



CRESON
Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL
DOCENTE DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PLANTEL NOGALES**

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**“ESTILOS DE APEGO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES
DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA”**

NORMA NOELY SEMEJAR DUARTE

NOGALES, SONORA

AGOSTO DE 2025



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL
DOCENTE DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PLANTEL NOGALES**

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TESINA

**“ESTILOS DE APEGO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES
DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA”**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

NORMA NOELY SEMEJAR DUARTE

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. RAÚL ALEXANDER ALMOGABAR ROBLES

NOGALES, SONORA

AGOSTO DE 2025



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



GOBIERNO
DE SONORA
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
Y CULTURA



CRESON
Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora



"2025: Año de la Inclusión de las Personas con Discapacidad"

DICTAMEN DE TRABAJO DE TITULACIÓN

**C. NORMA NOELY SEMEJAR DUARTE,
PRESENTE**

En mi calidad de presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de análisis realizado a su trabajo de titulación Opción Tesina:

**"ESTILOS DE APEGO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES
DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA"**

Para obtener el título de Licenciatura en Pedagogía.

A propuesta del Mtro. Raúl Alexander Almogabar Robles, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina FAVORABLEMENTE su trabajo y se le autoriza a presentar su EXAMEN PROFESIONAL el día lunes 04 de agosto del 2025, a las 10:00 horas, en el Auditorio de esta Institución Educativa.

**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

Dra. María Elena Guadalupe Burruel Quintero
Presidenta de la Comisión de Titulación
Unidad 263, Plantel Nogales



GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN
PROFESIONAL DOCENTE DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PLANTEL NOGALES
C.C.T. 26DUP0003P



Agradecimientos

Aunque este trabajo lleva mi nombre, no lo hice sola. Hubo personas que me acompañaron en cada paso. Gracias a ustedes, esto fue posible.

A mi madre, Norma Duarte, a mi padre, José de Jesús Semejar, y a mi hermano, Jesús Gael: gracias por su amor constante. Por los silencios pacientes, las comidas dejadas en la puerta mientras yo desaparecía entre documentos, y las palabras de aliento que me sostuvieron.

A mi asesor, Raúl Alexander Almogabar, gracias por compartir su conocimiento y, sobre todo, por transmitir la pasión que inspira a ir más allá de la teoría. Por exigir con sentido, confiar en mi proceso y guiarme con entrega.

A mi sinodales, maestras Paz Concepción Orantes y Matilde Ayala: gracias por su confianza y acompañamiento generoso. A la maestra Paz, por darme ese empujón que necesitaba. Sin usted, este trabajo tendría otro título. A la maestra Matilde, por sus preguntas y correcciones que despertaron nuevas formas de pensar.

A mi pareja, Abraham Ruiz, gracias por tu paciencia inagotable, por celebrar cada pequeño avance, por los “¿ya tomaste agua?”, y por ser apoyo y calma. Te amo.

A mis amigas, gracias por esas salidas que empezaban como sesiones de trabajo y terminaban en chismecito.

A los estudiantes que participaron en mi investigación, gracias por compartir sus experiencias, por regalarme sonrisas y por ser parte de mi formación.

Y, por último, al testigo fiel de mis procrastinaciones: Trucker, mi gato. No corrigió ni una coma, pero me recordó que a veces lo mejor es tomar una siesta.

Este logro no es solo mío. Es nuestro.

Dedicatoria

A quienes creyeron en mí, incluso cuando yo dudaba, esta dedicatoria les pertenece.

A mi familia, por ser refugio y amor puro.

A mis maestros y maestras, porque me enseñaron que no se necesita grandes recursos para crear espacios seguros y que la enseñanza con vocación deja huella más allá de lo académico. Ustedes son la razón por la que este trabajo no es solo un análisis académico, sino también una experiencia vivida.

A mi pareja, por sus abrazos que callan el ruido y las noches de películas que me regalaron serenidad cuando más lo necesitaba.

Y a mi gato, por estar ahí y ser mi pausa necesaria cada vez que lo acariciaba.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	8
Objetivo General	10
Objetivos Específicos.....	10
Preguntas de Investigación.....	11
Justificación	12
Delimitación	16
Capítulo I. Apego y Educación: Un Enfoque Integral	18
1.1 Apego y desarrollo socioemocional.....	18
1.2 Apego y relaciones familiares	20
1.3 Apego en el contexto escolar	21
1.4 Apego y rendimiento académico	22
Capítulo II. Trabajo de Campo en la Investigación de los Estilos De Apego y Rendimiento Académico	25
2.1 Diseño Metodológico.....	25
2.2 Tipo de Investigación	27
2.3 Método	28
2.4 Diseño	28
2.5 Escenarios y Sujetos.....	28
2.5.1 “Profesor Luis Basurto Guzmán”.....	28
2.5.2 Selección del grupo de estudio	29
2.5.3 Selección del subgrupo de 8 estudiantes	32
2.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	33
2.6.1 Observación.....	34
2.6.2 Cuadernillo Didáctico: Explorando el Apego y la Vida Académica	36
2.6.3 Entrevista.....	40
2.6.4 Sobre el proceso de análisis de datos cualitativos	43
Capítulo III. Resultados y Análisis: Explorando las Percepciones y Experiencias de Apego en la Vida Académica.	46
3.1 Patrones y Temas Centrales.....	47
3.1.1 Percepción del Tipo de Apego y Rendimiento Académico	47
3.1.2 Enojo y Conflictos en la Escuela.....	50
3.1.3 Percepción del Interés Docente	59

3.2 Recomendaciones Pedagógicas.....	62
3.3 Reflexiones finales	64
Conclusiones.....	67
Limitaciones	70
Referencias	71
APÉNDICES.....	80

Introducción

La presente investigación aborda los estilos de apego y el rendimiento académico en la adolescencia, una etapa que implica cambios físicos, psicológicos, cognoscitivos y psicosociales (Papalia et al., 2012). En este contexto, los vínculos afectivos desempeñan un papel fundamental, especialmente en el ámbito escolar, ya que los estudiantes interactúan diariamente con sus pares y el personal docente, influenciando la forma en que perciben su entorno escolar y las relaciones con los demás.

El término “estilos de apego” se refiere a los patrones emocionales y conductuales que las personas desarrollan en sus relaciones interpersonales. Esta teoría fue desarrollada por Bowlby (1989), quien sugiere que los seres humanos tienen una tendencia innata a formar vínculos de apego que les proporcionen satisfacción personal y favorezcan la supervivencia de la especie. Ainsworth (1970, citado en Delval, 1994), seguidora de Bowlby, sostiene que el apego es un vínculo que una persona forma con otro individuo específico, cuya característica distintiva es el esfuerzo por buscar, obtener y mantener una cierta proximidad con el objeto de apego.

Dentro de esta teoría, se abordan los siguientes estilos de apego: seguro, evitativo, ambivalente y desorganizado, los cuales pueden influir significativamente en diversos aspectos de la vida de los adolescentes, especialmente en el entorno escolar, incluyendo su bienestar emocional, su comportamiento en el aula y su rendimiento académico.

En este sentido, comprender el comportamiento humano implica reconocer el papel fundamental de las emociones (Ibáñez, 2002). Sin embargo, históricamente en el ámbito educativo, se ha priorizado el desarrollo intelectual sobre el emocional (Vivas, 2003). A pesar de los avances en el reconocimiento de una educación integral que contemple todas las dimensiones del ser humano, su implementación efectiva aún no es una realidad en muchas instituciones.

Durante mis prácticas profesionales observé que, si bien existían algunas iniciativas enfocadas en la prevención de adicciones, especialmente aquellas relacionadas con el consumo de cigarro electrónico, así como en actividades recreativas destinadas a recaudar fondos, era notoria la ausencia de programas enfocados específicamente en el bienestar emocional de los estudiantes, a pesar de los conflictos presentes en la comunidad escolar.

Los esfuerzos por atender esta dimensión se limitaron, en su mayoría, a pláticas esporádicas impartidas por agentes externos, como practicantes universitarios o instituciones comunitarias. Estas intervenciones, aunque valiosas, no formaban parte de una estrategia pedagógica sistemática ni estaban integradas a las planeaciones escolares.

Esta diferencia entre lo que plantea el currículo y lo que realmente sucede en las aulas fue especialmente notoria en la clase de *Vida Saludable*, implementada como un espacio sin calificación formal. Aunque el Plan de Estudio 2022 la concibe como un eje articulador transversal, enfocado en el bienestar físico, mental, emocional y social, en la práctica esta clase se redujo a contenidos sobre alimentación y actividad física, dejando de lado dimensiones fundamentales como la salud emocional y la construcción de comunidad (Secretaría de Educación Pública, 2024, pp.121-130).

Una situación similar ocurrió con la clase de *Tutoría*, que forma parte del campo formativo De lo Humano y lo Comunitario. En lugar de trabajarse con continuidad temas como el desarrollo socioemocional, la identidad o el proyecto de vida, se centraba mayormente en tópicos como la drogadicción y la “superación personal”, frecuentemente a través de la proyección de videos motivacionales, como los de Nick Vujicic, el hombre sin brazos ni piernas. En varios casos, este espacio se utilizaba para repasar contenidos de otras materias. Esta situación evidenció una falta de claridad respecto al propósito formativo de *Tutoría* y una tendencia a emplearla como una clase de repaso académico, más que como una oportunidad pedagógica enfocada al desarrollo personal del alumnado (Secretaría de Educación Pública, 2024, pp.109-119).

A pesar de la evidente carencia de recursos y capacitación formal en educación emocional, durante mis acercamientos identifiqué que las y los docentes no limitaban su comprensión del rendimiento académico únicamente a resultados numéricos. Por ello, para los fines de este estudio, el rendimiento académico no se abordará de manera cuantitativa, sino que se entenderá desde la perspectiva de los docentes, quienes considerando aspectos de la personalidad del alumnado como indicadores relevantes del proceso de aprendizaje. Rasgos como la participación, la curiosidad y la disposición eran frecuentemente mencionados como señales de “buen rendimiento académico” (Véase Apéndice 3).

No obstante, los docentes señalaron que solo un reducido número de alumnos cumplía con estas características. Esto sugiere que otros factores pueden estar afectando el rendimiento académico, lo que subraya la importancia de investigar los estilos de apego por su potencial impacto en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los adolescentes.

Aunque esta relación resulte fundamental, el tema ha recibido una atención limitada en el ámbito educativo, particularmente en el área pedagógica. Por lo tanto, se considera pertinente abordar la investigación estableciendo los siguientes objetivos:

Objetivo General

Analizar la percepción de los estilos de apego que desarrollan los estudiantes hacia el personal docente y sus pares, así como su influencia en el rendimiento académico a partir del método analítico y diseño narrativo.

Objetivos Específicos

1. Identificar los distintos estilos de apego que los estudiantes desarrollan hacia el personal docente y sus pares.
2. Describir las características de los estilos de apego observados en la interacción alumno-docente y alumno-alumno.

3. Comprender el impacto de los estilos de apego en la relación de los estudiantes con el personal docente y sus compañeros de clase a partir de entrevistas a profundidad.
4. Analizar cómo estos estilos de apego influyen en la percepción del ambiente académico y en el rendimiento académico de los estudiantes.

Para abordar los objetivos de esta investigación, se empleó una metodología cualitativa de tipo exploratorio, con un diseño narrativo, ya que se buscó comprender las experiencias subjetivas de los participantes en relación con los estilos de apego y su influencia en el ámbito escolar. El análisis se realizó desde una perspectiva pedagógica, priorizando la comprensión de las vivencias escolares y familiares desde la mirada educativa. Como instrumentos se emplearon la observación, entrevistas a profundidad y el “Cuadernillo Didáctico: Explorando el Apego y la Vida Académica”, una herramienta de elaboración propia diseñada específicamente para esta investigación. Siguiendo lo planteado por Cotán (2016), la metodología cualitativa permite acceder a los significados que las personas otorgan a sus vivencias, reconociendo la realidad como múltiple, contextual y construida desde la interacción.

Por ello, esta investigación no pretende establecer diagnósticos psicológicos ni aplicar instrumentos estandarizados, sino interpretar las narrativas de los participantes desde su propio marco de sentido, dando voz a sus percepciones y emociones. De acuerdo con esta perspectiva, el cuadernillo fue concebido como un recurso pedagógico que permite a los estudiantes narrar, reflexionar y representar sus experiencias de forma libre y personalizada. Está elaborado en un formato accesible adaptado a su edad y contexto, facilitando así una exploración significativa de sus vínculos afectivos y experiencias escolares.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son los distintos estilos de apego que experimentan los estudiantes?
2. ¿Cómo se hacen explícitos los estilos de apego en la interacción alumno-docente y alumno-alumno?

3. ¿Cómo se manifiestan estos estilos de apego en su rendimiento académico y comportamiento en el aula?
4. ¿Existe una relación entre la percepción de apego entre estudiantes y el rendimiento académico?

Justificación

Al explorar el apego, la infancia se convierte en un aspecto esencial, ya que en esta etapa surgen los primeros vínculos afectivos y se desarrolla el tipo de apego a partir de las experiencias de vinculación con el cuidador principal. Esto podría moldear el desarrollo de los adolescentes para la práctica de las relaciones sociales sanas (Bowlby, 1989).

Por ello, el interés del estudio se centra en conocer cómo se vive o se presenta el tipo de apego en la adolescencia, considerando que históricamente el enfoque de los estudios se ha centrado en la infancia y la adultez, dando como resultado un vacío en la comprensión del apego durante la adolescencia, así como en su evaluación y posibles aplicaciones clínicas (Dubois-Comtois et al., 2013, citado en Morán y Martínez, 2019).

Además, aunque ha crecido el interés por el apego en la adolescencia, la mayoría de los enfoques se han centrado en conductas problemáticas, descuidando el análisis del desarrollo normativo del adolescente (Steinberg y Morris, 2001; ibídem). Carrillo, Ripoll y Ruiz (2008; ibídem), destacan que, si bien en la Revista Latinoamericana de Psicología el 40 % de los artículos sobre adolescentes se enfocan en el desarrollo socioemocional, la mayoría aborda problemas de drogas y delincuencia. Esto resalta la necesidad de explorar el apego desde una visión más holística que contemple también los aspectos saludables del desarrollo adolescente.

De esta forma con el conocimiento de las descripciones de las situaciones de apego en la vida escolar, se busca beneficiar a la escuela secundaria general núm. #2 “Prof. Luis Basurto Guzmán”, tanto a sus alumnos como al personal docente, de tal manera

que, se facilite su conocimiento y consideración del apego como un aspecto importante para diseñar sus clases y mejorar las condiciones de aprendizaje de sus alumnos.

Dado que los docentes tienen la autonomía para ajustar sus planeaciones escolares en función de las necesidades de sus alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2023), este estudio busca proporcionar herramientas que les permitan integrar conocimiento sobre los estilos de apego en sus estrategias didácticas. En este sentido, la formación docente en aspectos emocionales y de apego resulta fundamental para fortalecer su labor educativa y generar un impacto positivo en el desarrollo académico y socioemocional de los adolescentes.

Lo anterior guarda estrecha relación con la carrera de pedagogía que según Lemus (1997), tiene como propósito plantear, estudiar y resolver problemas educativos, es decir, buscar mejorar la calidad de la educación. Esto implica el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales pueden verse influenciados por factores que escapan al control de los docentes, como las características individuales de los alumnos. No obstante, es fundamental convivir con estos factores y tenerlos en cuenta, ya que no se puede obviar el contexto del estudiante en este proceso.

Calzadilla (2004), por su parte, menciona que la pedagogía es una ciencia fundamentada en principios humanistas que tiene el propósito de construir vínculos de convivencia sanos y desarrollar tanto el carácter como la mente de las personas en entornos educativos diversos. Lo que implica enfocarse en el alumno como un ser integral y no solo promoviendo su desarrollo intelectual, sino también su bienestar emocional y social.

Aunque los pedagogos pueden influir en el diseño curricular en un nivel más amplio, su labor también se centra en proporcionar estrategias y conocimientos que permitan a los docentes enriquecer su enseñanza sin modificar directamente el currículo oficial. En este sentido, esta investigación se enfoca en ofrecer conocimientos aplicables en el aula dentro del marco curricular vigente.

Por eso se plantea la necesidad de conocer el contexto del adolescente, en específico su contexto emocional desde la teoría del apego. Considerando que conocer este aspecto puede facilitar la tarea de detección de problemas de aprendizaje y comprensión del progreso académico del alumno, así pues, al alumno le ayuda a saber y sentir que hay compromiso por parte de sus docentes y reconocer que el rendimiento académico va más allá de una calificación.

Para abordar este tema y analizar la posible relación entre apego y rendimiento académico, se tomaron los conceptos primordiales de la teoría del apego de Bowlby (1986), que consiste en entender al ser humano como alguien que necesita construir una conexión emocional con al menos un cuidador principal. Se propone que el aporte pedagógico oriente a los docentes en la identificación del tipo de apego que desarrollan los adolescentes, permitiendo intervenciones más efectivas y contribuyendo así a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Por otro lado, la viabilidad de llevar a cabo la investigación se vio favorecida principalmente por la cercanía geográfica entre el hogar, la universidad y la secundaria, lo que redujo tanto el gasto como el tiempo de desplazamiento. Esta cercanía optimizó los recursos disponibles para la investigación. Además, el hecho de haber sido estudiante del plantel proporcionó una comprensión más profunda del contexto socioeducativo de los participantes, lo cual resultó fundamental para interpretar los resultados y formular recomendaciones adecuadas.

A partir de esta ventaja, la secundaria en cuestión resultó ser un lugar particularmente adecuado para el estudio de los estilos de apego en adolescentes, debido a su historial de conflictos tanto en las relaciones entre pares como en las interacciones entre los estudiantes y el personal educativo. Este contexto incluye casos de humillaciones e insultos por parte de algunos docentes hacia los estudiantes, así como peleas físicas entre alumnos y la participación de padres de familia en estos enfrentamientos.

Entre los incidentes más destacados se encuentra el caso de un alumno que fue víctima de acoso escolar y maltrato por parte de sus compañeros y un maestro, que lo

etiquetaban como “homosexual” y lo llamaban “niñita” por socializar con sus compañeras (Flores, 2022)¹. Asimismo, en un incidente más reciente, otro estudiante, fue agredido por dos compañeros y un adulto al salir de la escuela, sufriendo heridas graves que lo dejaron hospitalizado, donde se le recomendó presentar una denuncia mientras las autoridades investigaban el caso (Golpean a estudiante al salir de la escuela; eran dos menores y un adulto, 2023)².

De igual manera, durante mi tiempo como practicante, recuerdo una jornada en particular que me dejó una profunda reflexión sobre la importancia del apoyo emocional en los estudiantes. Ese día, después de terminar mi turno, salí de la escuela y junto con mi compañera de la universidad, nos encontramos con dos estudiantes de la secundaria que resultaron estar saltándose las clases, lo cual tratamos de persuadir para que regresaran a clase, pero mostraron poca disposición y no volvieron.

Lo que sucedió después fue algo que mi compañera y yo no esperábamos. Al intentar conversar con ellas, las niñas comenzaron a abrirse y a contarnos sus historias. Nos hablaron de sus dificultades con algunos maestros, de cómo sentían que no se les trataba con respeto o comprensión en el aula. Lo más impactante fueron los conflictos que llevaban en su entorno familiar, ambas revelaron que venían de hogares donde la atención emocional era casi inexistente.

Las niñas compartieron que, aparte de tener conflictos con los maestros, también habían estado involucradas en peleas con otras compañeras de la escuela. Una de ellas incluso reveló estar en situaciones peligrosas por andar con personas mayores por redes sociales. Estas experiencias no solo demostraban la falta de interés en la escuela, sino que parecía ser una manifestación de un conflicto emocional más profundo, relacionado con la manera en que se conectan con sus figuras de autoridad

¹ La nota puede consultarse en: Flores, M. (19 de mayo de 2022). Causa polémica la expulsión de un niño de secundaria de Nogales; ve la razón. *Expreso*. Recuperado de: <https://bit.ly/40B2T09>

² La nota puede consultarse en: Golpean a estudiante al salir de la escuela; eran dos menores y un adulto. (2023, 6 de mayo). *Nuevo Día*. <https://bit.ly/4fzRli6>

y apoyo en su entorno. Al final, pidieron que las acompañáramos, no solo en su regreso a la escuela, sino también en la búsqueda de alguien en quien confiar.

En ese momento, entendí que más allá de la enseñanza académica, lo que muchos estudiantes necesitan es sentirse escuchados y comprendidos. Por ello, el contexto ofrece una oportunidad para explorar y entender las relaciones familiares y escolares de los adolescentes, así como los diferentes tipos de apego que pueden desarrollarse en estos entornos. Con esta comprensión, los maestros contarían con herramientas clave para abordar mejor las dinámicas emocionales y sociales que afectan a sus estudiantes. Esto les permitiría crear ambientes más seguros y empáticos, lo que, a su vez, favorecería el desarrollo emocional, social y académico de los adolescentes.

En otro aspecto, la buena comunicación con el encargado de la escuela resultó ser una ventaja significativa para el estudio, ya que facilitó el acceso a información clave sobre las características de la escuela, los grupos, los docentes y entre otros. Además, contar con su apoyo permitió obtener los permisos necesarios y acceso a los espacios donde se realizaron las entrevistas. Esta comunicación también se extendió con los docentes, quienes colaboraron al permitir la aplicación de los cuadernillos durante algunas de sus clases y al liberar a los estudiantes necesarios para las entrevistas.

Delimitación

La investigación se llevó a cabo en Heroica Nogales, una ciudad fronteriza en el estado de Sonora que colinda con Estados Unidos. La mayor parte de su población se dedica a trabajar en la industria maquiladora, con jornadas laborales que oscilan entre 8 y 12 horas diarias, actividad industrial que ha sido clave para el desarrollo económico de la región y que ha generado la llegada de trabajadores migrantes de distintas partes de México y países cercanos.

En este contexto sociocultural diverso y dinámico, el estudio está orientado en explorar los estilos de apego y la vida académica de 22 adolescentes de entre 12 y 13 años de primer año de la secundaria general núm. #2 “Prof. Luis Basurto Guzmán” ubicada en Blvd. Luis Donaldo Colosio 2671, Obrera, código postal 84062, la cual cuenta con un

total de 1098 alumnos inscritos, 41 grupos y 49 docentes en ambos turnos; matutino y vespertino.

La selección del grupo se realizó inicialmente mediante un muestreo intencional y, posteriormente, se definió un subgrupo de 8 estudiantes utilizando un muestreo por máxima variedad, con el propósito de profundizar en el análisis de la relación entre los estilos de apego y el rendimiento académico.

La investigación se estructuró en tres capítulos; en el primer capítulo se presentan las investigaciones relacionadas con la teoría de apego desde diferentes disciplinas y sujetos de estudio, así como investigaciones relacionadas con el rendimiento académico y el ámbito educativo. En el segundo capítulo se detalla el trabajo de campo; desde el enfoque de la investigación hasta la utilización de instrumentos de recolección de datos y en el tercer capítulo se presenta un análisis de los resultados a partir de los cuadernillos, entrevistas, observaciones y percepciones de los docentes.

Con esta investigación, se busca contribuir al conocimiento sobre los estilos de apego y su influencia en el rendimiento académico. La comprensión del tema es crucial para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que promuevan un ambiente escolar positivo. Además, identificar factores emocionales que pueden influir en el rendimiento académico contribuye a la mejora de la calidad educativa, tanto en relación con las condiciones de aprendizaje de los estudiantes como con su bienestar.

Sin embargo, los resultados obtenidos estarán limitados principalmente al grupo de estudiantes de la secundaria general núm. #2 “Prof. Luis Basurto Guzmán” y su contexto específico. Aunque las conclusiones pueden ofrecer una base útil para estudios similares, la extrapolación de estos hallazgos a otras instituciones escolares debe ser considerada con cautela, ya que podrían variar según las características socioemocionales y culturales de cada escuela. En caso de que se realicen estudios en otras instituciones con características similares, los resultados podrían ser relevantes, pero siempre será necesario contextualizarlos en el nuevo entorno.

Capítulo I. Apego y Educación: Un Enfoque Integral

Este capítulo reúne investigaciones sobre la teoría del apego y su influencia en diversos aspectos del desarrollo humano, desde las dinámicas familiares y el desarrollo socioemocional hasta el contexto escolar y el rendimiento académico. Aunque el estudio del apego desde una perspectiva pedagógica es aún incipiente, este análisis se basa en trabajos de diferentes disciplinas que permiten comprender cómo las relaciones afectivas moldean la interacción de los estudiantes con su entorno y sus procesos de aprendizaje.

1.1 Apego y desarrollo socioemocional

El apego juega un papel fundamental en el desarrollo socioemocional desde las primeras etapas de la vida, afectando a futuro la capacidad de los individuos para establecer relaciones saludables y gestionar sus emociones. Un claro ejemplo de esto es el estudio de Mesa, Estrada, Bahamón y Perea (2009), quienes investigaron cómo las madres con apego inseguro, debido a maltrato infantil, tienden a transmitir estos patrones de apego a sus hijos de 12 a 18 meses, generando apego ansioso. Esto demuestra cómo las experiencias traumáticas pueden perpetuarse entre generaciones, afectando el desarrollo emocional si no se interviene a tiempo. Por su parte, Amar y Berdugo (2006) destacaron cómo figuras externas como abuelos, tíos, amigos y profesores cubrían necesidades socioemocionales en niños víctimas de violencia intrafamiliar.

En los años preescolares, Armijos (2015) encontró que un apego seguro favorece el desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 a 5 años, recomendando capacitar a docentes y sensibilizar a padres para fortalecer el apego seguro en las aulas. De manera similar, Galán (2020) propuso estrategias para fomentar este apego en niños de 4 a 6 años, destacando la importancia de un entorno escolar predecible y afectuoso. Ambos estudios coinciden en que las primeras experiencias de apego son clave para el desarrollo socioemocional, resaltando el papel crucial de la escuela y el hogar como espacios de intervención.

A medida que los individuos entran en la adolescencia y la juventud, el apego sigue siendo clave, particularmente en la regulación emocional. Mónaco, de la Barrera y Montaya-Castilla (2021), al estudiar a jóvenes de 19 a 26 años, encontraron que el apego ansioso dificultaba la regulación emocional, afectando su bienestar. Aunque el apego evitativo no mostró un impacto directo, se sugirió que este podría estar relacionado con estrategias desactivadoras, como la supresión de emociones dolorosas. Estos hallazgos destacan la importancia de implementar programas de educación emocional que brinden apoyo a los jóvenes con apego inseguro.

Ampliando esta perspectiva, Milozzi y Marmo (2022) analizaron cómo el apego temprano repercute en la regulación emocional a lo largo de la vida. Sus hallazgos indicaron que un apego seguro favorece un manejo adecuado de las emociones, mientras que el apego inseguro resultó estar relacionado con una serie de problemas psicológicos, como la ansiedad, la depresión, el trastorno obsesivo-compulsivo (TOC) y el consumo problemático de sustancias. Este hallazgo refuerza la idea de que el apego inseguro no solo afecta el bienestar emocional en la adolescencia, sino que puede tener repercusiones a largo plazo en la vida adulta.

La relación entre el apego inseguro y la regulación emocional en la adolescencia también fue confirmada por Delgado y Bustamante (2023), quienes investigaron las variables en adolescentes entre los 10 y 19 años, destacando que los adolescentes con apego inseguro presentaban dificultades para regular sus emociones, mientras que aquellos con apego seguro tendían a emplear estrategias adaptativas para lidiar con sus emociones; una habilidad que se vio influenciada por los hábitos familiares, culturales y sociales.

Finalmente, Duarte-Tánori, Vera-Noriega y Fregoso-Borrego analizaron cómo la adicción a internet y el apego hacia los padres influye en la relación entre la depresión y la autolesión en adolescentes. Los resultados indicaron que una comunicación y confianza sólida con los padres actúa como un factor protector, reduciendo las conductas de autolesión. Sin embargo, la adicción a internet incrementa significativamente el riesgo, al intensificar el impacto de la depresión (2023). Esto

subraya la importancia de fomentar vínculos familiares seguros para contrarrestar estos riesgos emocionales en los jóvenes.

1.2 Apego y relaciones familiares

Dicho anteriormente, las dinámicas familiares han sido un área clave en el estudio de la teoría de apego. Di Domenico (2008) trabajó con niños de 10 a 13 años y descubrió que aquellos provenientes de familias nucleares tendían a desarrollar un apego seguro hacia sus progenitores, lo que se traduce en una mayor estabilidad emocional. Más tarde, Guaitero y Leiva (2015) destacaron cómo los adolescentes de 12 a 14 años de familias monoparentales tienden a desarrollar apego inseguro, lo cual afecta su interacción con los docentes y compañeros, influyendo potencialmente en su rendimiento académico.

Por otro lado, Sánchez y Valdéz destacaron la importancia de la calidad de la comunicación dentro del núcleo familiar, señalando que no es el tipo de estructura familiar (nuclear, monoparental, extendida, entre otras) lo que determina el rendimiento académico de los hijos, sino la forma en que los miembros interactúan entre sí (2011). Este hallazgo subraya que, independientemente de la configuración familiar, una comunicación efectiva es clave para el éxito académico de los estudiantes.

En cuanto a las dificultades emocionales y sociales, Alzate y Zabaráin (2017) encontraron que los adolescentes con estilo de apego inseguro presentan limitaciones en la comunicación y confianza con sus padres, lo cual se refleja en sus relaciones con compañeros, mostrando comportamientos agresivos y poca conciencia de las consecuencias emocionales de sus actos. Por su parte, Flores y Quiñones (2020), evidencian que el apego inseguro, junto con estilos parentales autoritarios, incrementa la probabilidad de comportamientos violentos. Estos hallazgos refuerzan la importancia de un estilo parental más comprensivo y orientado al diálogo.

Isla y Loro (2020), resaltan la importancia de la presencia activa de los cuidadores primarios durante las primeras etapas del desarrollo, ya que un entorno familiar estable y positivo está vinculado a la reducción del riesgo suicida en adolescentes con apego

inseguro. Este tipo de apego también ha sido asociado con el consumo de sustancias. Según Momeñe, Estévez, Pérez-García, Jiménez, Chávez-Vera, Olave y Iruarrizaga (2021), este comportamiento se relaciona con estilos de apego de permisividad parental y dificultades en la regulación emocional, siendo el riesgo aún mayor en aquellos con experiencias traumáticas infantiles o dependencia emocional.

Por último, en investigaciones más recientes, Espinoza (2024) descubrió que el apego inseguro en los jóvenes se manifiesta en problemas como retraimiento, agresividad y trastornos alimenticios, mientras que el apego seguro favorece relaciones sociales positivas y saludables con sus pares y los demás, subrayando cómo una buena relación entre padres e hijos mejora la confianza, la comunicación y el desarrollo de la identidad durante la adolescencia.

1.3 Apego en el contexto escolar

El apego también desempeña un papel importante en la interacción de los estudiantes con su entorno escolar y social. Bravo (2014) investigó cómo los diferentes tipos de apego influyen en la participación de adolescentes en actividades físicas, específicamente en relación con la obesidad. El estudio encontró que los adolescentes con apego inseguro mostraban una menor disposición a participar activamente en deportes, lo que puede estar relacionado con su autopercepción negativa y la falta de confianza.

En otro ámbito, García-Sánchez, Guevara-Martínez, Rojas-Solís, Peña-Cárdenas y González (2017), analizaron a estudiantes mexicanos de 14 a 19 años, encontrando que los hombres experimentaron mayores niveles de control sufrido y cometido en la ciber-violencia, sin encontrar una relación clara con el apego adulto. Por su parte, Zamora-Damián, Vera-Ramírez, Rojas-Solís y Alcázar-Olán realizaron un estudio similar con adolescentes de la misma edad, hallando que el apego hacia el padre se vinculaba con la violencia en el noviazgo, encontrando que tanto hombres como mujeres podían ser víctimas o responsables de conductas violentas. Estos estudios resaltan la importancia de abordar las distintas formas de violencia en relación con el apego (2019).

Por otro lado, Colín (2017) exploró la relación afectiva entre profesores y estudiantes universitarios, hallando que estas interacciones podían influir significativamente en el rendimiento académico, la motivación y la permanencia escolar. A nivel escolar básico, Acuña et al. (2018) evaluaron la relación entre apego y comunicación en estudiantes de escuelas públicas y privadas, observando que los primeros presentaban menor frecuencia de apego seguro, posiblemente influido por diferencias socioeconómicas. Ambos estudios resaltan la importancia de fortalecer los vínculos emocionales y abordar las desigualdades socioeconómicas en el entorno educativo.

1.4 Apego y rendimiento académico

En cuanto a la relación entre el apego y el rendimiento académico, los resultados han sido variados. González (2018) exploró la relación entre los tipos de apego y el autoconcepto académico en estudiantes mexicanos de 10 a 12 años con rendimiento académico bajo y alto. Los resultados revelaron que los alumnos con bajo rendimiento académico presentaban un apego seguro interno, caracterizado por desenvolverse de forma adecuada en cualquier lugar, excepto en la materia de matemáticas. Por el contrario, aquellos con alto rendimiento demostraron un apego seguro externo solo en matemáticas, lo que sugiere que el tipo de apego puede influir de manera específica según las materias.

Por su parte, Ferreyros (2020) exploró cómo el estilo de apego influye en el rendimiento académico de los adolescentes, mediado por las funciones ejecutivas, como la autorregulación y la planificación. Los resultados mostraron una relación moderada, donde las funciones ejecutivas actúan como un mediador entre el apego y el rendimiento académico. Aunque los efectos fueron débiles, el autor sugiere investigar en diferentes contextos socioeconómicos y promover programas de capacitación para fomentar el apego seguro.

Sin embargo, no todas las investigaciones han encontrado resultados concluyentes. Amateis (2020) investigó la relación entre los estilos de crianza y el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 18 años. Los resultados indicaron que solo 60 familias mostraron un estilo de crianza definido, con predominancia del estilo mixto.

Aunque se utilizó un cuestionario para medir ambos factores, no se encontró una correlación significativa entre los estilos de crianza y el rendimiento académico, ni diferencias notables entre los adolescentes con estilo democrático y aquellos con mejores promedios.

De manera similar, Lorenzo (2020) analizó las representaciones internas de apego en estudiantes de 8 años para evaluar su impacto en los logros académicos. A pesar de no encontrar asociaciones entre las variables, la autora subrayó la importancia de ampliar las muestras en investigaciones futuras para obtener resultados más representativos. En esta línea, Arias, López y Gallego (2021) tampoco identificaron una correlación directa entre el apego y el rendimiento académico en adolescentes. No obstante, destacaron que factores como el esfuerzo individual y las estrategias pedagógicas podrían desempeñar un papel crucial en los logros educativos.

Las investigaciones revisadas resaltan la complejidad y relevancia del apego en el desarrollo integral de niños y adolescentes. En el ámbito socioemocional, se evidenció que el apego seguro fomenta relaciones saludables y fortalece competencias sociales esenciales, mientras que las dinámicas familiares, como la cohesión y la presencia de figuras parentales estables, juegan un papel central en la formación de este tipo de apego.

En el contexto escolar, el apego no solo impacta las interacciones entre estudiantes y docentes, sino que también influye en aspectos como la actividad física, el bienestar emocional y la forma en que los adolescentes enfrentan situaciones adversas, como la violencia en las relaciones de pareja. Aunque los estudios sobre la relación directa entre apego y rendimiento académico presentan resultados mixtos, las investigaciones coinciden en la necesidad de entornos educativos y familiares que promuevan vínculos afectivos seguros y estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo emocional.

Sin duda alguna, el apego influye en múltiples ámbitos de la vida de los adolescentes. Aunque en algunas investigaciones no se ha encontrado correlaciones claras entre el apego y el rendimiento académicos, estas destacan la importancia de seguir

explorando este vínculo, especialmente en contextos educativos y familiares específicos. De este modo, se podrían diseñar intervenciones más efectivas para potenciar tanto el bienestar socioemocional como el rendimiento académico de los estudiantes.

Capítulo II. Trabajo de Campo en la Investigación de los Estilos De Apego y Rendimiento Académico

El siguiente capítulo busca detallar el camino metodológico y los instrumentos utilizados para investigar la relación entre los estilos de apego y el rendimiento académico en adolescentes de primer año de secundaria. Para comprender las experiencias de apego se utilizaron dos instrumentos: un cuadernillo didáctico y la entrevista cualitativa que permitieron recolectar información más íntima.

2.1 Diseño Metodológico

Para interpretar lo anterior, la investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, el cual permite comprender los fenómenos sociales en su complejidad, centrando la atención en los significados y experiencias de los participantes, en lugar de enfocarse en causas específicas (Martínez-Salgado, 2012; Rodríguez et al., 1999). Además, el enfoque cualitativo explora los contextos naturales y cotidianos, permitiendo capturar aspectos complejos como emociones y pensamientos que son fundamentales para una comprensión profunda de los fenómenos (Hernández et al., 2014; Strauss y Corbin, 2016).

Por ello, resulta más pertinente este enfoque que uno cuantitativo para dicho estudio, ya que su objetivo es analizar vivencias individuales, así como las relaciones afectivas y académicas, aspectos que no pueden ser reducidos a mediciones numéricas ni generalizados de manera estricta. De este modo, la investigación abraza la subjetividad, permitiendo adentrarse a las experiencias personales de los adolescentes en su complejidad emocional y social.

Por otra parte, el enfoque cualitativo resulta una herramienta útil en la investigación pedagógica, ya que se centra en buscar, interpretar y comprender los factores que influyen en el comportamiento de las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa (Espinoza, 2020).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa enriquece los datos al ofrecer una comprensión más profunda, variedad interpretativa y

exploración de experiencias únicas, además ofrece flexibilidad en el proceso de investigación, lo cual fue favorable para el presente estudio, ya que permitió adecuarse a medida que se desarrollaba.

Por esta razón, se trabajó bajo el paradigma pedagógico sociocultural de Vygotski (1979), el cual se centra en cómo las interacciones sociales influyen en el aprendizaje y desarrollo de los individuos. A través de este paradigma, se buscó explorar y comprender las dinámicas sociales y afectivas en el contexto educativo, principalmente en relación con el rendimiento académico de los adolescentes.

En ese sentido, las interacciones sociales resultan esenciales para el rendimiento académico, ya que, según Vygotski, el desarrollo cognitivo solo puede ser comprendido en términos de interacción social, donde el lenguaje adquiere un papel fundamental (Faas, 2017). De este modo, los estudiantes no solo aprenden de sus compañeros, sino también a través de las orientaciones y el apoyo que reciben de los docentes, lo que facilita el crecimiento y expansión de su conocimiento en un proceso compartido.

Así, el docente desempeña un papel crucial como mediador dentro del aula. Además de proporcionar apoyo pedagógico a través del andamiaje, un concepto propuesto por Wood, Bruner y Ross (1976, citado en Gutiérrez, Rúa y Quintero, 2018) que hace referencia al apoyo temporal y personalizado que el docente ofrece al estudiante para facilitar su comprensión y resolución de tareas, también promueve un ambiente de confianza y seguridad emocional. Este clima no solo favorece la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, aspectos esenciales para el éxito académico.

Esta elección metodológica no solo permitió una comprensión más profunda del fenómeno, sino que también influyó en la evolución de los objetivos del estudio, los cuales fueron ajustándose conforme avanzó la investigación para captar con mayor precisión la relación entre los estilos de apego y la vida académica. En un inicio, el estudio se centraba en establecer una correlación directa entre el apego y el

rendimiento académico a través de pruebas estructuradas. Sin embargo, al profundizar en la literatura del apego y su influencia en las relaciones interpersonales dentro del aula, se identificó la necesidad de adoptar un enfoque más cualitativo y exploratorio.

El planteamiento original proponía identificar el tipo de apego mediante herramientas diagnósticas y contrastarlo con calificaciones. No obstante, esto no fue posible, ya que, durante la primera recopilación de datos, los docentes no limitaron el concepto de rendimiento académico a calificaciones numéricas, sino que lo relacionaron con otros factores, como la participación en clase, características de la personalidad del alumno como la curiosidad y seguridad, lo que demostró que la relación es mucho más compleja de lo que inicialmente se había planteado.

Este cambio permitió que la investigación evolucionara desde una perspectiva centrada en la medición del apego hacia un estudio que profundiza en la percepción y experiencia del estudiante en su entorno académico. Así, los objetivos finales se ajustaron para no solo analizar la relación entre el apego y el rendimiento académico, sino también para generar recomendaciones que permitan mejorar la interacción docente-alumno y fortalecer los vínculos socioemocionales dentro del aula.

2.2 Tipo de Investigación

El tipo de investigación se consideró como exploratorio, ya que este se utiliza cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso (Hernández et al., 2014). Esto resultó beneficioso para el presente estudio, ya que el tema es poco explorado en el rubro de la pedagogía, lo que lo convierte en un enfoque adecuado para ser analizado desde nuevas perspectivas y disciplinas.

De este modo, con la exploración de los estilos de apego y la vida académica desde la pedagogía, se presentan oportunidades para comprender aspectos que pueden afectar el rendimiento académico, las interacciones entre docentes y estudiantes, la relación con sus pares y la dinámica en el aula. Además, se abre la posibilidad de que el apego sea considerado como un aspecto importante para el diseño de clases,

talleres e incluso el mismo currículo para la mejora de las condiciones de aprendizajes de los alumnos, aportando información para la calidad educativa en la adolescencia.

2.3 Método

El método fue considerado analítico, puesto que implicó una interpretación profunda de los datos. Este se fundamenta en el supuesto de que, al descomponer un todo en sus partes, se puede comprender y explicar las características de cada elemento y las relaciones existentes entre ellas (Calduch, 2010). Al tener categorías de análisis que surgen de la teoría del apego, como: apego seguro, evitativo, ambivalente y desorganizado, cada una de estas categorías se analizaron y se presentaron las características en el cuadernillo, así como del rendimiento académico, que al final en los resultados permitieran explicarlas detalladamente y visualizar la relación entre ellas.

2.4 Diseño

Para este apartado, se optó por un diseño narrativo, dado que este permite comprender la sucesión de hechos, procesos y eventos que involucran pensamientos, emociones e interacciones, a través de los relatos de quienes los vivieron, utilizando herramientas como entrevistas, documentos, materiales personales y testimonios como cartas, diarios, elementos de internet, biografías, autobiografías o historias de vida (Hernández et al., 2014).

Este diseño resultó ideal para explorar cómo los estilos de apego se reflejan en las relaciones afectivas y académicas de los adolescentes. Las experiencias se recopilaban mediante entrevistas a profundidad y cuadernillos estructurados en secciones, donde los adolescentes reflexionaron y expresaron libremente sus sentimientos y pensamientos sobre su vida personal y escolar.

2.5 Escenarios y Sujetos

2.5.1 “Profesor Luis Basurto Guzmán”

Se escogió como población la secundaria general núm. #2 “Prof. Luis Basurto Guzmán”, una escuela del sector público, ubicada en una zona urbana por la calle 5

de febrero final y Luis Donaldo Colosio, en la colonia Esperanza. La institución está conectada a la red de agua potable, cuenta con energía eléctrica, teléfono, internet y conectividad de edificios administrativos. Además, cuenta con espacios exclusivos para trabajo social y para la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), funcionando en ambos turnos escolares. La matrícula total es de 1098 alumnos con edades entre 11 y 15 años.

El contexto social de la escuela está influido por las condiciones laborales y familiares de los estudiantes. La mayoría de las familias trabajan en la industria maquiladora, con jornadas de 8 a 12 horas diarias, lo que limita el tiempo de los padres para brindar apoyo académico y emocional en el hogar. Asimismo, los estudiantes provienen tanto de Nogales como de otros estados como Sinaloa, Querétaro y Guerrero, reflejando una diversidad cultural que enriquece el ambiente escolar, pero que también puede suponer desafíos en la adaptación social y académica.

En este contexto, la escuela y particularmente los docentes desempeñan un papel fundamental como figuras de apoyo emocional, ya que ellos no solo transmiten conocimientos, sino que también actúan como modelos que pueden promover un apego seguro y crear espacios en el aula donde los estudiantes se sientan valorados, incluidos, respetados y comprendidos. Además, servicios como los proporcionados por USAER, junto con programas y actividades enfocados en el bienestar estudiantil, resultan esenciales para enfrentar los desafíos del entorno y promover el desarrollo integral del alumnado.

2.5.2 Selección del grupo de estudio

En el turno vespertino, hubo una totalidad de 454 alumnos, de los cuales 154 eran estudiantes de primer año. De este grupo, se seleccionaron 22 alumnos de entre 12 y 13 años mediante un muestreo intencional, donde se prioriza la profundidad sobre la extensión (Martínez, 2004). Este enfoque permitió trabajar con un grupo específico de primer año de secundaria para analizar sus experiencias de apego y rendimiento académico en una etapa temprana de la adolescencia.

Esta elección responde a la recomendación de Morán y Martínez (2019), quienes indican que la mayoría de las investigaciones sobre apego en adolescentes en América Latina se han centrado en jóvenes de entre 14 y 18 años, dejando de lado a los menores de 14 años. Por ello, el estudio pone el foco en una etapa clave para el desarrollo emocional y académico, buscando aportar conocimiento sobre un grupo menos explorado en la literatura.

A partir de esta muestra, se analizaron las dinámicas del aula y las características del grupo. Los docentes señalaron que el grupo muestra características como desorganización e incumplimiento en los trabajos escolares. Sin embargo, la maestra Luz³ enfatizó que, a pesar de estas dificultades, el grupo se destaca por su espíritu colaborativo, ya que los estudiantes suelen ayudarse entre sí en la realización de tareas. En este contexto, la docente implementaba con frecuencia el uso de estudiantes monitores bajo el enfoque del método lancasteriano⁴. Además, se destacó que este grupo presenta pocos casos de problemas de aprendizaje en comparación con otros grupos de la escuela, lo cual representa una ventaja en términos de manejo en el aula.

Respecto al uso de monitores, otro docente coincidió en la aplicación de este método. Sin embargo, lo interesante es que en ambos salones se percibieron ambientes diferentes. Con este docente, los estudiantes trabajaban en silencio y la atmósfera estaba marcada por una sensación de miedo, mientras que en el salón de la maestra Luz, los alumnos podían expresarse libremente, resolver dudas, hablar entre ellos y no mostraban la misma rigidez, lo que generaba un ambiente más relajado y participativo.

³ Se utilizó el seudónimo "Luz" para referirse al comentario de un docente.

⁴ La educación lancasteriana, también conocida como el sistema de enseñanza monitorial o mutuo, fue un método pedagógico desarrollado por Joseph Lancaster en Inglaterra a principios del siglo XIX. El enfoque se basaba en la idea de utilizar estudiantes más avanzados (monitores) para ayudar en la enseñanza de sus compañeros más jóvenes, abordando la falta de maestros en la educación masiva. Aunque efectivo para su época, fue criticado por centrarse en la memorización y carecer de instrucción personalizada. Ver en Rizoma, Arte e Historia de México. (2019, 11 septiembre). *Educación lancasteriana* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=pG6y_O2-Ys

Este método, a pesar de ser tradicional y basado en la concepción lockeana, que ve al individuo como una “tabula rasa”, un ser sin conocimientos previos, donde el aprendizaje se entendía como el proceso de “llenar” progresivamente ese vacío (Parada, 1998, citado en Vera, 2005), fue adaptado por la maestra Luz de manera que permitió a los estudiantes ser activos en su aprendizaje. A través de las interacciones entre pares, los alumnos no solo recibieron conocimientos, sino que también participaron de manera dinámica en su propio proceso educativo, sin ser limitado por una enseñanza unidireccional.

Esta adaptación del método se relaciona con la teoría del aprendizaje colaborativo, cuyo origen se encuentra en el trabajo de Vygotski y su concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que describe la diferencia entre lo que un individuo puede aprender por sí mismo y lo que es capaz de alcanzar con la guía de una persona más experta. Este enfoque resalta el papel fundamental del aprendizaje en un contexto social, destacando como la comunicación y la interacción con otros favorecen un proceso de adquisición de conocimientos más efectivo (COCEMFE, 2019).

Por otra parte, dentro del grupo de 22 alumnos, se identificaron 9 mujeres, de las cuales 6 tenían 12 años y 3 tenían 13 años. Por otro lado, los hombres sumaron 13 estudiantes, de los cuales 11 tenían 12 años y 2 contaban con 13 años. En la tabla 2.1 se muestra la clasificación y porcentajes de los participantes según su sexo y edad.

Se destaca también la asistencia de una de las alumnas al servicio de USAER con fines psicológicos, pero sin seguimiento, ya que comentó que su intervención fue de un día, otro de los alumnos se encontraba en lista de espera debido a problemas de aprendizaje, y en cuanto al área de trabajo social, la mayoría del grupo había recibido al menos algún reporte o llamado al área debido a peleas físicas, faltas constantes o por ser incumplidos en trabajos durante el ciclo escolar 2023-2024.

En relación con los datos de la tabla 2.1, se observa que los hombres representan más de la mitad del total (59%), lo que podría estar vinculado con las dinámicas sociales y de comportamiento observadas, como las peleas físicas o la mayor frecuencia de

reportes al área de trabajo social. Según Del Tronco y Madrigal (2013), en su estudio sobre violencia escolar en secundarias públicas de México, los varones tienden a asumir el rol de agresores con mayor frecuencia que las mujeres, siendo la agresión física la forma más común entre ellos. Este patrón podría vincularse con un tipo de apego inseguro, ya que la dificultad para regular emociones intensas, como la frustración o la ira, suele estar asociada a vínculos afectivos poco estables en la infancia. Por el contrario, en el caso de las mujeres, cuya representación en el grupo es menor (41%), la violencia tiende a manifestarse a través de ofensas verbales, lo que podría explicar su menor participación en incidentes físicos reportados.

Como señala Olarte (2018), estas acciones, particularmente entre los varones, responden en parte a la exigencia de cumplir con el mandato que socialmente se espera de ellos, lo cual puede manifestarse en comportamientos competitivos o agresivos para reafirmar su rol dentro del grupo.

Tabla 2.1.

Representación del sexo y edad de los sujetos participantes.

Edad	Mujeres	Hombres	Total
12 años	27.3%	50 %	77.3%
13 años	13.6%	9.1%	22.7%
Total	41 %	59 %	100%

Nota. Elaboración propia.

2.5.3 Selección del subgrupo de 8 estudiantes

Una vez obtenida la muestra inicial, se seleccionó un subgrupo de 8 estudiantes utilizando un muestreo por máxima variedad. Según Rodríguez, Gil y García (1999), esta técnica implica seleccionar deliberadamente una muestra heterogénea con el propósito de observar los aspectos comunes entre las experiencias de los participantes, resultando particularmente útil cuando se desea explorar conceptos abstractos o patrones significativos en la diversidad.

Patton (1990, citado en Rodríguez, Gil y García, 1999), señala que este tipo de muestreo genera dos tipos de datos: primero, descripciones de alta calidad sobre casos específicos, útiles para profundizar en lo particular; y segundo, patrones significativos compartidos, que permiten identificar aspectos comunes entre los participantes.

En este caso, la selección de los 8 estudiantes buscó captar una diversidad de experiencias en cuanto a tipos de apego (seguro, ansioso, evitativo, desorganizado) y niveles de rendimiento académico (bueno y malo), estos últimos categorizados a partir de los testimonios de los docentes, de modo que pudiera profundizarse en cómo estos factores se relacionan entre sí.

2.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En el ámbito de la investigación las técnicas de recolección se refieren a métodos específicos o recursos esenciales para obtener información que el investigador utiliza para adquirir datos, aproximarse a los hechos y acceder al conocimiento correspondiente (Hernández et al., 2014).

Sin embargo, es crucial destacar que, en la investigación cualitativa, los instrumentos no son estandarizados, sino que se utilizan diversas fuentes de datos, como entrevistas, observaciones cualitativas, documentos, entre otros. Asimismo, se recopilan datos de distintos tipos, abarcando tanto el lenguaje escrito, verbal y no verbal (ibídem).

En esta investigación se utilizó un cuadernillo y una entrevista que exploran las relaciones afectivas y escolares de los adolescentes. La elección de estas dos herramientas es un acto de complementariedad y justificación recíproca. En el cuadernillo se plasman las narrativas íntimas y en la entrevista, las narrativas toman vida; el sentir y las emociones se enlazan con las voces de los adolescentes.

Estas herramientas permitirán la comprensión del fenómeno de apego y explorarán la riqueza de las experiencias de los estudiantes desde una perspectiva más subjetiva y contextual. Esto abre oportunidades para profundizar en las percepciones que los

participantes han aportado, brindando una visión más completa de la dinámica del apego en el ámbito educativo.

Así mismo, la observación es un elemento muy importante en la investigación, ya que en un principio es la técnica que brinda el contexto previo para dar pie al desarrollo de los otros dos instrumentos, además, en la aplicación de estos, el registro de lo observado ofrecerá información de los detalles que hagan falta para entender y comprender el panorama completo.

También es fundamental mencionar que las elecciones de estos instrumentos se deben a que el concepto de apego en sí es un fenómeno que no puede observarse directamente, se necesita entenderlo a partir de las acciones de una persona (Solomon y George, 1999, citado en Pardo et al., 2006).

Por tal razón se ha indagado el apego en adolescentes y adultos a través del diseño de métodos de evaluación, como entrevistas y cuestionarios de autoevaluación, debido a que, en esta etapa del desarrollo, el sujeto ya posee un nivel cognitivo que le permite comunicar sus comportamientos, ya sea verbalmente o por escrito (ibídem).

Con base a lo mencionado previamente, se diseñaron cuadernillos didácticos para la exploración del apego y la vida académica que permitieron al adolescente escribir y expresar la convivencia con sus relaciones más cercanas; desde el seno familiar hasta el escolar, visibilizando las conductas de apego.

2.6.1 Observación

La primera técnica utilizada fue la observación cualitativa, la cual va más allá de sentarse a ver el mundo y tomar notas. Implica sumergirse profundamente en situaciones sociales, adoptar un papel activo y reflexionar constantemente. Es estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones que ocurren en el escenario observado (Hernández et al., 2014).

El papel del observador en la indagación puede variar en diferentes niveles de participación. Inicialmente, está la no participación, que ocurre al observar videos. Luego, la participación pasiva implica estar presente sin interactuar. En el siguiente

nivel, la participación moderada, el observador se involucra en algunas actividades, pero no en todas. Más adelante, la participación activa implica participar en la mayoría de las actividades sin mezclarse completamente. Por último, la participación completa implica integrarse totalmente como un participante más (ibídem).

Durante la prospección, se utilizó esta técnica adoptando un papel moderado. En el primer mes, se obtuvieron datos generales con los docentes acerca del rendimiento académico de sus alumnos, los cuales tuvieron un concepto muy amplio sobre el rendimiento académico, ya que consideraron las cualidades e incluso aspectos que tenían que ver con la alimentación y descanso del alumno, es decir, vieron el rendimiento académico como algo que va más allá de números en las boletas de calificaciones.

También se observaron diversas problemáticas que dificultaban el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la indisciplina manifestada en el incumplimiento de reglas y tareas; el bajo rendimiento asociado a la escasa comprensión de los contenidos o al desinterés; un entorno ruidoso que afectaba la concentración; actitudes pasivas de algunos estudiantes que evidenciaban poca implicación con el aprendizaje; y un uso del lenguaje inadecuado, con bromas constantes que desviaban la atención y distraían al resto del grupo.

Los maestros respaldaron la idea de que había pocos estudiantes con buen rendimiento académico, ya que la mayoría mostraba falta de interés y escasa participación en sus materias. Estos comentarios fueron más notorios entre los docentes que tenían una mala comunicación con los alumnos, demostrando poca paciencia al gritarles y expresando constantemente su disgusto al mencionar que eran un mal grupo, desorganizado, con incumplimiento en sus trabajos, entre otras.

En una breve charla con los alumnos, expresaron su incomodidad con docentes que hacían comentarios ofensivos, lo que afectaba su actitud y participación en clase. Esto se abordó dentro del cuadernillo, permitiéndoles a los estudiantes expresar su malestar. Por ejemplo, mencionaron que un docente hacía comentarios ofensivos a la

comunidad LGBTQ+ y llamaba a algunos alumnos “*homosexuales*” y “*lesbianas*” como ofensa. Una alumna compartió que el docente le dijo que no tenía derechos por ser mujer, después de que ella se enfrentará a él por sus comentarios a la comunidad.

Cabe mencionar que el docente se auto adscribe a una religión cristiana y esto se ha evidenciado en varios conflictos que ha tenido. Esta situación ha generado disconformidad con los alumnos, ya que algunos no comparten las mismas creencias religiosas. Además, estos comentarios discriminatorios no sólo afectan la relación entre docente-alumno, sino que también influyen en el ambiente general de la clase.

2.6.2 Cuadernillo Didáctico: Explorando el Apego y la Vida Académica

A través de la observación, se diseñó un cuadernillo didáctico para explorar las emociones, relaciones familiares y escolares de los adolescentes, puesto que, como menciona Garrido (2006), el apego seguro está vinculado con la creación de relaciones saludables con uno mismo y con los demás. En su artículo menciona que la emoción y su regulación se asocian con el estilo de apego desarrollado.

Estas exploraciones de relaciones llevaron a analizar si los adolescentes están creando relaciones saludables con los demás y si están regulando sus emociones adecuadamente, lo que llevaría a conocer sus estilos de apego y examinar cómo se están viviendo en la vida académica, siendo este el objetivo principal del instrumento.

a) Diseño del cuadernillo didáctico

Para la elaboración del **Cuadernillo Didáctico: Explorando el Apego y la Vida Académica**, se tomaron en cuenta los principios de la teoría del apego de Bowlby (1989), así como estudios recientes sobre la importancia del apego en el contexto escolar. El diseño del cuadernillo siguió un enfoque estructurado pero flexible, permitiendo a los estudiantes expresarse de manera libre y reflexiva.

Para profundizar en el fenómeno se emplearon estrategias como:

- Uso de preguntas abiertas y cerradas para permitir tanto la autorreflexión como la recopilación de datos concretos.

- Escalas de percepción donde los estudiantes valoraban sus experiencias emocionales y relaciones interpersonales.
- Ejercicios narrativos como la escritura de cartas dirigidas a docentes para fomentar la expresión emocional.

El cuadernillo no tiene la intención de diagnosticar, sino de ofrecer un espacio seguro para que los adolescentes plasmen sus emociones y reflexionen sobre sus relaciones con los demás, favoreciendo así la identificación de patrones de apego y su impacto en la vida académica.

b) Estructura del cuadernillo

El cuadernillo se dividió en tres secciones, cada una diseñada para abordar distintos aspectos del apego y la experiencia escolar:

Sección 1. Conociendo el apego

Esta sección tiene como objetivo que los estudiantes comprendan el concepto de apego y sus diferentes estilos. Para poder identificar estos conceptos en el instrumento, es necesario una breve descripción de cómo se manifiestan en los sujetos, según Ainsworth et al. (1978, citado en Garrido, 2006), algunas de las características que se pueden observar son:

- Apego seguro: confianza en sí mismo y en su alrededor, establecimiento de relaciones sanas y capacidad de manejar el estrés y ansiedad de forma efectiva.
- Apego ambivalente: miedo al rechazo o a ser abandonados, dificultad en confiar en los demás, altos niveles de ansiedad y una fuerte necesidad de cercanía.
- Apego evitativo: distanciamiento emocional de los otros y la necesidad de ser independientes, ya que no confían en el otro.

Posteriormente, Main y Solomon (1990, citado en Garrido, 2006), agregando un nuevo tipo de apego inseguro:

- Apego desorganizado: comportamientos contradictorios en las relaciones y dificultades para regular sus propias emociones en situaciones de estrés, se experimenta miedo o confusión en sus relaciones cercanas. Son personas que han sufrido situaciones de abandono, maltratos y/o abuso sexual.

Dicho lo anterior, las definiciones de los estilos de apego fueron redactadas con un lenguaje accesible y adaptado a la edad de los adolescentes, con el propósito de facilitar su comprensión. Se utilizaron descripciones cercanas a su realidad y ejemplos concretos para que los estudiantes pudieran identificar características en sí mismo y en sus relaciones con los demás. Al leerlas, se esperaba que los alumnos notaran similitudes con sus propias experiencias emocionales y sociales, lo que les permitiría reflexionar sobre su propio estilo de apego. Posteriormente, se les solicitó seleccionar el tipo de apego con el que se sintieron más identificados y explicar las razones de su elección.

Sección 2. Conociendo mi sentir

En esta sección, los estudiantes profundizan en la exploración de sus emociones y sus relaciones familiares. A través de preguntas dirigidas, identifican cuáles son las emociones que experimentan con mayor frecuencia, se adentran en sus recuerdos más felices en los que se sintieron apoyados por sus figuras de apego y/o cuidadores, así como en aquellos en los que han percibido distancia o falta de comprensión, además determinarán los aspectos que les gusta y los que no les gusta en sus relaciones familiares con los que se sienten menos apegado. El propósito de esta sección es ayudarles a reconocer la relación entre sus experiencias afectivas y su forma de vincularse con los demás.

Sección 3. Apego y mi vida académica

La última sección se enfoca en la relación del estudiante con sus maestros, amigos y/o compañeros de clase, así como en la percepción de su rendimiento académico. Se incluyen actividades en las que evalúan su nivel de confianza con los maestros y la

percepción del apoyo que reciben en el ámbito académico, algunos aspectos que se visualizaron fueron:

- Me gusta asistir a su clase (Sí o No).
- Puedo preguntarles mis dudas sin temor (Sí o No).
- Hace comentarios sobre mí que me disgustan (Sí o No).

Como parte de esta exploración, en otro apartado, se les pide escribir dos cartas: una dirigida a un docente con el que se sientan cómodos y agradecidos, y otra a un docente con el que han tenido dificultades. Por otra parte, acerca de las relaciones con amigos y/o compañeros de clase los estudiantes identificarán los criterios o características que consideran para establecer una amistad, reflexionarán si sus amigos más cercanos o mejores amigos cumplen con esas características y recordarán como fue su primer día de clase con sus compañeros.

La sección finaliza con preguntas abiertas donde los estudiantes contestan cómo se sienten con su rendimiento académico actual, su participación en clase, su regulación del estrés académico y el cómo les afecta tener una mala relación con sus docentes, la dificultad de pedir ayuda a los demás y las preocupaciones en su concentración en la escuela. Estos ejercicios buscan ayudarles a expresar sus emociones de manera reflexiva y reconocer cómo sus experiencias escolares están relacionadas con su estilo de apego.

c) Aplicación del cuadernillo

La aplicación del cuadernillo se llevó a cabo de manera guiada, proporcionando a cada alumno su respectivo cuadernillo y lápiz. Se explicó detalladamente cada sección, el propósito principal del instrumento y asegurando un ambiente de confianza. La actividad se realizó en tres sesiones con una duración total de aproximadamente 4 horas, distribuidas de la siguiente manera:

- Día 1: Introducción al cuadernillo y primera sección *Conociendo el apego* - 45 minutos.

- Día 2: Desarrollo de las secciones *Conociendo mi sentir* y *Apego y mi vida académica* - 120 minutos.
- Día 3: Finalización del cuadernillo para los alumnos que no lo habían completado – 90 minutos.

Algunos factores externos, como problemas con el suministro de agua y la cancelación de clases por consejo técnico, afectaron el tiempo de aplicación, lo que requirió ajustes en la distribución de las sesiones.

2.6.3 Entrevista

Se utilizó la entrevista cualitativa, porque “es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa” (Savin-Baden y Major 2013; y King y Horrocks, 2010, citado en Hernández et al., 2014, p.403). Esto permitirá que se recolecte información más amplia y significativa. Además, las preguntas podrán ir adaptándose a medida que avance la entrevista.

Por su parte, Kvale (2011, citado en Miranda y Rojas, 2020), menciona que la entrevista cualitativa es una clave para explorar cómo los individuos experimentan y comprenden su entorno. Esta proporciona acceso exclusivo al mundo vivido de los sujetos, quienes describen en sus propias palabras sus experiencias, actividades y opiniones (p.32).

Además, según el mismo autor, la entrevista busca comprender los significados de los temas centrales del mundo de los sujetos, lo que brinda la oportunidad de observar directamente la expresión corporal y emocional del estudiante (p.34). En el contexto de la indagación del apego y vida académica de los adolescentes, esta comprensión profunda permitirá captar aspectos como las expresiones no verbales que enriquecerán la comprensión del fenómeno del apego en el entorno educativo.

El tipo de entrevista fue a profundidad, el cual según Hamui, el investigador plantea el tema y la entrevista deberá discurrir más bien como una conversación (2016). Esta estrategia resulta particularmente apropiada cuando se busca una comprensión

detallada de temas específicos, sobre todo cuando los objetivos están claros, los contextos o individuos son difíciles de acceder de otra manera, el tiempo es limitado y cuando se busca comprender las experiencias humanas desde una perspectiva subjetiva (Taylor y Bogdan, 2008).

El criterio de selección de los 8 estudiantes entrevistados se basó en los siguientes aspectos:

- Diversidad en los estilos de apego manifestados en el cuadernillo, así como en el género.
- Diferencias en los niveles de rendimiento académico, según la percepción de los 10 docentes.
- Disposición para compartir experiencias personales observadas en las respuestas abiertas y/o medianamente abiertas en el cuadernillo.

Sobre la percepción docente, se consideraron las 12 materias diferentes, incluyendo aquellas que no tenían puntaje en la boleta como Tutoría y Vida Saludable, debido a que el rendimiento académico no se limitó a una mera calificación, sino que abarcó diversos aspectos de la personalidad del alumno.

Sin embargo, a pesar de que Tutoría fue considerada, el maestro que imparte la clase recalcó que esta solo se impartía una vez a la semana, lo que limitaba conocer individualmente a los alumnos, optando por no contestar que alumno cumplía con las características que consideró para un buen rendimiento académico, ya que al ser poco tiempo que interactuaba con ellos, tampoco no todos los alumnos asistían regularmente a clases.

En la Tabla 2.2 se clasificó el rendimiento académico en dos categorías: bueno y malo, según las valoraciones de los docentes y se detalla la cantidad de materias en que cada alumno fue clasificado con buen o mal rendimiento académico. Estos valores variaron entre los participantes, ya que cada docente definió y expresó diferentes características de la personalidad del alumno que pueden ser evaluadas para que

entrarán en la categoría de buen rendimiento académico (Véase Apéndice 3). En este apéndice, los docentes mencionan cualidades como la participación, el compromiso, la atención, la responsabilidad y el interés, además de considerar factores externos como el descanso, la alimentación y el vínculo con la familia, los cuales también afectan la forma en que el estudiante se desenvuelve en el entorno escolar.

Cabe mencionar que la distribución equitativa entre estudiantes originarios de Nogales y de otros estados fue una coincidencia dentro de la muestra seleccionada. Sin embargo, esta diversidad permite observar una característica del contexto fronterizo de la ciudad: la presencia de distintas dinámicas migratorias. Por un lado, muchas familias llegan atraídas por las oportunidades laborales en la industria maquiladora; por otro, hay quienes transitan la ciudad como parte de un intento por cruzar hacia Estados Unidos. Aunque en este estudio se evidenció una mayor presencia de estudiantes con vínculos laborales locales, es importante aclarar que esta no es la única realidad. La movilidad es una constante en Nogales y forma parte del entorno en el que se desenvuelven las y los estudiantes.

Tabla 2.2.

Características sociodemográficas, tipo de apego y rendimiento académico de los participantes.

Participantes	Edad	Género	Lugar de nacimiento	Tipo de apego	Materias	
					Rendimiento académico	
					Bueno	Malo
Alumno #1	12	M	Nogales	Seguro	8	3
Alumno #2	12	M	Sinaloa	Seguro	10	1
Alumno #3	12	M	Nogales	Ambivalente	9	2
Alumno #4	12	M	Magdalena	Evitativo	8	3
Alumno #5	12	F	Querétaro	Desorganizado	10	1

Alumno #6	12	F	Nogales	Ambivalente	2	9
Alumno #7	13	F	Nogales	Ambivalente	6	5
Alumno #8	13	M	Sinaloa	Ambivalente	5	6

Nota. Elaboración propia. El alumno #6 residió durante siete años en Guerrero antes de regresar a Nogales. El alumno #3 se identifica como hombre trans.

Las preguntas de la entrevista se guiaron en los distintos tipos de apego que los participantes manifestaron en el cuadernillo. Se exploró la confianza que tienen hacia sus cuidadores y otras relaciones cercanas (apego seguro), la necesidad de aprobación constante y la cercanía a toda costa (apego ambivalente), la incomodidad al estar cerca y la dificultad para depender emocionalmente (apego evitativo), y las situaciones de miedo o confusión en sus relaciones (apego desorganizado).

Según Díaz Barriga (1995, citado en Jardón, 2005), trabajar con la entrevista a profundidad implica una tarea predominantemente hermenéutica, siendo un proceso interpretativo que involucra tanto al entrevistar como al entrevistado. La aplicación de la hermenéutica se entiende como la capacidad de traducir o interpretar la intención del entrevistado, captando su intencionalidad a través de la propia. Por otra parte, dentro de la pedagogía es de gran utilidad porque ayuda identificar las necesidades individuales de los alumnos y al permitir que compartan sus sentimientos y emociones se crea un ambiente escolar en confianza, comunicación y comprensión.

2.6.4 Sobre el proceso de análisis de datos cualitativos

El análisis de los datos obtenidos a través del cuadernillo y las entrevistas se llevó a cabo en varias fases:

1. Organización y transcripción

El primer paso consistió en reunir toda la información obtenida del cuadernillo didáctico y de las entrevistas realizadas a los estudiantes. Posteriormente, se transcribieron sus respuestas para facilitar su análisis y asegurar que se pudiera trabajar con los datos

de manera organizada, lo que permitió contar con un registro detallado de las experiencias y percepciones de los estudiantes para su posterior análisis.

2. Clasificación de los participantes según su tipo de apego

Dado que en el cuadernillo cada estudiante identificó el tipo de apego con el que se sentía más representado, se tomó esta información como base para clasificar a los participantes en apego seguro (2), apego evitativo (1), apego ambivalente (4) y apego desorganizado (1). La entrevista permitió profundizar en esta clasificación al explorar más a fondo sus relaciones, emociones y experiencias escolares.

3. Identificación de patrones y temas centrales

Para estructurar el análisis, se identificaron patrones y temas centrales en las respuestas de los participantes, lo que permitió agrupar la información en tres grandes categorías:

- Percepción del tipo de apego y rendimiento académico
- Enojo y conflictos en la escuela
- Percepción del interés docente

Cada uno de estos temas se desarrolló incluyendo la perspectiva de cada participante según su estilo de apego, asegurando que se explicaran sus respuestas a partir de la teoría de apego y su relación con el rendimiento académico.

4. Interpretación de los datos

Para garantizar un análisis completo, se contrastaron y complementaron los datos del cuadernillo y las entrevistas con observaciones directas, las opiniones de los docentes y la información proporcionada por los estudiantes sobre su contexto familiar. Esto permitió profundizar en la comprensión de cada caso, asegurando que la información recopilada se interpretara con el entorno académico y social de los participantes.

Además, la interpretación de los datos se realizó con base en la teoría de apego, analizando cómo las respuestas de los estudiantes reflejaban las características de los estilos de apego seguro, evitativo, ambivalente y desorganizado. Se retomaron referentes teóricos clave para sustentar los hallazgos y explicar la manera en que las experiencias afectivas tempranas influyen en la construcción de relaciones interpersonales y a su vez en el rendimiento académico.

Capítulo III. Resultados y Análisis: Explorando las Percepciones y Experiencias de Apego en la Vida Académica.

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas que se realizaron a los estudiantes seleccionados a través del cuadernillo de exploración de apego y vida académica, donde se indagaron aspectos emocionales y escolares. La entrevista tuvo como objetivo principal la exploración de las percepciones y experiencias de la vida escolar de los estudiantes, como el rendimiento académico, las relaciones con compañeros y maestros, y el bienestar general en el entorno escolar, así como también las relaciones familiares.

A través de las respuestas que manifestaron los estudiantes, se pudieron identificar patrones y temas centrales que ayudaron en la comprensión de las experiencias, para entrar en detalle a cada participante se le asignó el nombre “Alumno” y un número para mantener el anonimato.

En la Tabla 3.1 se muestran las características de los participantes, incluyendo la edad que abarcó desde los 12 y 13 años, el género, tipo apego, donde la mayoría presenta apego ambivalente y el contexto familiar, donde se detalla el número de personas y/o cuidadores con quienes viven. Cinco de los participantes residen en hogares encabezados por una madre soltera como figura parental única, dos de ellos viven con un padrastro, mientras que el Alumno #8 es el único participante que reside en un hogar con ambos progenitores.

En cuanto a las y los hermanos, la mayoría de los estudiantes tiene al menos uno, a excepción del Alumno #3, quien es hijo único. Tres de los participantes tienen el papel del hermano del medio, dos del hermano mayor y así mismo dos del hermano menor. Por otro lado, se reflejaron cuidadores secundarios en el caso del Alumno #6, quien además de vivir con una hermana menor y una madre soltera, mencionó estar bajo el cuidado de algunos de sus tíos donde también convivían sus primos.

Tabla 3.1.

Características de Apego y Contexto Familiar de los participantes.

Participantes	Edad	Género	Tipo de apego	Contexto familiar ¿con quién vive?
Alumno #1	12	M	Seguro	Mamá y hermano menor, hermana mayor
Alumno #2	12	M	Seguro	Mamá y hermano mayor
Alumno #3	12	M	Ambivalente	Mamá y padrastro
Alumno #4	12	M	Evitativo	Mamá y hermano menor
Alumno #5	12	F	Desorganizado	Mamá y hermano menor, hermana mayor
Alumno #6	12	F	Ambivalente	Mamá, hermana menor y tíos/as
Alumno #7	13	F	Ambivalente	Mamá, padrastro, dos hermanos mayores y tres menores
Alumno #8	13	M	Ambivalente	Mamá, papá y hermana mayor

Nota. Elaboración propia.

3.1 Patrones y Temas Centrales

3.1.1 Percepción del Tipo de Apego y Rendimiento Académico

En esta primera categoría se contemplaron las características que cada alumno mencionó identificando su tipo de apego, el cual podrían ser aspectos que pueden estar influyendo en su rendimiento académico, por lo que se consideraron los diferentes tipos: seguro e inseguro. A continuación, se muestran las respuestas plasmadas en el apartado “Identificando mi apego” de la primera sección del cuadernillo:

Alumno #1 estilo de apego seguro: *“Porque soy feliz.”*

Alumno #2 estilo de apego seguro: *“Porque me siento seguro con mi familia y amigos, porque me hacen feliz.”*

Alumno #3 estilo de apego ambivalente:

“Me doy cuenta de que todo lo que decía en este tipo de apego me identifique que, por ejemplo, me da miedo el rechazo, tengo baja autoestima, me siento insuficiente, no estoy conforme conmigo y... necesito que me digan que soy suficiente para sentirme bien conmigo mismo... pero a veces me siento confundido y sobre pienso mucho.”

Alumno #4 estilo de apego evitativo: *“Porque me gusta estar solo en casa y no me agrada estar con mucha gente a mi alrededor, me gusta ser independiente, mis problemas son míos y de nadie más.”*

Alumno #5 estilo de apego desorganizado:

“Me siento muy perdida, a veces estoy feliz y a ratos triste, enojada, me siento muy sola, de hecho, las amistades que más quería se alejaron de mí por lo mismo, no sé si entiendas, pero una vez intentaron abusar de mí, me sentí muy mal, asquerosa, pero, en fin. No sé porque soy así, estoy muy harta de mí ya son 3 o 4 años así. Siento que ya no voy a tener mejores amigos/as porque todos se alejan de mí, dependo de ellos/as.”

Alumno #6 estilo de apego ambivalente:

“Porque estoy separada de mi papá por problemas de mi mamá porque mi mamá no quiere que lo vea tan siquiera cuando estaba en Guerrero no me dejaba verlo, no me dejaba hablar con él solo poquito tiempo pero para mí no me alcanzaba el tiempo porque yo ya sabía que nos íbamos a venir para acá para que yo ya no lo viera a mi papá, pero saco un pretexto de ver a su familia para separarme de él y yo espero volver a mi papá algún día pero yo trato de tener una sonrisa para todos aunque este triste enojada.”

Alumno #7 estilo de apego ambivalente:

“Siempre necesito que mis amigos o mi pareja me den afecto, no me siento querida, cuando era novia del Alumno #1, nunca me sentía especial porque no me daba demasiado afecto, lo cual es entendible en un punto, él es así. Mis padres casi nunca me apoyan, están distantes y nunca tienen tiempo para mí.”

Alumno #8 estilo de apego ambivalente: *“Porque me siento más seguro acompañado que solo.”*

Las descripciones anteriores mostraron que los participantes percibieron el apego de diferentes maneras según sus experiencias personales. Algunos alumnos pudieron identificar su tipo de apego a través del cómo se sentían en sus relaciones más

cercanas como la familia, amigos y parejas románticas. Por ejemplo, quien se identificó con un apego seguro puede sentirse cómodo en sus relaciones, mientras que los que se identificaron con un apego ambivalente pueden experimentar alta ansiedad, miedo al rechazo o necesidad de afecto y aprobación.

También pudieron percibir el apego a través de sus comportamientos y respuestas emocionales, como es el caso del apego evitativo; hay una tendencia en mostrar independencia y evitar la cercanía con los demás, mientras quien se identificó con apego desorganizado muestra respuestas emocionales desordenadas y problemas de regulación de emociones.

Estas diferencias en los estilos de apego resaltan la importancia de contar con vínculos afectivos seguros, ya que, según Sanchís (2008), los patrones de apego se establecen desde la infancia y tienden a perdurar a lo largo de la vida. Dichos vínculos influyen en la formación de la personalidad, en la percepción de uno mismo y de los demás, así como en la manera en que se crean y mantienen las relaciones interpersonales.

En este sentido, el desarrollo de un apego inseguro puede traer consigo dificultades para establecer relaciones personales saludables, lo que cobra especial relevancia en la adolescencia, ya que, durante esta etapa, los jóvenes suelen buscar apoyo en sus pares o en adultos de confianza, y una carencia en los vínculos de apego podría afectar la confianza en sí mismo y hacia los demás, así como en la comunicación y aumentar los niveles de estrés o ansiedad.

Al respecto, Penagos, Rodríguez, Carrillo y Castro (2006) explican que, en la adolescencia, los vínculos de apego experimentan una transformación significativa. A medida que los jóvenes crecen, estos lazos se desplazan gradualmente hacia sus pares y parejas. Sin embargo, esto no implica que la relación con los padres pierda relevancia o deje de ser necesaria. Aunque el adolescente ya no depende de sus padres de la misma manera que en la infancia, sigue buscando en ellos apoyo y la seguridad de que estarán disponibles como figuras accesibles y confiables.

Por otro lado, en el entorno escolar las dificultades señaladas pueden afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La falta de un apego adecuado en los adolescentes puede traer efectos visibles, como una actitud pasiva hacia las actividades o las demandas de clase, falta de interés, desmotivación, problemas en las relaciones con los compañeros y docentes (Comín, 2012).

En términos de procesos cognitivos, hay evidencia de que personas con diferentes estilos de apego tienden a abordar y analizar la información de manera distinta, esto se fundamenta en la teoría de Bowlby, quien sostiene que *“los modelos de apego afectan a la codificación y organización de la información”* (Mikulincer 1997, citado en Sanchis, 2008).

Lo anterior es sumamente interesante, porque respecto al rendimiento académico, los docentes percibieron que este va más allá de calificaciones, porque consideraron características como la participación, curiosidad, interés, actitud, atención, disciplina y disposición, incluso un docente mencionó el intelecto como parte de este conjunto, en cuestión de cómo se expresa el alumno y en la comprensión de actividades. Todos estos aspectos forman parte de las características de la personalidad de un alumno que es considerado por los docentes con buen rendimiento académico.

A través de estas respuestas se puede decir que los docentes están considerando características que devienen del apego y al desarrollar apego inseguro, no se está tomando en cuenta que viene de un contexto emocional del estudiante y no se está interviniendo para la promoción de un ambiente seguro dentro del aula, ya que mencionan que son muy pocos alumnos que pueden cumplir con algunas o la mayoría de las características de un buen rendimiento académico, siendo estos a lo máximo 6 del total de 22 alumnos.

3.1.2 Enojo y Conflictos en la Escuela

Durante la sección “Conociendo mi sentir” del cuadernillo didáctico, se observó que los adolescentes experimentan una gama de emociones como felicidad, tristeza, miedo,

preocupación, donde la más seleccionada por los participantes fue el enojo, siendo esta la que experimentaban con mayor frecuencia en su día a día.

En las entrevistas, se abordaron las situaciones que los llevaban a sentir enojo en el ámbito familiar y escolar, revelando escenarios que incluían situaciones como gritos, burlas, uso de apodosos ofensivos, favoritismo entre hermanos, falta de atención, abandono de padre, entre otros.

En el caso del Alumno #1 que se identificó con apego seguro, reveló que la situación que le generaba enojo en su entorno familiar fue el abandono de su padre quien tiene otra familia y vive en la misma ciudad que él, pero no lo visita y de vez en cuando le hablaba por teléfono para saber cómo está, que a pesar de que sostuvo que le guardaba enojo, expresó que acepta sus llamadas y que tiene muy buenos recuerdos con él. Por otra parte, también seleccionó la felicidad como una emoción que sentía con frecuencia porque se consideraba una persona feliz.

Dentro de clases se ha observado que es un adolescente activo, con mucha participación, y según el maestro de Educación Física:

“Es un joven muy inquieto, pero su rendimiento en clase, conmigo, es muy bueno, no sé cómo sea en el aula, pero conmigo es muy bueno, él siempre trata de sobresalir, ayuda a sus compañeros, tiene disposición, es respetuoso en la clase, si es un poquito inquieto, pero no pasa de ahí, para mí es un buen alumno, un buen elemento” (D. Ruiz, comunicación personal, 22 de septiembre de 2023).

Sin embargo, también demostró actitudes desafiantes y de haber tomado el rol de humorista en materias que percibía aburridas, en especial la materia de Inglés. En esta materia el alumno tuvo algunos conflictos con el maestro a cargo, debido a comentarios que no fueron de su agrado como el ser llamado “*homosexual*”, sus actitudes de protesta incluían abrazar a su amigo, mostrarle afecto, corregir de manera fuerte los pronombres del Alumno #2 y recalcó que todo esto lo hacía con la intención de hacer enojar al maestro.

Lo anterior debido a que no expresó miedo sobre las acciones que el docente pudiera tomar en contra suyo, ya que había observado que el docente ignoraba sus actitudes o bien, solo volvía con los comentarios sobre homosexualidad para defenderse, pero

sabía con certeza que sus acciones protestantes no tendrían consecuencias mayores, por lo que cada oportunidad que se presentará para protestar, la tomaba sin miedo.

También a pesar de que se percibió como un alumno con buenas relaciones entre sus compañeros, no todos estaban contentos con él, ya que durante el primer trimestre tuvo conflictos que lo llevaron a trabajo social, algunos de sus compañeros se unieron contra él y lo reportaron de haberlos molestado y ofendido con apodos. El problema no se hizo más grande porque el alumno aseguraba que entre ellos así se llevaban y no le pusieron citatorio, por lo que el problema había quedado resuelto.

El Alumno #2 igualmente identificado con apego seguro, resultó tener similitudes con el compañero anterior, explicando que sentía un sentimiento de injusticia por la ausencia de su padre en su infancia, sin embargo, cabe destacar que el Alumno #2 no entró en esta categoría, ya que a diferencia del resto de los participantes la emoción que más le caracterizó fue la felicidad.

Respecto al Alumno #3 quien se identificó con apego ambivalente, mencionó que las veces que había sentido enojo en la escuela fueron debido a los gritos de sus compañeros dentro del aula cuando no tenían trabajo por hacer. A continuación, se muestra parte del relato:

“Con algunos de mis compañeros, pues, hay veces que cuando no estamos haciendo nada en clase se ponen a gritar y la verdad me molesta mucho eso y les digo que se callen y no se callan y pues me empieza a doler la cabeza y me molesto mucho con ellos.”

La reacción que mencionó tener cuando ya no podía ser paciente ante la situación fue el grito y después de no tener la respuesta deseada recurría al llanto, recalando que las materias donde le había pasado este suceso fueron en Inglés y Artes. Las intervenciones de los docentes ante el llanto del alumno fueron nulas, ya que, el alumno mencionó que en Inglés el docente no se había dado cuenta, mientras que, en Artes, el docente si se había dado cuenta, pero que no hizo nada para calmar la situación, porque los estaba regañando por no haber traído el material de clase.

Del lado familiar, el alumno expresó que sentía enojo hacia su abuela, ya que hacía comentarios que no le agradaban sobre su mamá, por ejemplo: *“dice que mi mamá es*

muy irresponsable por dejarme expresarme, así como yo quiero, y que mi mamá no debería andar haciendo eso y que yo debí quedarme con mi papá y eso.”

Recordemos que el docente de Inglés, es percibido por los alumnos como homofóbico por sus constantes comentarios negativos hacia la comunidad LGBTQ, sin embargo, el Alumno #3 ha comentado que no sentía enojo hacia el docente, pero recalcó que no le agrada y que lo mejor era que el maestro dejará de opinar de la vida de los demás, cuando volvía a suceder esto, ya no intervenía y tomaba una actitud indiferente; *“lo ignoro, se me hace muy equis, me da risa, es como si estuviera peleando solo.”*

Por otro lado, el Alumno #4 con apego evitativo, señaló que le enojaban las actividades repetitivas de las clases y cuando sus maestros no le prestaban atención cuando expresaba sus dudas, impidiendo que en un futuro volviera a preguntar, por lo que trataba de resolverlo solo, esto último es una característica que principal que se pudo explicar por su tipo de apego.

Se ha observado al alumno como alguien que trabaja por sí solo, independiente, no es frecuente que se le vea pidiendo ayuda a sus compañeros, pero si se ha observado que en ocasiones cuando termina sus actividades busca convivir con sus compañeros. También docentes han comentado que el alumno no trabaja cuando las actividades no son de interés, lo que coincidió con su comentario respecto a las actividades repetitivas.

En cuanto a su familia, el alumno relató que sentía enojo con su hermano del medio porque no respetaba su lugar personal. Además, comentó que su mamá lo tranquiliza y le dice *“resuelve el problema”* cuando está enojado, reflejando que la mayoría de las veces se le ha inculcado a resolver problemas sin ayuda de los demás.

En cuanto al Alumno #5 quien se identificó con apego desorganizado, indicó que la situación que lo hacía sentir enojado en la escuela fue cuando el maestro de Inglés hacía comentarios negativos hacia la comunidad LGBTQ, detallando que había tenido una pelea con el maestro a cargo y que fue tan significativo que señaló que lloró del coraje. El llanto fue una respuesta del enojo que no solo le había pasado en esa

materia, sino que también en otras como Matemáticas y Artes, donde expresó lo siguiente;

A continuación, se presenta el relato que sucedió en la clase de Artes:

“Pues es que una vez, la vez que, si me puse a llorar ahí bien feo en el salón, fue porque has de cuenta ese día yo no asistí, entonces había encargado materiales y a mí me dijeron que no los tenían que traer ya y la Profa. me regañó me dijo “pues es que a mí me tienes que preguntar” y me empezó a gritar y luego se salió del salón y me puse a llorar.”

“Es que yo le intente explicar de todas las maneras posibles que me habían dicho que ya no tenía que llevar el material porque ya había pasado la clase y como que no, parecía que no escuchaba y llego un punto que me estrese y le empecé a hablar fuerte y me grito y me dijo “a mí no me andes hablando así” no pues es que no entendía.”

Y en Matemáticas expresó que no la hacía sentir segura en su clase por lo siguiente:

“En matemáticas por lo mismo que le preguntan a la maestra una duda y pues no, se enoja.” En cuanto a su entorno familiar, su enojo lo expresó en la insatisfecha relación con su papá, ya que mencionó que a él no le importa sus sentimientos y le hablaba cada que él quería.

En relación con el Alumno #6 quien manifestó haberse identificado con apego ambivalente, las situaciones que le generaban enojo dentro de la escuela fueron ocasionados por compañeros de su clase que la apodaban “*changa*”, dentro de estos compañeros, estaba incluido el Alumno #1. Su reacción ante esta situación era limitarse a no decir nada por no buscar problemas, mencionó que en ocasiones les decía a sus compañeros que se calmaran o cuando pasaban su límite les contestaba con groserías.

Así mismo, mencionó que le enojaba recibir comentarios como “*¿no has hecho nada?*” de materias como Inglés y cuando los maestros no le decían nada a sus compañeros sobre el ruido que hacían o bien cuando hacían comparaciones con otros grupos:

“Pues cuando no les dice nada a los chamacos o si no pues también cuando dicen cosas así de hay unos chamacos que son así y así, y ustedes no me gusta que sean así o si no también dicen es el peor grupo que tengo.”

Las situaciones anteriores con sus compañeros y maestros reflejaron que guardaba relación con su contexto familiar, ya que indicó que recibía comentarios desagradables por parte de una tía que la cuidaba, menospreciando lo que hacía cuando quería

ayudar en casa, haciéndola sentir tonta por no saber cosas de la escuela cuando pedía ayuda y entre otras cosas que la hacían sentir menos.

Mencionó que, respecto a este tema, su mamá solía regañarla cuando le respondía a su tía. En otras ocasiones, su madre prefería no decirle nada, ya que conocía el carácter de su hermana y, a veces, incluso la defendía. Sin embargo, lo más común era que le dijera: “usted nomás quédese callada”. Esta actitud también se refleja en el ámbito escolar, pues la mayoría de los docentes la describen como una estudiante que pasa desapercibida.

Dentro de clases al Alumno #6 se le ha observado como alguien que pasa desapercibido. No busca problemas y cuando llega a tener inconformidad con algún maestro no menciona nada. Si tiene dudas, no pregunta y no participa por la incomodidad que pudiera sentir que solo se escuche su voz y los demás permanezcan en silencio.

También manifestó que ya no quería estudiar porque la escuela ya no era tan divertida como antes cuando sí podía jugar a las atrapadas con sus compañeros y además porque no les entendía a muchos temas de la escuela. Tanto su familia como compañeros le han hecho comentarios de que ya no es una niña, pero señaló que ella se siente como una niña de primaria, porque se acostumbró mucho a esta etapa.

El Alumno #7 quien se identificó también con apego ambivalente, argumentó que las situaciones que le generaban enojo dentro de la escuela fueron cuando sus maestros gritaban o cuando dejaban mucha tarea, porque no explicaban. Esto guardó relación con su contexto familiar, ya que mencionó que su mamá y padrastro peleaban mucho y no le gustaba el ruido en casa.

Pero con la persona de su familia con quien sentía más enojo era con su mamá, por las críticas constantes hacia su persona y a sus hermanos, además de regañarlos, gritarles y enojarse cuando no hacían las cosas como ella quería, mencionó que su mamá era muy perfeccionista.

Es importante señalar que al Alumno #7 se le observó haciendo unos gestos que incluían llevar sus manos en puño hacia la cabeza y haciendo fuerza con los dientes mientras miraba su cuaderno. En la entrevista se indagó esta situación y explicó que cuando se enojaba porque las cosas no le salían bien, se jalaba el cabello, pero cuando se le observó no lo hizo, reflejando su frustración, pero sin lesionarse.

Así mismo, hubo un docente que mencionó notar el perfeccionismo y frustración del alumno a través del exceso de hojas rotas y tiradas al basurero, esto le impedía terminar las actividades en tiempo de la clase. También mencionó el docente que cuando el alumno terminaba un trabajo siempre había muchas preguntas de su parte como: ¿lo hice bien? ¿qué le parece?, buscando la aprobación del maestro.

Así mismo con apego ambivalente el Alumno #8, añadió que le enojaba cuando les decía a sus compañeros las cosas que le molestaban y que aun así decidían seguir molestando, por ejemplo, lo molestaban con cualquier niña diciendo que le gustaba cuando era mentira. También mencionó que le enojaba que lo culparan de algo que no había hecho, relató que una vez en clase de Geografía ocurrió una situación en la que una compañera dijo algo que no era cierto, aunque señaló que el maestro no lo culpo como tal, se sintió nervioso y juzgado por como lo miró.

En relación con su entorno familiar, expresó que frecuentemente se sentía enojado debido al favoritismo que, según él, sus padres mostraban hacia su hermana. Comentó que ella solía acusarlo de ser problemático, algo con lo que el Alumno #8 no está de acuerdo, ya que asegura que no molesta a nadie y que solo se dedica a jugar videojuegos. Sin embargo, afirma que a su hermana no le agrada que él realice actividades que a ella no le gustan, por lo que constantemente lo vigila y lo acusa de situaciones que, según él, no son ciertas.

Igualmente mencionó que la situación que pasaba con su hermana era algo que siempre había hablado con sus papás, pero que lo único que hacían era decirle a su hermana que no lo hiciera, pero que a ella no le importaba y lo seguía haciendo.

Como se observó, el enojo fue una emoción que frecuentaron los estudiantes, y éstas estuvieron influenciadas por sus estilos de apego. Según Sroufe (2000, citado en Garrido, 2006), sostiene que el apego se relaciona directamente con la regulación emocional, mencionando que un apego seguro en las edades tempranas influye en la forma en que las personas gestionan sus emociones.

Los alumnos que se identificaron con apego seguro mostraron experimentar una gama más amplia de emociones, teniendo una visión más positiva ante las situaciones familiares y escolares. Según Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela y Pierrehumbert (2011), las personas con este estilo de apego muestran una disposición a compartir y evalúan sus experiencias pasadas con aceptación y gratitud hacia sus figuras de apego, independientemente de si éstas fueron satisfactorias o no.

Además, el maestro de Educación Física señaló que el Alumno #1 ayuda a sus compañeros muestra disposición y, a pesar del ausentismo de su papá, acepta sus llamadas y conserva buenos recuerdos con él. Respecto con el Alumno #2 también a pesar de la ausencia de una figura paterna, mencionó que, si su papá lo buscaba, él le daría una oportunidad de conocerse.

Por el contrario, los alumnos con estilos de apego inseguro tienden a experimentar más enojo, lo cual se relaciona con sus experiencias familiares y escolares, como conflictos con maestros o compañeros, evidenciando la relación entre apego y expresión emocional, como lo describe Sroufe (2000, citado en Garrido, 2006).

Así mismo, Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela y Pierrehumbert (2011) señalan que aquellos con apego ambivalente manifiestan miedo al abandono, los de apego evitativo muestran desconfianza y autonomía excesiva, mientras que el apego desorganizado no mantiene una estrategia de apego coherente y dificultades para regular sus emociones. Todo esto se pudo evidenciar dentro de los cuadernillo y entrevistas con los adolescentes.

Ante las situaciones que generaron enojo a los alumnos, es importante mencionar el rol del docente, puesto que, desde la perspectiva de los alumnos, la mayor parte fue

una comunicación pobre entre docente-alumno, según Ginott (citado en Cubero, 2004) una forma de prevenir el comportamiento problemático es utilizando siempre una comunicación congruente y razonable a la situación, sin atacar la autoestima del alumno en ningún momento.

Por otra parte, Beláustegui, (2019) menciona que varios estudios concuerdan en que el maestro puede desempeñar un papel crucial como figura de apego secundario y contrarrestar los apegos inseguros de los estudiantes al establecer relaciones que promuevan su desarrollo social y académico a largo plazo.

De esta forma se busca no afectar el bienestar emocional de los alumnos y su percepción de la escuela como un lugar seguro y divertido. Como lo que se evidenció en el caso del Alumno #6 que expresó abiertamente querer salir de la escuela ya que no era tan divertida como antes.

También es importante señalar que la interacción que tenga los estudiantes con sus maestros es fundamental en el entorno escolar, si se crean vínculos seguros, los alumnos pueden mostrar mayor disposición a participar en las clases; lo cual es una característica que la mayoría de los maestros mencionaron que debía tener un alumno con buen rendimiento académico, así como el interés y atención, los alumnos pueden buscar la orientación del maestro con toda la confianza y expresar dudas y opiniones al estar en una relación de apego seguro.

Por otro lado, los alumnos con vínculos inseguros pueden buscar constantemente la aprobación de los maestros y mostrando poca participación por temor a cometer errores (apego ambivalente). También pueden resistirse a la autoridad del maestro, prefiriendo la independencia en sus procesos de aprendizaje, lo que puede influir en su disposición para recibir retroalimentación (apego evitativo). Además, podrían experimentar cambios emocionales bruscos, impulsividad y conductas desafiantes que afectan la relación con el docente (apego desorganizado).

3.1.3 Percepción del Interés Docente

En cuanto a la relación entre los alumnos y sus maestros, dentro de la sección 3 del cuadernillo, se observó que los alumnos expresaban una gran sensación de inseguridad. Durante la entrevista, se les preguntó acerca de cuál sería su ideal relación docente-alumno y qué atributos considerarían como indicadores de un buen desempeño por parte del maestro. A continuación, se presentan las respuestas proporcionadas por los estudiantes:

El Alumno #1 mencionó que los buenos docentes deben ser: *“Tranquilos, no estrictos y alegres como la maestra de español, que escuchen lo que todos dicen.”*

El Alumno #2 consideró lo siguiente respecto a un buen docente: *“Que no se deje vender por un te quiero o algo, que explique bien, que se tranquilice cuando nos quiera regañar, que sea amable y que no gritara mucho.”*

Mientras tanto, el Alumno #3 mencionó que un buen docente es: *“Primero que sepa explicar su materia y que sepa comunicarse con sus alumnos, por ejemplo, un maestro como el de Geografía pero que no fuera tan estricto porque si llega a dar miedo cuando está enojado.”*

El Alumno #4 expresó que un buen docente debe tener las siguientes características: *“Que nos trate bien y que nos entienda nuestras opiniones, que si me tomen la atención, que expliquen bien los temas, que vayan cambiando muy seguido las actividades.”*

Por otro lado, Alumno #5 hace mención sobre la importancia de su aprendizaje, expresando que un buen docente es: *“Que se interesen porque aprendamos, se interesen en sus alumnos y den calificaciones justas.”*

El Alumno #6, por su parte, expresó que su ideal relación docente-alumno es: *“Pues así divertidos como el maestro de geografía, pues que jueguen y saquen bromas.”*

En cuanto al Alumno #7 consideró de un buen docente hasta la limpieza de su aula: *“Que, de bien su clase, que no grite y que tenga el salón limpio.”* Opinando también

que en su relación ideal docente-alumno, los docentes deben preguntar quién tiene duda y explicar detalladamente cuando un alumno lo necesite: *“Cuando un profe pregunta si alguien no entendió y alguien que no entendió levante la mano y le explique detalladamente como se hace.”*

Por último, el Alumno #8 mencionó las características que tomó como importantes en la relación docente-alumno:

“La atención sobre los alumnos y el hablar con los alumnos, o también no ser tan duros con ellos, como la profesora de Tecnología antes era dura con nosotros y hace como una semana pidió disculpa y dijo que no iba a ser tan dura o como el profe de Geografía, que él no es del todo duro, pero si ve, se ve que es duro y se ve que, lleva un tiempo trabajando en eso y ya está medio enojado, como que le gusta que hagamos todo perfecto.”

Añadió incluso ejemplos sobre lo que un docente podría hacer para que se tenga buena comunicación: *“Que el maestro pues le pregunte al alumno: ¿qué te falta?, ¿en qué te equivocaste?” ¿qué no entiendes?”*

Cada alumno expresó sus necesidades desde su estilo de apego, las cuales podrían estar influenciadas por su entorno familiar, como el sentirse aceptado, escuchado, comprendido, tomado en cuenta y seguro. Esto resalta la importancia de promover apego seguro dentro del aula, independientemente del cual sea el tipo de apego del alumno. Así, se crea un ambiente de aprendizaje positivo y motivador, donde los maestros demuestran interés en el progreso y bienestar de cada alumno.

En los relatos, los estudiantes expresan la importancia de tener maestros que sean cercanos emocionalmente, capaces de comunicarse de manera efectiva y de adaptarse al nivel de comprensión de cada uno, evitando ser demasiado estrictos o intimidantes. También se valoraron la atención personalizada y el respeto hacia sus opiniones. En resumen, podría decirse que los estudiantes buscan maestros que sean empáticos, flexibles y capaces de responder a sus necesidades individuales

Lo anterior coincide con lo que señala Albert (1986, citado en Covarrubias y Piña, 2004), quien sostiene que una relación positiva entre alumnos y docentes se caracteriza por un profesor que demuestra simpatía y sentido del humor, muestra interés y respeto por las opiniones de sus estudiantes, es consciente de sus

dificultades en el aprendizaje, comprensivo con sus problemas y accesible a sus necesidades.

En este sentido, la interacción constante en el aula juega un papel fundamental en la construcción de estos vínculos. Cuando el docente está presente con los alumnos, no solo transmite conocimientos, sino que está continuamente estableciendo conexiones; ya sea mediante explicaciones, formulando preguntas o comunicándose de manera verbal y no verbal. Todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje se trata de relaciones y comunicación, incluso la forma en que el maestro observa a los estudiantes está comunicando algo (Morales, 1998, citado en Gordillo et al., 2016).

Por otra parte, además de valorar la capacidad para generar un ambiente de aprendizaje positivo, los estudiantes también señalaron los conocimientos del docente y sus habilidades didácticas. Mencionaron la importancia de que los maestros dominen su materia y sean capaces de explicarla con claridad, asegurándose de que todos comprendan los temas. Asimismo, destacaron la necesidad de que se utilicen estrategias didácticas variadas para hacer las clases más dinámicas y brinden explicaciones detalladas cuando los estudiantes lo requieran.

En este sentido, limitarse únicamente a una enseñanza expositiva, donde el docente presenta la información de manera verbal o audiovisual y el estudiante solo escucha o toma apuntes, puede ser útil para introducir conceptos, pero resulta insuficiente para lograr un aprendizaje significativo. Si esta es la única estrategia utilizada, se corre el riesgo de que la enseñanza adquiera un carácter rígido, dificultando que los estudiantes analicen, cuestionen y reconstruyan el conocimiento por sí mismos (Nérici, 1973, citado en Covarrubias y Piña, 2004).

Como bien menciona Mendoza y Artilles (2005, citado en Gutiérrez, Rúa y Quintero, 2018) el desafío radica en que los docentes deben adoptar un rol activo frente a nuevas metodologías de enseñanza, las cuales deben facilitar y promover diversas formas de aprendizaje, asegurando que el resultado no solo sea significativo, sino también esencial para el estudiante. Para lograrlo, es fundamental que el aula sea un espacio

de libertad para el pensamiento, donde los alumnos puedan expresarse, intercambiar experiencias, plantear propuestas y desarrollar su capacidad crítica en un ambiente que fomente el análisis y el diálogo (Santoyo, citado en Covarrubias y Piña, 2004).

3.2 Recomendaciones Pedagógicas

En base a las experiencias sobre los entornos escolares y familiares, así como las percepciones y emociones relacionadas con el apego y el rendimiento académico de los estudiantes de la secundaria general núm. #2 “Prof. Luis Basurto Guzmán” de la ciudad Heroica, Nogales, se proponen acciones concretas que abordan aspectos clave como la construcción de relaciones positivas y la promoción de un ambiente seguro.

Para la construcción de un ambiente seguro en clase, las acciones que se sugieren son; el establecimiento de reglas de convivencia al inicio del trimestre, las cuales deben ser claras, equitativas y adaptadas al grupo. Para fortalecer el sentido de pertinencia, se sugiere involucrar a los alumnos en la creación de algunas normas, permitiendo un diálogo abierto en la que puedan expresar sus opiniones y asegurándose de que las reglas sean comprendidas y aceptadas por todos.

Además, es fundamental proporcionar retroalimentación tanto individual como grupal, en relación con el desempeño académico y la participación en clase, esto incluye brindar orientaciones sobre tareas y actividades, destacando los avances y áreas de mejorar de cada estudiante de manera constructiva. Esta dinámica no solo refuerza el aprendizaje, sino que también motiva a los estudiantes y demuestra el compromiso que tiene el docente con el aprendizaje de sus estudiantes.

Otra de las recomendaciones es fomentar relaciones positivas con los estudiantes, mediante una comunicación abierta y empática. Para ello, los docentes pueden iniciar cada clase con una breve conversación que genere un ambiente de confianza, haciendo preguntas como: *¿Qué tal su clase anterior?*, *¿Cómo han estado?* Esta práctica no solo ayuda a establecer un clima cálido en el aula, sino que también permite a los docentes conocer el estado emocional de sus alumnos y brindarles un espacio de expresión.

Asimismo, es fundamental demostrar un interés genuino por las experiencias de los estudiantes, escuchando activamente sus inquietudes y necesidades. Dentro de esta recomendación también entra la promoción de relaciones positivas entre estudiantes, por lo que se sugiere que se realicen actividades de trabajo colaborativo. Estas dinámicas deben fomentar la interacción en distintos equipos, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades sociales y fortalecer sus vínculos dentro del aula.

Lo anterior conduce a la siguiente recomendación; implementar estrategias diferenciadas, adaptando el material didáctico a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se sugiere emplear recursos variados que estimulen diferentes formas de asimilación del conocimiento, como imágenes, libros, presentaciones en PowerPoint, música, plastilina, entre otros. Esta diversidad de herramientas permite que cada estudiante acceda al aprendizaje de manera efectiva.

Por último, se recomienda ofrecer apoyo y recursos a los estudiantes; brindando servicio de tutoría, sin dejar atrás la parte emocional, hay que ofrecer apoyo emocional colaborando con otros profesionales como psicólogos, consejeros escolares, con el fin de brindar una atención más completa y personalizada a las necesidades de los alumnos.

Las recomendaciones anteriores se pueden basar en los principios orientadores de Mena, Buegueño y Valdés que permiten entender que el vínculo es una dimensión esencial e inseparable en el que hacer docente. Estos autores señalan que dentro del aula no significa que el docente deba ser un terapeuta, sino de reconocer el impacto terapéutico que puede tener para un estudiante contar con un buen docente que facilita el aprendizaje en un ambiente de afecto, cercanía y valoración. No significa hacer más, sino hacerlo de manera diferente, reconociendo el impacto positivo (2015).

Así mismo se considera pertinente que el Cuadernillo Didáctico: Explorando el Apego y la Vida Académica sea implementado a nivel institucional y que sea revisado por especialistas de la salud mental como psicólogos clínicos u otros, en este caso para la institución “Prof. Luis Basurto Guzmán”, el cuadernillo debe ser revisado por USAER

y/o trabajo social, quienes llevan el seguimiento de los alumnos que requieren de apoyo.

3.3 Reflexiones finales

Durante la realización de esta investigación, pude experimentar de primera mano la complejidad de las relaciones afectivas en el entorno escolar. Al interactuar con los estudiantes, me sorprendió la cantidad de ellos que no se sentían apoyados por sus docentes, y cómo esta falta de seguridad afectaba su confianza y rendimiento académico.

Si bien la falta de apoyo emocional influía en estos aspectos, también identifiqué otros factores clave como la dinámica familiar y la metodología del docente, los cuales merecen ser explorados con mayor profundidad, ya que pueden tener impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otra parte, tuve la oportunidad de trabajar con distintos grupos, aunque con otros fines para mi carrera profesional. Aun así, pude relacionarlo con mi estudio al observar cómo varían las dinámicas dependiendo del contexto y de la relación que establecen los docentes con sus alumnos. En algunos grupos, los maestros fomentaban un ambiente de confianza y respeto, lo que se reflejaba en la disposición de los alumnos para participar activamente en clase. En otros grupos predominaba la indiferencia o incluso el autoritarismo, generando un distanciamiento emocional entre los estudiantes y sus educadores.

Este comportamiento coincide con lo que Oeser (1984, citado en Covarrubias y Piña, 2004), explica sobre los roles estereotipados dentro de la profesión docente, destacando la figura del “maestro en la jerarquía docente”, quien se percibe a sí mismo como parte de un grupo profesional estructurado y competitivo. Desde esta perspectiva, el docente adopta una actitud que refuerza su autoridad, lo que reduce la posibilidad de que los estudiantes lo vean como un colaborador en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en casos extremos, esto lleva a métodos de enseñanza basados en la humillación, lo que puede impactar negativamente el bienestar emocional de los estudiantes. En contraste, Albert (1986, citado en Covarrubias y Piña, 2004), señala que la empatía y las habilidades relacionales del docente juegan un papel clave en la enseñanza, esto implica que el maestro sea capaz de establecer vínculos cercanos, demostrar tolerancia, valorar las opiniones de los estudiantes y comprender sus intereses y necesidades. Desde la perspectiva del alumnado, este aspecto es esencial para el aprendizaje, ya que permite una comunicación más directa con el maestro, facilitando la expresión de preocupaciones y la resolución de problemas.

Asimismo, una de las experiencias más impactantes fue la mencionada al inicio de mi investigación, cuando dos alumnas compartieron sus problemas personales conmigo y mi compañera. Esta vivencia reafirmó mi convicción de que la educación no solo se trata de impartir conocimientos, sino de construir espacios donde los estudiantes se sientan comprendidos y valorados.

Como futura pedagoga, esta investigación me ha permitido reflexionar sobre la importancia de la educación emocional en el aula y la responsabilidad de promover estrategias que fomenten relaciones escolares saludables, donde los estudiantes puedan sentirse comprendidos, apoyados y motivados para aprender. Por ello considero fundamental que los docentes reciban formación sobre cómo generar un apego seguro con sus alumnos, promoviendo una enseñanza basada en la empatía y el respeto.

Si bien el currículo vigente ha comenzado a valorar el aspecto emocional en la enseñanza, mi interacción con los maestros me permitió notar que, aunque existe una noción del tema, muchos no cuentan con la capacitación necesaria para aplicarlo en el aula de manera efectiva. Sin embargo, más allá de la formación institucional, siguiendo la perspectiva de Covarrubias y Piña (2004), cada docente tiene la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica y buscar maneras de mejorar la relación con sus alumnos, y esto puede incluir pequeños cambios en la manera de comunicarse, en la forma de abordar las necesidades de los estudiantes y en la

disposición para escucharlos. Pequeños cambios pueden marcar una gran diferencia en la experiencia escolar.

Es necesario que los docentes se den el espacio para analizar cómo sus palabras, acciones y métodos de enseñanza impactan en el desarrollo emocional y académico de sus estudiantes. La educación no tiene porque solo centrarse en la transmisión de conocimientos, sino que también debe favorecer un ambiente donde los alumnos se sientan comprendidos, valorados y motivados. Aunque los recursos de las instituciones pueden ser limitados, cada maestro puede aportar su granito de arena al crear espacios de aprendizaje basados en el respeto, la empatía y confianza.

Desde esta perspectiva, cuando la institución no cuente con los recursos para capacitaciones, sigue siendo responsabilidad del docente reflexionar sobre su impacto en el aula. Coincido e insisto con Mena, Buegueño y Valdés (2015), quienes señalan que **“no significa que el docente deba ser un terapeuta ni que deba hacer más, sino hacerlo de manera diferente, reconociendo el impacto positivo”**. Es fundamental que cada alumno cuente con un docente que no solo facilite el aprendizaje de contenidos, sino que también cree un ambiente de seguridad, cercanía y valoración, aspectos esenciales para su desarrollo integral.

Conclusiones

Comprender la influencia de los estilos de apego en la vida académica de los estudiantes es fundamental para mejorar las prácticas educativas y el bienestar emocional dentro del aula. A lo largo de esta investigación se ha demostrado que contar con un docente que promueva un ambiente escolar positivo en el que haya comunicación, confianza y comprensión es altamente significativo para fortalecer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Los hallazgos permitieron responder las preguntas de investigación planteadas, identificando una diversidad de estilos de apego dentro del grupo de 22 estudiantes. Si bien el apego seguro fue el más predominante con 8 alumnos, el apego inseguro en sus distintas variantes (ambivalente, evitativo y desorganizado) estuvo presente en 13 estudiantes, faltando un estudiante, el cual no se determinó su tipo de apego debido a su asistencia irregular. Esto indica que un porcentaje significativo de alumnos enfrenta desafíos emocionales que pueden influir en su experiencia escolar y rendimiento académico.

El análisis detallado del subgrupo de 8 estudiantes evidenció que el apego ambivalente fue el más frecuente (4 estudiantes), seguido del apego seguro (2 estudiantes), mientras que el apego evitativo y desorganizado estuvieron presentes en un estudiante cada uno. Los estudiantes con apego seguro mostraron mayor facilidad para establecer relaciones de confianza con sus docentes y compañeros, mientras que los alumnos con apego inseguro, especialmente los ambivalentes y desorganizados, evidenciaron dificultades para sentirse cómodos en el aula, expresando ansiedad, miedo al rechazo y problemas en la convivencia.

Se observó que los estudiantes con apego ambivalente demandaban atención constante y mostraban una mayor vulnerabilidad ante comentarios o evaluaciones negativas, lo que afectaba su autoconfianza y motivación para participar en clase. Por otro lado, los alumnos con apego evitativo mostraban desinterés ante la interacción con los docentes y compañeros, prefiriendo trabajar en solitario y evitando el contacto emocional. En el caso del apego desorganizado, las respuestas emocionales eran más

impredecibles, variaban entre la demanda de afecto y la manifestación de conductas de rechazo o confrontación, lo que afectaba en sus relaciones tanto con docentes como con compañeros.

Los resultados del estudio también sugieren que la percepción del apego influye en el rendimiento académico, aunque no de manera cuantitativamente comprobable en esta investigación. Se encontró que los estudiantes que percibían relaciones de apoyo y confianza con sus docentes y compañeros mostraban un mejor desempeño en el aula, mayor interés por los contenidos y participación activa en el proceso de aprendizaje. En cambio, aquellos que tenían relaciones inseguras o conflictivas con sus docentes y compañeros manifestaban apatía a los contenidos, dificultad para concentrarse en las actividades escolares y desmotivación.

Sin embargo, es importante señalar que el rendimiento académico no depende únicamente del apego, ya que algunos estudiantes con apego inseguro mostraron un buen rendimiento académico pese a sus dificultades emocionales, lo que indica la presencia de otros factores mediadores que influyen en el rendimiento académico, como el contexto familiar, el apoyo docente, la metodología de enseñanza, etc.

Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar el apego como un factor clave en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes. Es necesario que las instituciones educativas y los docentes implemente estrategias que fomenten relaciones seguras dentro del aula, promoviendo un ambiente de confianza y apoyo donde los alumnos puedan expresar sus emociones sin temor al rechazo. La formación docente en educación emocional y el diseño de intervenciones pedagógicas que integren estrategias socioemocionales pueden contribuir a mejorar la experiencia escolar de los estudiantes con apego inseguro favoreciendo su participación y bienestar en el aula.

A partir de estos resultados, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra para incluir diferentes niveles educativos y contextos escolares, tanto urbanos como rurales. También sería relevante explorar el papel del docente como figura de apego

secundaria y su influencia en el desempeño académico y emocional de los alumnos. Estudios longitudinales podrían evaluar con mayor precisión la relación entre el apego y el rendimiento académico a lo largo del tiempo, así como la efectividad de programas de intervención enfocados en fortalecer las habilidades socioemocionales de los adolescentes dentro del entorno escolar.

Otro punto crucial por destacar es que, si bien los entornos educativos deben fomentar vínculos afectivos seguros por su impacto positivo en el desarrollo integral del adolescente, este proceso no puede separarse del papel que desempeña la familia como figura primaria de apego. La familia constituye el primer entorno social en el que los niños comienzan a desarrollar habilidades cognitivas y sociales fundamentales, las cuales influyen directamente en su preparación para enfrentar los desafíos que implica la vida escolar (Machida, Taylor y Kim, 2002 citado en Schneider, Keesler y Morlock, 2016).

En este sentido, comprender el papel central de la familia en el desarrollo socioemocional del adolescente implica también reconocer la importancia de fortalecer las competencias parentales. Según García (2024), estas competencias son cuatro: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas, las cuales permiten a madres y padres crear vínculos afectivos seguros, establecer límites saludables, garantizar el bienestar físico y emocional de sus hijos, y reflexionar sobre su práctica de crianza. No obstante, no todas las familias cuentan con las herramientas para ejercer esta función de forma efectiva, por lo que el acompañamiento desde la pedagogía se vuelve esencial.

Ante este panorama, el pedagogo adquiere un rol fundamental como puente entre la escuela y la familia. Su labor no se limita al aula, sino que también puede generar espacios de orientación y acompañamiento para madres y padres. Por ejemplo, se pueden ofrecer talleres de formación en temas como comunicación asertiva y límites firmes pero afectivos, así como espacios confidenciales para el acompañamiento individual, materiales breves y accesibles con herramientas prácticas, y círculos de diálogo entre familias para compartir experiencias.

También es posible involucrar a los adolescentes en actividades en familia, como dinámicas de reflexión que fortalezcan el vínculo entre padres e hijos. Estas estrategias promueven relaciones afectivas más sanas, lo cual incide positivamente en la estabilidad emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

En este marco, la Secretaría de Educación Pública (s.f.) recomienda fortalecer los vínculos afectivos familiares mediante prácticas cotidianas como conversar frecuentemente sobre emociones y experiencias escolares, en un ambiente tranquilo y sin distracciones. Acciones sencillas, como despedirse con afecto, escuchar con atención e interesarse por su vida diaria refuerzan la confianza, el apego seguro y el bienestar emocional del adolescente.

Limitaciones

Por otra parte, es importante reconocer que algunos sesgos pudieron influir en la interpretación de los datos. Por ejemplo, la falta de asistencia constata de algunos estudiantes limitó la aplicación individual del cuadernillo didáctico y la observación detallada. Además, las dinámicas grupales pueden haber influido en las respuestas de los estudiantes, reduciendo la privacidad y afectando la profundidad de sus reflexiones.

Para superar estas limitaciones, se recomienda implementar medidas que fomenten la asistencia regular de los estudiantes, como el trabajo conjunto con las familias para enfatizar la importancia del compromiso escolar. Además, sería ideal adaptar el cuadernillo didáctico para permitir su aplicación tanto individual como grupal, asegurando espacios de privacidad y tiempo adecuado para que los estudiantes reflexionen sin interrupciones.

Referencias

- Acuña, L., Ríos, M., Vásquez, D., Ardila, M., y Acuña, M. (2018). Estilos de apego en una población estudiantil. *Revista de investigación en psicología*, 21(1), 5-14.
- Alzate, V. y Zabrain, S. (2017). Relacionamiento, apego y agresividad: Preadolescentes de colegios públicos en Santa Marta, Colombia. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(1), 73-81.
<https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.10109/1042>
- Amar, J., y Berdugo de Gómez, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*, (18), 1-22. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301802>
- Amateis, M. (2020). *Estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes de 14 a 18 años, en una Escuela de Gestión Privada de la ciudad de Paraná*. (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina). Recuperado de: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10900/1/estilos-crianza-rendimiento-parana.pdf>
- Arias, J., López, E., y Gallego, E. (2021). Incidencia del apego en el desempeño académico, caso de estudio: Instituto Tecnológico Industrial del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda-Colombia). *Cultura Educación y Sociedad*, 12(1), 171-186. DOI: <https://doi.org/10.17981/culteducsoc.12.1.2021.11>
- Armijos, C. (2015). *El apego en el desarrollo social de niños y niñas de educación inicial de la Unidad Educativa "República de Francia" de la parroquia Río Verde, ciudad Santo Domingo, provincia Santo Domingo de los Tsáchilas* (Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato). Recuperado de: <https://bit.ly/3UZPUT3>
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., y Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23 (3), 486-494.
- Beláustegui, M. (2019). *El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro* (Tesis doctoral, Universidad Austral). Recuperado de: <https://riu.austral.edu.ar/handle/123456789/740>

- Bowlby, J. (1986). *vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Edición Renovada. Ediciones Morata 2014.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría de apego*. Buenos Aires: Paidós, 1989
- Bravo, I. (2014). *Estilos de apego y actividad física en adolescentes con y sin obesidad*. (Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México). Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/41200>
- Calduch, R. (2010). *Métodos y técnicas de investigación en relaciones internacionales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de pedagogía*, 25(72), 123-148.
- COCEMFE. (2019). *Guía de metodologías y enfoque inclusivos en la educación*. COCEMFE. <https://www.cocemfe.es/informate/noticias/guia-de-metodologias-y-enfoque-inclusivos-en-la-educacion/>
- Colín, B. (2017). *Elementos afectivos en las interacciones profesores-estudiantes: El sentido del proceso formativo* (Tesis doctoral, Universidad de Sonora). Recuperado de: <http://www.repositorioinstitucional.uson.mx/bitstream/20.500.12984/6112/1/colinpalmaabrendaguadalupem.pdf>
- Comín, M. A. (2012). El vínculo de apego y sus consecuencias para el psiquismo humano. *Intercambios, papeles de psicoanálisis/Intercanvis, papers de psicoanàlisi*, (29), 7-17.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (19), 33-48. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/37/21>
- Covarrubias Papahiu, P., y Piña Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV (1), 47-84. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>

- Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 4(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740202>
- Del Tronco, J., y Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Trabajo social UNAM*, (4), 9-27.
- Delgado, M. y Bustamante, A. (2023). *Estilos de apego y estrategias de regulación emocional en los adolescentes entre los 10 y los 19 años: una revisión sistemática de la literatura actual*. (Tesis de licenciatura, Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Psicología, Santa Marta). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/52221>
- Delval, J. (2014). El comienzo de las relaciones sociales: la madre. En *El desarrollo humano* (pp. 179-196). España: Siglo XXI.
- Di Domenico, R. (2008). La experiencia familiar de niños provenientes de hogares intactos y hogares con sus padres separados. *Revista Psicología*, 27(1), 62-87.
- Duarte-Tánori, K. G., Vera-Noriega, J. Á., & Fregoso-Borrego, D. (2023). Apego a los padres, a los iguales y adicción a internet en la relación entre depresión y autolesión en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 28(1). <https://doi.org/10.5944/rppc.31795>
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110. Recuperado de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1392>
- Espinoza, J. (2024). *Revisión sistemática sobre el apego y la parentalidad en la adolescencia* (Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay). Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/14088>
- Faas, A. (2017). *Psicología del desarrollo de la niñez* (Primera ed.). Córdoba: Editorial Brujas. 72-75.
- Ferreyros, M. (2020). *Relación entre la autopercepción del estilo de apego de los padres con el desempeño académico, mediado por el desarrollo de las funciones ejecutivas en adolescentes de 13 a 16 años de un colegio en la ciudad*

- de Lima. (Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8191>
- Flores, J. y Quiñones, L. (2020). *Revisión sistemática de los estilos de apego parental en el desarrollo de conductas violentas en adolescentes*. (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/51463>
- Flores, M. (19 de mayo de 2022). Causa polémica la expulsión de un niño de secundaria de Nogales; ve la razón. Expreso. Recuperado de: <https://bit.ly/40B2T09>
- Galán, V. (2020). Apego y educación infantil. Explorando las posibilidades desde el punto de vista docente. (Tesis de maestría, Universidad de Salamanca). Recuperado de: <https://bit.ly/49GL1mq>
- García Barajas, N. (2024, 27 de febrero). *¿Cómo ser mejores padres?* [Cartel]. En Dirección General de Divulgación de la Ciencia, UNAM (Ed.), Una Mirada a la Ciencia (N.º 972). <http://ciencia.unam.mx/leer/942/ser-padre-o-madre-metas-y-expectativas-de-la-crianza-de-los-hijos>
- García-Sánchez, P., Guevara-Martínez, C., Rojas-Solís, J., Peña-Cárdenas, F., y González, V. (2017). Apego y ciber-violencia en la pareja de adolescentes. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 541–550. Recuperado de: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.879>
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507.
- González, M. (2018). *El apego infantil, el autoconcepto académico y su relación con el rendimiento escolar* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, unidad 092 Ajusco). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/35327.pdf>
- Gordillo, M., Ruíz, I., Sánchez, S., y Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 195-202.

- Guaiteiro, N., y Leiva, E. (2015). *Estilos de apego en adolescentes de instituciones educativas* (Tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10872/18915>
- Gutiérrez, A., Rúa, X., y Quintero, M. (2018). *Acción docente y el andamiaje efectivo en el desarrollo de los procesos de conocimiento*. (Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia). Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19203>
- Hamui, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 5 (17), 49-54.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Capítulo 1. Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En *Metodología de la investigación* (6ª ed., pp.2-20). México DF: Editorial Mac Graw Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Capítulo 14. Recolección y análisis de los datos cualitativos. En *Metodología de la investigación* (6ª ed., 394-466). México DF: Editorial Mac Graw Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Capítulo 15. Diseños del proceso de investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación* (6ª ed., 468-506). México DF: Editorial Mac Graw Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Capítulo 5. Definiciones del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En *Metodología de la investigación* (6ª ed., pp. 88-101). México DF: Editorial Mac Graw Hill Education.
- Ibáñez, N. (2002). Emociones en el aula. *Revista estudios pedagógicos*, (28), 31-45. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/251073552_LAS_EMOCIONES_EN_EL_AULA

- Isla, K. y Loro, M. (2020). *Apego y riesgo suicida en adolescentes: una revisión sistemática*. (Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12802/9587>
- Jardón, W. (2005). *La entrevista a profundidad en la investigación educativa*. Centros de Estudios Superiores en Educación. México
- Lorenzo, M. (2020). *La relación entre el rendimiento escolar y las representaciones internas de apego: en niños de ocho años que concurren a los colegios “Sagrada familia” y “de los Santos Padres” (partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires)*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de General San Martín). Recuperado de: <https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1818/1/TFE%20ESHUM%202020%20LMC.pdf>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17 (3), 613-619.
- Mena, I., Bugueño, X., y Valdés, A. (2015). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2008.
- Mesa, A., Estrada, L., Bahamón, A., y Perea, D. (2009). Experiencias de maltrato infantil y transmisión intergeneracional de patrones de apego madre-infante. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 127-151. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80112469010>
- Milozzi, S., y Marmo, J. (2022). Revisión sistemática sobre la relación entre apego y regulación emocional. *Psicología Unemi*, 6(11), 70-86. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp70-86p>
- Miranda, M., y Rojas, N. (2020). La tesis y la formación en investigación: Significados contruidos por estudiantes de pedagogía. *Ciencia y Educación*, 4(3), 95-113.
- Momeñe, J., Estévez, A., Pérez-García, A., Jiménez, J., Chávez-Vera, M., Olave, L., y Iruarrizaga, I. (2021). El consumo de sustancias y su relación con la dependencia emocional, el apego y la regulación emocional en adolescentes.

- Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 37(1), 121-132. <https://doi.org/10.6018/analesps.404671>
- Mónaco, E., de la Barrera, U., y Montoya-Castilla, I. (2021). La influencia del apego sobre el bienestar en la juventud: el rol mediador de la regulación emocional. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 37(1), 21-27. <https://doi.org/10.6018/analesps.345421>
- Morán, J., y Martínez, C. (2019). El apego en la adolescencia: una revisión sistemática de la investigación latinoamericana durante los últimos 15 años. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(2), 172-182.
- Nuevo Día (5 de mayo de 2023). Golpean a estudiante al salir de la escuela; eran dos menores y un adulto. Nuevo Día. Recuperado de: <https://bit.ly/4fzRli6>
- Olarte, C. (2018). Conflictos estudiantiles y género: el símbolo de la masculinidad en la escuela. *Escenarios*. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales, 28
- Papalia, D., Feldman, R. D., y Martorell, G. (2012). Capítulo 11. Desarrollo físico y cognoscitivo en la adolescencia. *Desarrollo humano* (12ª ed.). México DF: Editorial Mac Graw Hill.
- Pardo, M., Pineda, S., Carrillo, S., y Castro, J. (2006). Análisis psicométrico del inventario de apego con padres y pares en una muestra de adolescentes colombianos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 289-302.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas Psychologica*, 5(1), 21-36.
- Rizoma, Arte e Historia de México. (2019, 11 septiembre). *Educación lancasteriana* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=pG6y_O2-Ys
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, P., y Valdés, Á. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria.

- Revista Intercontinental de Psicología y educación*, 13(2), 177-196. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80220774009>
- Sanchis, F. (2008). *Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de Adolescentes*. (Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/9262>
- Schneider, B., Keesler, V., y Morlock, L. (2016). Capítulo 11. Los efectos de la familia sobre el aprendizaje y la socialización de los niños. En H. Dumont, D. Istance, y F. Benavides (Eds.), *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp. 190-217). OCDE; OIE-UNESCO; UNICEF LACRO.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: Orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaria de Educación Media Superior. <https://bit.ly/4gDRvoF>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (pp.121-130). <http://bit.ly/4ezhgyc>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la Fase 6* (pp. 109-119). <http://bit.ly/401Tsps>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Entornos escolares seguros: Estrategias para la prevención y atención de la violencia escolar*. Documento simplificado. (pp.19-22). bit.ly/43ESr99
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2008). Capítulo 4. La entrevista en profundidad. En *Métodos cuantitativos aplicados 2*, 194-216.
- Vera, E. (2005). El niño enseñante: infancia, aula y Estado en el método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente. *Entre la familia, la sociedad y el Estado. Niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX-XX)*, 51-88.

- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Vygotski, L., Cole, M., Vera, J., Scribner, S. y Souberman, E. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Barcelona, España: Editorial Crítica*.
- Zamora-Damián, G., Vera-Ramírez, J., Rojas, J. L. y Alcázar-Olán, R. (2019). Apego y violencia de pareja en una muestra de adolescentes. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 6 (12), 6-19.

APÉNDICES

APÉNDICE 1

Cuadernillo para estudiantes

Cuadernillo Didáctico: Explorando el Apego y la Vida Académica.



Por Noely Semejar

Ten en cuenta que...

1. Este cuadernillo no tiene la intención de diagnosticar; son más bien, ejercicios que te harán reflexionar sobre ti mismo.
2. Si buscas un diagnóstico, lo recomendable es buscar ayuda profesional a través de terapia psicológica.
3. El cuadernillo ofrece un espacio seguro para plasmar todo aquello que tu decidas compartir.

¡Bienvenido/a!

Este cuadernillo está diseñado para explorar tus emociones, relaciones familiares y escolares, tiene el objetivo de conocer los estilos de apego y analizar cómo se viven en la vida académica. Algunas secciones te brindarán opciones para responder, mientras que otras te permitirán expresarte libremente,

No hay respuestas correctas o incorrectas, tómate tu tiempo y descubre más sobre ti mismo/a.

Mis Datos.

Mi nombre:

Mi Edad: _____

Sección 1. Conociendo el apego.

1.1. ¿Qué es el apego?

Es un fuerte lazo emocional que te une a las personas que son importantes para ti, como tus padres, amigos e incluso tus docentes. Es querer estar cerca de esa persona y mantener ese lazo.

1.2. Tipos de apego.

1.2.1. Apego seguro.

Es cuando te sientes seguro y cómodo/a con las personas importantes en tu vida y/o cuidadores, porque sabes que puedes confiar en ellas y buscarlas cuando las necesitas.

Una persona con apego seguro es alguien que:

- Tiene confianza en sí misma y en su alrededor.
- Establece relaciones sanas con los demás.
- Maneja el estrés y ansiedad de forma efectiva.
- Tiene autoestima sana.
- Se siente querido, aceptado y valorado.

1.2.2. Apego ambivalente.

Cuando desarrollas este tipo de apego a veces te preocupas de que las personas te rechacen o te abandonen. Esto se debe a que las personas importantes en tu vida y/o tus cuidadores a veces se mostraban disponibles para ti, pero en otras ocasiones se mostraban distantes.

Una persona con apego ambivalente es alguien que:

- Necesita continuas muestras de afecto para sentirse seguras.
- Tiene miedo al rechazo y/o no sentirse querido.
- Tiene baja autoestima (no se siente bien consigo misma y piensa que no es tan valioso/a).
- Tiene altos niveles de malestar, enojo, culpa, miedo.
- Alta ansiedad (puede haber sido provocada por conflictos familiares, divorcio, mudanzas frecuentes, etc.)

1.2.3. Apego evitativo.

Es cuando prefieres tomar distancia emocional de los otros, evitas y rechazas al otro como mecanismo de defensa.

Te sientes más tranquilo/a cuando tienes tu espacio y tiempo, la gente te consideran maduro/a.

Una persona con apego evitativo es alguien que:

- Desconfía en los demás incluso con personas cercanas.
- Tiene que ser independiente (yo puedo solo/a).
- No muestra sus emociones fácilmente (se toman su tiempo de conocer a alguien antes de abrirse emocionalmente).
- Tiene miedo a la cercanía y sentir dependencia emocional.
- No suelen pedir ayuda a los demás.
- Puede sentirse menos afectado por la opinión de los demás.

1.2.4. Apego desorganizado.

Es cuando tienes respuestas emocionales desordenadas, especialmente en momentos estresantes. Como cuando te sientes indeciso o no sabes muy bien qué hacer respecto a una situación emocional.

Una persona con apego desorganizado es alguien que:

- Se siente confundido o perdido emocionalmente en momentos difíciles.
- No sabe cómo reaccionar en momentos difíciles.
- Ha sufrido maltratos y/o abuso sexual.
- Siente miedo o confusión en sus relaciones cercanas.

1.3. Identificando mi apego.

1.3.1. Después de haber leído cada tipo de apego, escribe con cuál te identificaste mejor y porqué.

El tipo de apego con el que me identifique es:

Porque....

Sección 2. Conociendo mi sentir.

2.1. Explorando emociones.

Rellena o marca las emociones que sientes con frecuencia:

- ☐ Felicidad.
- ☐ Tristeza.
- ☐ Enojo.
- ☐ Miedo.
- ☐ Preocupación.
- ☐ Otra: _____

2.3. Relaciones importantes.

¿Con quién vivo?

¿Quién es mi persona favorita en mi familia? (Mamá, papá, hermano/a, madrastra, padrastro, tíos, abuelos, no tengo...)

¿Por qué es mi persona favorita? Rellena o marca las opciones que consideres adecuadas.

- ☐ Cuando estoy triste me hace sentir mejor.
- ☐ Me siento amado/a.
- ☐ Siempre me escucha.
- ☐ Me siento protegido/a.
- ☐ Me alienta a explorar nuevas experiencias.
- ☐ Porque me cuida.
- ☐ Me hace feliz.
- ☐ Porque siempre salimos juntos.
- ☐ Porque me da abrazos.
- ☐ Otro: _____

¿Con qué persona de mi familia me siento menos apegado?

Si te cuesta contestar, lee lo siguiente: me cuesta abrazarlo o no me gusta, me regaña mucho, siento que no me cuida, me golpea si no hago algo bien, prefiero evitarlo, le tengo miedo, me hace sentir tonto e inseguro, etc.

¿En quién pensaste?

¿Cómo es su relación?

Lo que me gusta es...

Lo que no me gusta es...

Escribe un recuerdo en el que te hayas sentido apoyado por tus padres y/o cuidadores. Puedes complementarlo con un dibujo si lo deseas.

Sección 3. Apego y mi vida académica.

3.1. Relaciones con maestros.

¿Cómo es mi relación con mis docentes? Contesta “SI” o “NO” en el recuadro de cada oración.

Esríbele una carta a ese docente que es especialmente importante para ti.

[illegible]

[illegible]

Rellena o marca las características más importantes que consideras en una amistad.

- 88

3.3. Rendimiento académico.

¿Cómo me siento con mi rendimiento académico actual?

¿Cómo lidio con el estrés académico?

¿Qué siento cuando participo en clase?

¿Me siento seguro/a y confiado/a en mis relaciones con mis maestros y compañeros? ¿Cómo me afecta esto en mi rendimiento académico?

¿Cómo afecta mis preocupaciones en mi concentración en la escuela?

¿Me cuesta pedir ayuda en la escuela (con maestros, compañeros, orientadores, etc.)? ¿Cómo me afecta en mi rendimiento académico?

3.1. Relaciones con maestros

	E	M	G	H	EF	I	VS	FCE	A	TUT	T	C
Me hace sentir seguro/a en el aula.												
Puedo preguntarle mis dudas sin temor o vergüenza.												
Valora mis ideas y opiniones.												
Se adapta a diferentes estilos de aprendizaje.												
Fomenta mi interés por aprender.												
Reconoce y celebra mis logros académicos.												
Las actividades son de mi agrado.												
Me anima a explorar nuevas experiencias y a tomar decisiones por mí mismo/a.												
Me gusta asistir a su clase.												
Ha hecho comentarios sobre mí que no me gustan.												
Me gusta participar cuando pregunta algo.												
Me cae mal mi maestro/a.												
Se desvía del tema de la clase y termino aburriéndome												

E= Español

I= Inglés

T= Tecnología

M= Matemáticas

VS= Vida Saludable

C= Ciencias

G= Geografía

FCE= Formación Cívica y Ética

H= Historia

A= Artes

EF= Educación Física

TUT= Tutoría

Nota: Si tienes maestros que te dan dos materias, contesta basándote en cómo imparte la clase, si en una se ve más interesado en enseñarte o si tiene la misma actitud en ambas materias.

APÉNDICE 2

Guía de entrevista a profundidad para estudiantes

Una semana antes de las entrevistas, se informó a los estudiantes que se llevarían a cabo entrevistas durante el horario de clase con algunos alumnos. Se les proporcionaron detalles sobre temas a tratar, el objetivo de la entrevista y se garantizó la confidencialidad de la información.

Inicio

- Pedir permiso al docente para desocupar al alumno que será entrevistado.
- Preguntarle al alumno si está de acuerdo con realizarle una entrevista.
- Llevar al alumno a la sala de maestro y en el camino establecer rapport.
- Explicar objetivos, confidencialidad, temas abordar y pedir permiso para grabar la conversación.

Desarrollo

Ámbito: Emociones

Nota: Para el estudiante que seleccionó la emoción de felicidad, se abordaron las preguntas del ámbito familia y con base a eso, se pudo llegar a preguntar sobre sus experiencias sintiendo enojo con su familia y en la escuela.

En el cuadernillo me escribiste que la emoción que sentías con más frecuencia fue el enojo:

1. Cuéntame una situación en la que te hayas sentido muy enojado en la escuela, ¿con quién y por qué te enojaste? ¿Cómo reaccionaste?
2. ¿Qué es lo que más te hace enojar de tus maestros?
3. ¿Cómo te tratan tus maestros cuando te enojas?

Y con respecto a tu familia:

4. ¿Con qué persona de tu familia sientes más enojo?
5. ¿Cómo te tratan tus papás y/o cuidadores cuando te enojas?

Ámbito: Familia

6. ¿Quién de tu familia viene a las juntas de la escuela para recibir información de tu avance académico? ¿Se interesa y le importa o crees que lo haga solo por “cumplir”?
7. ¿Cuándo tienes dudas con alguna tarea, recurres a alguien de tu familia para que te ayude? ¿Con quién?
8. ¿Con qué frecuencia tus padres y/o cuidadores te preguntan acerca de cómo fue tu día en la escuela?
9. ¿Tus papás y/o cuidadores te animan a explorar nuevas experiencias? ¿En qué actividades?

Si dice que no ¿sientes que no tienes su apoyo para hacerlo?

Ámbito: Seguridad

En cuanto al ambiente de seguridad dentro de clase:

10. ¿Has experimentado situaciones en la que algún maestro haga comparaciones entre estudiantes? ¿En qué materia?
11. ¿Cuándo participas y opinas de algo que menciona el maestro, recibes retroalimentación? (hay que explicar que es retroalimentación) ¿Te sientes incluido/a?
12. ¿Qué te impide preguntar tus dudas en la clase? ¿Hay situaciones específicas que te generen temor o vergüenza?
13. ¿Tus maestros te dan retroalimentación sobre tus calificaciones?
14. ¿Qué es lo que no te gusta de un maestro cuando explica un tema nuevo?

15. ¿Algún maestro ha hecho comentarios que te bajen la autoestima y te haga sentir insuficiente? ¿Qué tipo de comentarios?

16. ¿De qué manera sientes que aprendes mejor? (Explicar algunos estilos de aprendizaje como auditivo, kinestésico, visual, etc.) ¿Crees que las clases que imparten tus maestros se ajustan a tu estilo de aprendizaje?

Si dice que no ¿Qué maestros son los que no se adaptan a tu estilo de aprendizaje? O ¿Qué materias son?

17. ¿Qué situaciones has experimentado con tus maestros que te hagan sentir confundido/a?

18. ¿Cuáles son las características que consideras de un buen maestro?
¿Y de un mal maestro?

Entonces, con respecto a las características que consideras de un buen y mal maestro:

19. ¿Cómo sería tu ideal relación maestro-alumno?

20. ¿En qué te gustaría que te ayudaran tus maestros?

Cierre

Ya para terminar, ¿Cómo te sentiste con la realización del cuadernillo? ¿Y con la entrevista?

¿Te gustaría agregar algo más?

Agradecerle por su participación, he de mencionarle que sus respuestas fueron de gran ayuda y llevarlo a su salón de clase.

APÉNDICE 3

Tabla de percepción sobre el rendimiento académico de los docentes

Materia	Definición de rendimiento académico del docente que imparte la clase	Características de la personalidad del alumno con buen rendimiento académico
Español	Resultados. Avances en cuanto a la materia, a los propósitos, a los aprendizajes.	• Habilidad. • Compromiso. • Dedicación. • Preocupados (interesados de lo que está pasando en la clase). • Participativos.
Matemáticas	Capacidad que tienen los muchachos para desenvolverse en cada materia.	• Curioso (participar con un comentario o pregunta relacionada con algo que aprendió en primaria, es decir, hay curiosidad en profundizar en su comprensión). • Esfuerzo. • Interés. • Cumplidos en sus trabajos.
Geografía Historia	Tiene que ver mucho con la alimentación y descanso del alumno, del acercamiento que hay familia-alumno, ya que es muy importante para que se dé el aprovechamiento académico donde exista lo que es la comprensión del tema, retención de	• Participativos. • Interés sobre los temas. • Realización de sus actividades.

	conocimiento, exploración. Para que se dé una educación transversal.	
Educación Física	Desempeño que tienen los alumnos, tanto conceptual, actitudinal, valores, habilidades que ellos desarrollan en el trabajo diario.	• Disciplina. • Capacidad de atención. • Actitud: respetuoso, con disposición a ayudar.
Inglés	Cumplimiento de los deberes y la participación de esta. En los puros cambios se puede ver el rendimiento académico. Cambio de mentalidad.	• Cumplidos en sus trabajos. • Participativos. • Atención. • Realización de sus actividades.
Vida Saludable Formación Cívica y Ética	Aprovechamiento de los alumnos, que ellos alcancen el máximo potencial en su formación académica.	• Conocerse así mismo (Ejemplo: si sé que cosas me distraen, puedo evitarlas). • Socialización (socializar respuestas, pedir ayuda, etc.). • Participativos. • Seguimiento de reglas.
Artes	La manera de medir el saber del alumno y de que tanto aprovechamiento pudiera tener el alumno.	• Atención. • Intelecto: manera de escribir, de expresarse, comprender actividades.
Tutoría	Aprovechamiento en base a un aprendizaje esperado	• Disposición. • Disciplina.
Tecnología	Que los conocimientos sean los más simplificados para que los alumnos rindan en las clases, no darles	• Valores. Para respetar la clase del maestro.

	contenidos complejos que al final del día no van a entender.	• Si no hay interés no hay valores. • Actitud. • Atención. • Disposición.
Biología	Que el alumno cumpla con las actividades y con el propósito, aprendizaje esperado del tema.	• Participativo. • Puntual. • Seguridad del alumno. • Responsable.