

RELACIONES ENTRE VÍNCULOS DE APEGO, FACTORES DE PERSONALIDAD
Y LOGRO ACADÉMICO DE LAS ESTUDIANTES DE GRADO UNDECIMO DE
UN CENTRO EDUCATIVO FEMENINO DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

ANDREA LILIANA GUANA VÁSQUEZ

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES

2009

RELACIONES ENTRE VÍNCULOS DE APEGO, FACTORES DE PERSONALIDAD
Y LOGRO ACADÉMICO DE LAS ESTUDIANTES DE GRADO UNDECIMO DE
UN CENTRO EDUCATIVO FEMENINO DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

ANDREA LILIANA GUANA VÁSQUEZ

Director:

ESTEBAN OCAMPO FLÓREZ

Trabajo de grado presentar para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES

2009

Nota de Aceptación:

Presidente

Jurado

Jurado

Manizales, Septiembre de 2009

Agradezco especialmente a Esteban Ocampo por su valiosa asesoría, por sus alentadoras palabras en los momentos de dificultad y por la sonrisa de satisfacción ante el deber cumplido. También agradezco a Oscar Eugenio Tamayo, Ligia Inés García, María Menjura y mis compañeros y compañeras de la Línea de Investigación en Cognición y Emoción porque logramos constituirnos como equipo académico. A las estudiantes que participaron en la investigación por su generosidad y disposición. A Lilian Damaris Henao por su amistad y compañía en esta travesía. A mi familia y mis amigos por comprender mis ausencias y compartir mis logros.

Tabla de Contenido

Resumen.....	11
Tabla de Contenido	5
Lista de Tablas	7
Lista de Figuras.....	9
Introducción	11
Justificación y Planteamiento del Problema	15
Objetivos	20
Objetivo General.....	20
Objetivos Específicos	20
Evaluación Educativa	21
Finalidades y funciones de la evaluación del aprendizaje	23
Sobre el objeto de la evaluación	26
Logro Académico	30
Examen de Estado para Ingreso a la Educación Superior (EEIES)	33
Factores asociados al logro académico	39
Vínculos de Apego.....	44
Estilos de Apego en la Infancia y la Adulthood	46
Apego en la Adolescencia.....	48
Medición del Apego en la Adolescencia	51
Apego y cognición	52
Apego con figuras subsidiarias: Padre, Amigos, Hermanos.....	60
Personalidad.....	63
Los Cinco Grandes Factores de la Personalidad:.....	63
Aproximación Psicológica a la Personalidad.....	63
Funciones y Uso del Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad	65
Rasgos de Personalidad y NEO PI - R.....	66
Personalidad en la Adolescencia.....	69
Personalidad en la Adolescencia y Logro Académico.....	71
Método	75

Tipo de Estudio	75
Diseño	75
Participantes	76
VARIABLES	77
Instrumentos.....	77
Procedimiento	78
Resultados	81
Logro Académico	81
<i>¿Qué diferencias perciben las estudiantes respecto a la evaluación en el aula y el EIES?</i>	84
<i>¿Qué se evalúa?</i>	86
<i>¿Cómo se evalúa?</i>	89
<i>¿Para que evaluar?</i>	90
<i>¿Se materializan las relaciones de poder en la evaluación escolar?</i>	92
Vínculos de Apego.....	98
<i>¿Influyen los padres en el logro académico de sus hijas?</i>	101
<i>Apego con la Madre</i>	104
<i>¿Influye la relación con la madre en el logro académico de sus hijas?</i>	106
<i>Apego con el Padre</i>	107
<i>¿Influye la relación con el padre en el logro académico de sus hijas?</i>	109
<i>Apego con Amigos / Pares</i>	110
<i>¿Influye la relación con los amigos en el logro académico?</i>	112
<i>¿Influye la relación maestro-estudiante en el logro académico?</i>	116
Factores de Personalidad	117
<i>¿Influyen los factores de personalidad en el logro académico?</i>	131
<i>¿Influye la motivación académica en el logro académico?</i>	134
Discusión	138
Referencias.....	156

Lista de Tablas

Tabla 1.....	53
Relación de estudios que asocian Apego Seguro con Desarrollo Cognitivo en niños....	53
Tabla 2.....	64
Modelo de Cinco Factores de Norman	64
Tabla 3.....	67
Descripción de los 5 factores de Personalidad evaluados en el NEO PI-R.	67
Tabla 4.....	76
Variables descriptivas de la muestra poblacional.	76
Tabla 5.....	77
Descripción operacional de las variables de la investigación.	77
Tabla 6.....	81
Estadísticos descriptivos de la variable Logro Académico.....	81
Tabla 7.....	99
Distribución del Estilo de Apego.....	99
Tabla 8.....	99
Correlación de Spearman entre los Estilos de apego según la figura de apego.	99
Tabla 9.....	100
Correlación de Spearman entre los Estilos de apego y el logro académico.....	100
Tabla 10.....	104
Estadísticos Descriptivos Dimensiones de Apego con la Madre.....	104
Tabla 11.....	105
Correlación de Spearman para el Apego con la Madre y el Logro Académico.....	105
Tabla 12.....	107
Estadísticos Descriptivos Dimensiones de Apego con el Padre	107
Tabla 13.....	108
Correlación de Spearman para el Apego con el Padre y el Logro Académico.	108
Tabla 14.....	110
Estadísticos Descriptivos Dimensiones de Apego con Pares.....	110
Tabla 15.....	111

Correlación de Spearman para el Apego con Amigos y el Logro Académico.	111
Tabla 16.....	118
Estadísticos Descriptivos Dimensiones de Apego con Pares.....	118
Tabla 17.....	118
Correlación de Spearman para Factores de Personalidad y Logro Académico.	118
Tabla 18.....	120
Estadísticos descriptivos para las Subescalas de los Factores de Personalidad.....	120
Tabla 19.....	121
Correlación de Spearman entre las subescalas del Factor de Personalidad Neuroticismo y Logro Académico.....	121
Tabla 20.....	123
Correlación de Spearman entre las subescalas del Factor de Personalidad Extroversión y Logro Académico.....	123
Tabla 21.....	126
Correlación de Spearman entre las subescalas del Factor de Personalidad Apertura a la Experiencia y Logro Académico.....	126
Tabla 22.....	128
Correlación de Spearman entre las subescalas del Factor de Personalidad Afabilidad y Logro Académico.....	128
Tabla 23.....	130
Correlación de Spearman entre las subescalas del Factor de Personalidad Conciencia y Logro Académico.....	130

Lista de Figuras

Figura 1. Estructura del EEIES correspondiente al 2007-II.....	34
Figura 2. Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar.....	43
Figura 3. Categorías de apego adulto según los MIT de sí mismo y de los otros.....	48
Figura 4. Vías de influencia calidad de apego-desarrollo cognitivo.....	55
Figura 5. Modelo causal objeto de contrastación propuesto para explicar cómo la dinámica de la familia influye sobre el comportamiento autorregulado, éste sobre las dimesiones privada social y académica del autoconcepto de los hijos y éstos, a su vez, cómo determinan significativamente su rendimiento académico.	60
Figura 6.	75
Diseño de la Investigación	75
Figura 7.	82
Histograma de la Variable Suma Logro de la aplicación del núcleo común del EEIES 2007-2 a las estudiantes de grado undécimo del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz.....	82
Figura 8.	83
Histograma que muestra la distribución de las estudiantes de grado undécimo del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz.que presentaron el EEIES 2007-2 en la clasificación de puestos (1000 partes iguales) realizada por el ICFES.....	83
Figura 9	101
Diagrama de Análisis de Regresión entre Estilos de Apego y Logro Académico.....	101
Figura 10.	106
Diagrama de Análisis de Regresión entre las dimensiones de Apego con la Madre y Logro Académico.....	106
Figura 11.	109
Diagrama de Análisis de Regresión entre las dimensiones de Apego con el Padre y Logro Académico.....	109
Figura 12.	112
Diagrama de Análisis de Regresión entre las dimensiones de Apego con el Padre y Logro Académico.....	112

Figura 13.	119
Diagrama de Análisis de Regresión entre Factores de Personalidad y Logro Académico.	119
Figura 14.	123
Diagrama de Análisis de Regresión para las subescalas del Factor de Personalidad Neuroticismo y Logro Académico.	123
Figura 15.	125
Diagrama de Análisis de Regresión entre las dimensiones de Apego con el Padre y Logro Académico.	125
Figura 16.	127
Diagrama de Análisis de Regresión entre las dimensiones de Apego con el Padre y Logro Académico.	127
Figura 17.	129
Diagrama de Análisis de Regresión entre las subescalas del Factor de Personalidad Afabilidad y Logro Académico.	129
Figura 18.	131
Diagrama de Análisis de Regresión entre las subescalas del Factor de Personalidad Conciencia y Logro Académico.	131

Resumen

El propósito de este estudio fue describir comprensivamente las relaciones entre vínculos de apego, factores de personalidad y logro académico. La muestra estuvo conformada por 278 estudiantes de grado undécimo de un Centro Educativo femenino en Bogotá. Usando un diseño de investigación mixto, se realizaron análisis de correlación y regresión a los puntajes obtenidos en las pruebas IPPA, NEO PI-R y EEIES, los resultados se enriquecen con las percepciones de las estudiantes respecto a las influencias afectivas y personales en el logro académico, obtenidas en tres grupos focales. En términos generales, se reporta influencia significativa de las dimensiones de apego con la madre y los pares y el factor de personalidad Apertura a la Experiencia sobre el logro académico, además se caracterizan distintos tipos de influencia de los vínculos afectivos y las características personales como mediadores del logro académico en la adolescencia, destacando especialmente la motivación académica y la autoeficacia. Se resalta la conveniencia de pensar el qué, cómo, a quién y para qué de la evaluación del logro académico.

Palabras clave: Evaluación, logro académico, vínculos de apego, factores de personalidad.

Introducción

Durante el año 2008 en Colombia se realizaron actividades para promover la participación de estudiantes, padres de familia, docentes y entidades gubernamentales y no gubernamentales en la sugerencia de criterios y la construcción de insumos para reformular los criterios de evaluación educativa. En el 2009 el Ministerio de Educación Nacional entrega una nueva normativa para reglamentar la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

El borrador de este nuevo decreto (MEN, 2009) señala la necesidad de entender la evaluación como un proceso de responsabilidad social, en el cual serán los establecimientos Educativos quienes desarrollen e implementen su sistema interno de evaluación y promoción de los estudiantes; los padres de familia serán los compañeros permanentes de sus hijos y de la Institución educativa y los estudiantes los responsables de su avance permanente en su proceso de formación. Esta idea deja entrever la complejidad de la evaluación educativa.

La UNESCO (1994) resalta que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero, y que se constituye como condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social. Así pues, la educación debe permitir que las personas puedan: a) sobrevivir, b) desarrollar sus propias capacidades, c) lograr una vida y un trabajo dignos, d) participar plenamente en el desarrollo local y nacional, e) mejorar la calidad de vida, f) tomar decisiones informadas y g) continuar aprendiendo. La reflexión sobre la educación indudablemente nos lleva a discutir el rol de la evaluación en el alcance de objetivos educativos. El alcance de estos objetivos depende en gran medida del seguimiento que se le hace a los procesos educativos en los contextos escolares, de los mecanismos de promoción de estudiantes en los distintos niveles educativos que han sido establecidos y de la prevención del fracaso y la deserción escolar, aspectos en los que la evaluación educativa cobra especial relevancia.

Entonces, la evaluación requiere una mirada que trascienda a los juicios polares tradicionales como bueno – malo, aprobado – no aprobado, propios de prácticas evaluativas que se confunden con la simple calificación. La evaluación debe informar acerca de los logros alcanzados y aspectos de tipo contextual que inciden en la calidad de la educación (ICFES, 2005).

Ahora bien, la evaluación educativa debería coincidir con una educación para el desarrollo humano, es decir, debería procurar por responder al engranaje entre las expectativas, intereses de las familias, el ambiente en que viven, y las ideas y la experiencia en proyectos de las entidades que los implementan. Unos indicadores de pertinencia y calidad educativa ajenos a las realidades comunitarias son irreales, no contribuyen a su desarrollo. Es más, de aquellos programas y proyectos educativos impuestos, surgidos de las percepciones de quienes formulan las políticas, lo que tradicionalmente se hace desde modelos economicistas de desarrollo, se obtiene un desgaste en la inversión, pues aquello que niños, niñas, jóvenes e incluso adultos, aprenden, no lo aplican en su cotidianidad y entonces el conocimiento del capital humano no revierte en crecimiento económico, a pesar de que los resultados en evaluaciones estandarizadas sean satisfactorios.

En la educación promotora del desarrollo humano, se reconoce la palabra del otro, todos son entendidos como agentes educadores de su propio proceso educativo, (niños, niñas, jóvenes, padres de familia, maestros y comunidad), el trabajo es grupal y no previamente diseñado, sino que se va construyendo, dándole una lógica en el proceso, el maestro es el animador y acompañante en esa construcción de conocimiento donde cabe el sorprenderse a lo que se cree conocido. Aquí el saber se construye, se comparte, todos los actores de la práctica educativa tienen algo que decir y aportar, allí se aprende lo que se quiere aprender, no lo que se debe aprender, y con esto se amplían las capacidades de elección personal y social y en últimas la libertad a la que hace referencia Amartya Sen.

Una educación para el desarrollo humano convierte el deber ser en un poder ser, donde la relación con el conocimiento es de creación e innovación, donde no hay

verdades absolutas, retoma los errores y las preguntas de niños y niñas y se proyecta en su desarrollo social. La riqueza de la educación radica en su potencialidad para reorganizar las relaciones que se pueden establecer en ella, así se pueden evidenciar los proyectos de vida de niños y niñas. En este contexto, pensar en la evaluación es una tarea difícil, pero absolutamente ineludible.

Colombia avanza en la tarea de cualificar los procesos de evaluación educativa. Se han hecho avances en el diseño y aplicación de pruebas estandarizadas de logro, (periódicas, regionales, nacionales e internacionales), y algunos reportes acerca de factores asociados. Este estudio pretende contribuir a reflexión en torno a los asuntos problemáticos de la evaluación educativa desde la perspectiva de un grupo de estudiantes bogotanas y al análisis de vínculos afectivos y factores de personalidad como elementos asociados al logro académico en la educación media.

Justificación

El conocimiento y la capacidad de aprender se consideran cada vez más centrales para la calidad de vida y el bienestar de los individuos y sus comunidades. Se perciben también como esenciales para la preservación de las civilizaciones y las culturas y para las posibilidades de una participación activa y beneficiosa de toda la diversidad de personas y poblaciones que habitan en un mundo y una economía globalizados, crecientemente dependientes del crecimiento y del cambio de los saberes.

La educación es importante para el desarrollo de las sociedades. Se asume que la educación media entre desarrollo humano y económico, sin embargo, surgen tensiones según la concepción de desarrollo humano que se adopte y las finalidades que se asignen a los procesos educativos. En las políticas públicas se evidencia la tensión entre cobertura y calidad educativa y sus indicadores son confusos. En este panorama cobra vigencia la reflexión sobre la evaluación educativa ¿Qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuáles son esas capacidades esenciales que la educación escolarizada puede y debe contribuir a generar?, ¿cómo establecer si los estudiantes están desarrollando dichas capacidades?, ¿cuál es o debería ser la contribución específica que los distintos agentes educativos (familias, maestros, funcionarios, políticos, los mismos estudiantes) deben hacer para lograr la labor de desarrollo integral que se le asigna a la escuela?.

La evaluación educativa pretende determinar el grado de eficacia de los sistemas educativos y mejorar la calidad de la educación, entendida como un medio para que el ser humano se desarrolle como individuo y colectivo, para fortalecerse como persona y aportar significativamente al desarrollo social, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura. Es por esto que la evaluación educativa se ha convertido en uno de los principales temas de interés y controversia entre las entidades gubernamentales, la comunidad científica y la sociedad en general, pues es un proceso en el que confluyen diferentes intereses políticos y sociales y es el reflejo de lo que una sociedad particular

concibe como naturaleza y fines de la educación.

En este contexto, es prudente visibilizar la concepción de desarrollo humano que subyace en la evaluación educativa del aprendizaje. Si éste es entendido en términos de crecimiento económico, el concepto de educación se reduce a la formación o desarrollo de capacidades para que la gente se vincule a un sistema productivo y la evaluación se centrará en la verificación de adquisición de saberes prediseñados; pero si el desarrollo humano es entendido más allá del mero crecimiento económico, las connotaciones de la educación varían y no contemplan únicamente el desarrollo de habilidades para insertarse en el ámbito productivo sino también, por ejemplo, la promoción y el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos para disfrutar de la libertad, para reflexionarla y compartirla con un “otro” considerado interlocutor válido, y esta concepción de la educación implica una evaluación educativa con otro sentido, otros contenidos, fines y medios.

A pesar de la diversidad de opiniones al respecto, particularmente en las décadas recientes, en muchos países con tradiciones diversas respecto a la estructura de sus sistemas educativos se han generado "estándares educacionales" que precisan lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, y cuán bien deben hacerlo. Se espera que esos estándares articulen e impulsen otros componentes o acciones para el mejoramiento educativo (Arregui, 2001). De allí se desprende un creciente interés en establecer mecanismos formales diversos para evaluar el logro académico en distintos momentos de la vida escolar de niños y jóvenes, y comparar estos resultados al interior de las instituciones educativas, entre las ciudades de un país y entre los mismos países. Paralelamente se fortalecen los debates respecto a la evaluación educativa del aprendizaje que argumentan que las evaluaciones estandarizadas no logran dar cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes como individuos con características diferenciales. Sin embargo, para validar las discusiones es pertinente escuchar e interpretar la voz de todos los agentes involucrados en los procesos educativos institucionalizados (maestros, directivos, estudiantes, padres de familia).

El presente estudio pretende contribuir a la reflexión académica sobre la evaluación educativa del aprendizaje, en auge actualmente en el país debido al proceso que se ha venido adelantando para la formulación de nuevos lineamientos en evaluación escolar de niveles básica y media. Para ello se abordan como ejes conceptuales la Teoría del Apego que se propone para el estudio de los vínculos afectivos a lo largo de la vida y recientemente se interesa por las asociaciones entre los estilos de apego y distintos contextos de desarrollo del ser humano (salud, educación, cognición, etc.), el estudio de la personalidad desde el Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad propuesto por Costa y McCrae (1992). Estos dos cuerpos teóricos se relacionan con las discusiones contemporáneas de la evaluación educativa del aprendizaje, lo que además se enriquece con los resultados propios de la investigación, en la que se le da especial preponderancia a las percepciones de las estudiantes sobre los procesos de evaluación en los que participan, tanto en pruebas estandarizadas como al interior de las aulas de clase. La investigación utiliza un diseño metodológico mixto, que combina elementos cuantitativos y cualitativos, novedoso entre las aproximaciones al tema y presenta resultados que enriquecen las construcciones en torno a la evaluación educativa del aprendizaje, que sirven además como insumo para la adaptación de estrategias de evaluación dirigidas a los adolescentes en la educación media.

Planteamiento del Problema

Existe unanimidad respecto a la necesidad de evaluar, el debate entonces se centra en qué evaluar, cómo evaluar, para qué evaluar y a quiénes evaluar. Dentro de estos planteamientos cobran valor los estudios referentes a los factores asociados al logro académico, pues evidencian las inequidades del sistema educativo y permiten formular recomendaciones pedagógicas, didácticas y hasta en políticas públicas para el mejoramiento de la calidad educativa (Murillo, 2008).

El MEN recientemente formuló nuevas directrices en la evaluación de niveles de educación básica y media dando un papel protagónico a las instituciones educativas, y por tanto a los miembros de la comunidad educativa (MEN, 2009) que requerirán grandes reformas en las prácticas educativas. Además, los planes de desarrollo, tanto a nivel nacional como regional y local, sugieren la necesidad de fomentar la participación en evaluaciones estandarizadas del logro académico, de índole nacional e internacional, para realizar comparaciones que permitan el seguimiento de planes y programas educativos y la comparación con estándares internacionales, siempre en búsqueda del mejoramiento.

En este panorama surge la presente investigación que pretende describir comprensivamente y desde la perspectiva de un grupo de estudiantes bogotanas, las relaciones entre vínculos de apego, factores de personalidad y logro académico, aportando elementos a la literatura científica referida a estas temáticas que se viene elaborando en el país.

En este orden de ideas surgen las siguientes preguntas investigativas:

- ¿Cuáles son las relaciones entre el vínculo de apego establecido con mamá, papá y pares, factores de personalidad y el logro académico de las estudiantes de grado undécimo del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz en la ciudad de Bogotá?

- ¿Cuáles son las relaciones entre los vínculos de apego y el logro académico de un grupo de jóvenes bogotanas del grado undécimo?
-
- ¿Cuáles son las relaciones entre los factores de personalidad y el logro académico de un grupo de jóvenes bogotanas del grado undécimo?

Objetivos

Objetivo General

Describir comprensivamente la relación entre los vínculos de apego, los factores de personalidad y el logro académico de un grupo de jóvenes bogotanas del grado undécimo.

Objetivos Específicos

- Establecer diferencias entre la influencia de los vínculos de apego con madre, padre y pares sobre el logro académico de las jóvenes bogotanas de grado undécimo.
- Reconocer los factores de personalidad que influyen en alto, medio o bajo grado en el logro académico de las jóvenes bogotanas de grado undécimo.

Evaluación Educativa del Aprendizaje

La evaluación educativa del aprendizaje procura determinar, de la manera más sistemática y objetiva posible, la pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto de las actividades educativas a la luz de los objetivos específicos (González, 2001). En general, pretende ser una herramienta administrativa de aprendizaje y un proceso orientado a mejorar tanto las actividades en marcha, como la planificación, programación y toma de decisiones futuras.

De modo general, la tendencia actual es la de entender la evaluación desde su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. La mayoría de las definiciones coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. Igualmente, se manifiesta el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene en el aprendizaje (Álvarez, 2001; González, 2001). No obstante, esta tendencia teórica contrasta con las prácticas evaluativas en las instituciones y al interior del aula; así como la sujeción de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas (González, 2000).

Según González (2001) en el campo semántico de la evaluación aparece frecuentemente el del control. Pero el término "control" no expresa necesariamente el aspecto valorativo, consustancial a la evaluación; lo que vendría a reforzar la cuestionada "neutralidad" y la limitada noción de que los problemas de la evaluación son puramente técnicos. Conviene recordar que este término toma fuerza en el ámbito educativo, cuando se importa del escenario laboral. Su contenido subraya dos ideas: la técnica y la de poder o ejercicio de autoridad. Estas dos ideas han sido amplia y justamente analizadas y criticadas desde posiciones de la denominada pedagogía crítica, y de la sociología de la educación (González, 2001).

Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni siquiera a corregir. Tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar pruebas estandarizadas. Aunque la evaluación está relacionada con actividades como calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, se diferencian de éstas por los recursos que utilizan, sus usos y fines (Álvarez, 2001). No existe consenso respecto a la extensión del concepto, y por tanto al rol del proceso evaluativo en su totalidad, particularmente en lo que se refiere a la inclusión o no del juicio valorativo y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados (Jurado, 2003; González, 2000). La obtención de información sobre el objeto de evaluación y formulación de un juicio valorativo sobre dicho objeto, constituyen procesos básicos de la evaluación, pero no agotan el acto evaluativo y por tanto no son suficientes para el análisis del mismo.

Según González (2000) la unidad de análisis recae en la acción evaluativo que supone la interrelación propositiva u orientada del sujeto y el objeto, mediatizada por los "instrumentos" o medios materiales e ideales y en condiciones concretas, determinadas. La acción, por definición, no es estática, su forma de existencia es la de un proceso, que encierra un conjunto de operaciones que conforman dicha acción. Y en esta interrelación, tanto el sujeto como el objeto se transforman en variadas direcciones (Bustamante y Díaz, s.f.).

La evaluación educativa del aprendizaje actúa al servicio del conocimiento y su interés primordial es el formativo, para esto según Álvarez (2001) la evaluación misma debe ser actividad de conocimiento, y suceso de aprendizaje el momento de la corrección. Es necesario que en ella participen todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación (maestros, estudiantes, directivos, padres de familia, incluso entidades gubernamentales que diseñan, ejecutan y hacen seguimiento de políticas educativas) no como meros espectadores o sujetos pasivos "que responden", sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan. Además es indispensable que los criterios de valoración y de corrección sean explícitos, públicos y publicados, y negociados (Álvarez, 2001; González, 2000).

Así pues, la evaluación y el acto evaluativo como unidad, suponen operaciones o subprocesos que van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroalimentación y toma de decisiones derivadas de él, su aplicación y valoración de resultados, proceso que además involucra a todos los agentes educativos. Los resultados de la evaluación no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí; asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta.

Finalidades y funciones de la evaluación del aprendizaje

El objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en éste (Arregui, 2001).

Las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes ni explícitas; son variables, no siempre propuestas concientemente, ni asumidas o reconocidas y están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad, la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve.

Según González (2000) dentro de las funciones pretendidas o no, de la evaluación están:

a. Las *funciones sociales* relacionadas con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Las evaluaciones en las instituciones

educativas conducen a la entrega de títulos que simbolizan la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento, siendo de mayor valor social aquel que más títulos evidencie.

b. La *función de control* relativamente oculta de la evaluación, pero evidente en la observación y análisis de la realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los estudiantes, la evaluación es un instrumento fundamental para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados en la relación asimétrica característica de espacios educativos tradicionales, en la que además se determina lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje. Las tendencias educativas críticas y participativas demandan una relación educativa democrática, basada en el reconocimiento de que cada uno puede enseñar algo al otro, y tiene algo que aprender del otro, y los dos pueden aprender en y del mismo proceso (Álvarez, 2001; González, 2000). Es importante señalar aquí que la evaluación como control para mantener un lugar en el ranking de los colegios, como la que se produce en Colombia, tergiversa los principios filosóficos de la evaluación al adiestrar a los estudiantes en la rutina de las evaluaciones y perder de vista otras experiencias en aula más vitales y acordes con las competencias de los niños, las niñas y los jóvenes (Jurado, 2003).

c. Las funciones pedagógicas en las que situamos la evaluación, como actividad orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización y la socialización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida. La constatación de los resultados o productos es una función legítima de la evaluación, aunque no suficiente. Se supone que la evaluación de los resultados tenga también una proyección futura y no sólo retroactiva. El reto consiste en que los profesores asuman nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender

y que el resultado sea relevante además de significativo para el sujeto que lo intenta. No sólo dentro del aula ni sólo restringido a lo cognitivo, sino significativo en y para su vida dentro y, sobre todo, fuera del aula (Álvarez, 2001; González, 2000).

Respecto a las funciones de la evaluación Bustamante y Caicedo (2005) aseguran que la evaluación no es un componente objetivo del dispositivo educativo, en el sentido de que puede existir fuera e independiente de los agentes educativos sino que existe debido a sus prácticas; la evaluación al ser parte de las prácticas sociales asume diferentes perspectivas que se materializan en formas históricas de producir sujetos para cierto funcionamiento social, aseguran además que los documentos oficiales sobre evaluación responden a condiciones y expectativas que los determinan y que los propósitos de la transformación educativa deben revisar y confrontar los objetivos y resultados de la evaluación, especialmente cuando se hablan de evaluaciones estandarizadas, se les asignan funciones de vigilancia y control.

Ahora bien, la tendencia actual es dirigir la evaluación educativa al cumplimiento de los llamados "estándares educacionales", que aparentemente señalan consensos sobre contenidos esenciales y metas de aprendizaje y desempeño que todos los alumnos deberían alcanzar gracias a su experiencia escolar (Arregui, 2001) en búsqueda de la calidad educativa.

Hablando de estándares educativos Arregui (2001) insiste en la necesidad de establecer con claridad y con participación de toda la sociedad qué es lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, así como cómo puede demostrarse y medirse que realmente han logrado esas metas de aprendizaje; según ella, sin uniformizar la pedagogía, se pretende asegurar los resultados y la búsqueda de logros siempre mayores y mejores, adaptando las prácticas pedagógicas de los maestros y examinando la generalidad de factores escolares y extra-escolares que inciden en el desempeño y una necesaria retroalimentación a los otros componentes del sistema (currículo, textos, capacitación y formación docentes, políticas de gestión, etc.).

Sin embargo, según Bustamante y Caicedo (2005) esta “calidad educativa” es derivada de los modelos económicos predominantes y se entiende en términos de correspondencia entre los objetivos y los resultados y de eficiencia y eficacia, entonces los saberes están predeterminados según la función social y económica que se les asigna a los individuos. A la evaluación también se le asignan incentivos, que ponen a los individuos a realizar la acción que pretende quienes ofrecen las recompensas, pero con objetivos distintos; por ejemplo, buscar un premio no tiene en sí una motivación por el aprendizaje, pero puede hacer que un niño se aprenda las tablas de multiplicar, por lo cual en últimas no se produce el deseo de conocimiento, con la subyacente concepción de educación de individuos que respondan solamente a los requerimientos de la producción social preestablecida.

Sobre el objeto de la evaluación

De la delimitación del objeto que se evalúa se derivan, en gran medida, las decisiones sobre cómo se realiza la evaluación: los instrumentos, procedimientos, momentos, indicadores, criterios, que se utilicen en el proceso evaluativo.

La respuesta a qué se evalúa depende de los fines de la evaluación; de la concepción de enseñanza y de aprendizaje; de los objetivos y contenidos de enseñanza; de las condiciones en que se realiza el proceso, que incluye la factibilidad y la facilidad para la selección de los instrumentos y procedimientos de recolección y valoración de la información sobre el aprendizaje. Estas últimas razones han dado lugar a la reiterada crítica de que se evalúa aquello que es más fácil de evaluar favoreciendo los niveles reproductivos del conocimiento aún cuando los objetivos de enseñanza planteen mayores exigencias cognitivas (Arregui, 2001; González, 2000).

Al igual que los fines, la definición del objeto, tiene connotaciones ideológicas y axiológicas. La decisión de qué se evalúa, supone la consideración de aquello que resulta relevante, significativo, valioso del contenido de enseñanza y del proceso de aprendizaje de los estudiantes; es decir, qué contenido deben haber aprendido.

Una primera tendencia se centra en los resultados, principalmente fundamentados en un sistema de referencia estadístico, basado en la curva normal, que permitía establecer la posición relativa de un estudiante respecto a un grupo determinado. Sin embargo, aquí puede darse la llamada “falacia de los procedimientos y medios de evaluación”, pues el sistema de referencia basado en la norma, privilegia la obtención de indicadores estandarizables del objeto de evaluación, comunes a todos los individuos evaluados, ignorando sus particularidades, para establecer la posición relativa de cada uno respecto a las medidas de tendencia central de la población que sirve de referente. A tal efecto la aplicación de exámenes, iguales en cuanto a contenido y forma, unifica la situación de prueba, por lo que sus resultados sirven para establecer los estándares y comparar individuos (González, 2000).

La evaluación de y por objetivos, surge y se constituye en el paradigma, aún dominante, de la evaluación del aprendizaje. Se trata igualmente de fijarse en los productos del aprendizaje para valorarlos, pero subraya el carácter no espontáneo, sino propositivo, orientado, incluso dirigido, del aprendizaje que se da en el contexto de la enseñanza y de la aplicación de pruebas para su evaluación. Pero esta evaluación es insuficiente, porque desatiende el proceso de aprendizaje. Sus limitaciones aparecen, además, a la luz del análisis de la formulación y del contenido de los propios objetivos: determinaciones imprecisas, ambiguas; objetivos cuestionables como metas. Se añade, el demostrado hecho de la existencia de aprendizajes no previstos, que son ignorados si solo se evalúan los objetivos. Esto no implica que los objetivos pierdan su importancia como guías y sistema de referencia, máxime si se tiene en cuenta que expresan el encargo social respecto a la formación de los estudiantes, acorde con los intereses, ideales, aspiraciones de una sociedad determinada. Los objetivos son necesarios pero no suficientes para la evaluación (Álvarez, 2001; Arregui, 2001; González, 2000).

La determinación de qué evaluar durante el proceso, está en estrecha relación con el conocimiento de los mecanismos del aprendizaje, es decir de cómo éste se produce, cuáles son sus regularidades, sus atributos, y sus condiciones en el contexto de la enseñanza y con la misma naturaleza del conocimiento que se pretende evaluar.

El conocimiento aparece como medible cuando se lo concibe como una representación, depositaron en un lugar, acumulable, terminado. Pero tal como afirman Bustamante y Caicedo (2005) la validez del conocimiento es relativa, cambiante, reconquista todos los espacios de la incertidumbre, es un producto social y no un conjunto de saberes exclusivos expertos, como se entiende en la escuela tradicional de transmisión de saberes. El conocimiento puede ser aludido en una prueba, pero no necesariamente lo aprendido se evidencia al contestar un examen, igualmente ser evaluador no implica saber un tema o dominar una disciplina.

En las últimas décadas se ha consolidado la evaluación del nivel de partida de los estudiantes, al iniciar un proceso de enseñanza. Los aportes de la psicología cognitiva fundamentan la relevancia del conocimiento previo de los estudiantes para su aprendizaje ulterior. La presencia en los estudiantes de las nociones previas o concepciones alternativas conduce a determinadas estrategias de enseñanza que permitan construir, sobre la base de aquellos, los nuevos significados. Además, está el hecho probado de la importancia de la disposición del estudiante para aprender los nuevos contenidos, del interés que siente o pudiera sentir por la nueva información a aprehender; de las condiciones (físicas, psíquicas, sociales) que favorecen o no el nuevo aprendizaje; de las estrategias de aprendizaje que posee (González, 2000).

Otro aspecto de especial relevancia consiste en la relación que se establece entre conocimiento y habilidades, considerando que todo saber (conocimiento) "funciona", se expresa, a través de determinadas acciones, que requieren habilidades. Todo saber implica un saber hacer, independientemente del nivel de demanda cognitiva, y la acción entonces ocupa un papel fundamental en la formación, la restauración y la aplicación del saber (González, 2001; González, 2000).

La evaluación del proceso de aprendizaje trae consigo el problema de la personalización de la enseñanza, en el sentido de reconocer y atender las diferencias individuales entre los estudiantes. Los estudiantes pueden llegar a similares resultados, siguiendo vías diversas. Por otra parte, los estilos de aprendizaje, los ritmos, las

diferentes visiones, intereses, propósitos, conocimientos previos, proyectos de vida, la adaptación a las condiciones espacio-temporales de la evaluación; suelen quedar implícitos en los resultados "finales" del aprendizaje. La evaluación debería dar cuenta de las diferencias individuales de los sujetos y brindar a los profesores y a los propios estudiantes la información que permita, respetando esas diferencias, orientar el proceso hacia el logro de los objetivos comunes (Álvarez, 2001; Arregui, 2001; González, 2001). Se hace un reclamo además a la evaluación que fragmenta el aprendizaje o se limitan a aspectos "puramente" cognitivos, cuyos productos son los conocimientos y las habilidades, despojadas de todo sentido personal.

La evaluación del aprendizaje dirigida a la formación está inmersa en el proceso didáctico, aporta y valora información a partir de las prácticas cotidianas de trabajo, de la realización de las tareas docentes, de la comunicación entre los participantes, a fin de orientar, regular, promover y retroalimentar el aprendizaje, privilegiando funciones y finalidades educativas y no de control, calificación y clasificación (Álvarez, 2001; González, 2001)

Logro Académico

El logro académico es una categoría que agrupa los logros individuales de un estudiante en su paso por el sistema educativo, como la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la formación de hábitos y actitudes, y la internalización de valores, entre otras (Moreno, 1998, citado por Hederich y Camargo, 2004).

Los juicios de valor o evaluación que se producen en la escuela son determinantes del nivel de logro académico del estudiante.

El logro académico suele estar dado por dos tipos de evaluación: a) Evaluación masiva estándar, que no involucra el proceso pedagógico personal del estudiante, para ello se diseñan pruebas estandarizadas de logro (logro cognitivo, logro de competencias básicas) y se realizan aplicaciones muestrales o censales, como son las Pruebas SABER, Pruebas COMPRENDER y las Pruebas de Estado para el Ingreso a la Educación Superior, y b) la evaluación personal y directa que elaboran los profesores teniendo en cuenta los procesos que se dan en el aula. (Hederich, y Camargo, 2004).

Las evaluaciones estandarizadas arrojan información útil acerca de lo que un estudiante ha aprendido hasta un momento clave de su historia educativa, permitiendo hacer comparaciones y evaluando el cumplimiento de estándares básicos de educación, sin embargo, se fundamenta en objetivos educativos generales ignorando la individualidad del estudiante, su historia personal y sus estilos de aprendizaje, entonces, un resultado bajo en este tipo de pruebas no necesariamente señala que el estudiante no ha aprendido lo que debía. (Hederich, y Camargo, 2004).

Las evaluaciones masivas muchas veces generan contradicciones con la autonomía de las instituciones educativas y contrastan con proyectos educativos institucionales (PEI) a los que se les encarga entender y transformar la realidad contextual en la que se encuentran las instituciones, mientras que la evaluación que

realizan los docentes de manera directa parte de los propios objetivos educativos que se han creado e implementado en el aula y tiene en cuenta el proceso que el estudiante lleva a cabo para alcanzar el logro. Otras críticas a las evaluaciones masivas están en su interés exclusivo por el desempeño cognitivo e individual de los estudiantes, el no contar con una definición consensuada de lo que implica la calidad educativa, ni claridad en el uso y aprovechamiento de la información generada y las consecuencias de la misma en la reformulación de estrategias educativas (Murillo, 2008).

Otra clasificación posible es la propuesta por Gabriel Restrepo y Fabio Jurado, (Jurado, 2003) que caracteriza evaluación informal y formal. La evaluación *informal* se presenta en la educación cuando no hay reconocimiento o distinción explícita de la forma de juicio que se asigna o retira valor en los procesos de enseñanza y aprendizaje, algunos formas de esta evaluación pueden ser los rumores, los estereotipos, a veces de mayor influencia que la evaluación formal, por ejemplo cuando se descalifica la posibilidad de aprendizaje de un estudiante por su apariencia personal o su orientación sexual. La evaluación *formal* es aquella que se realiza de forma explícita, es planeada y parece tener objetivos claros, ésta se subdivide también en evaluación endógena a los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, y la evaluación externa a los distintos sujetos que participan en la práctica pedagógica pero interna a una institución u interinstitucional, como la evaluación de las investigaciones de los docentes. También es posible hablar de evaluaciones indirectas a una institución, como el reconocimiento social o la cantidad de estudiantes que participan en procesos de admisión. Existen también evaluaciones masivas estandarizadas, de primera o de segunda generación, del lápiz y papel, o en computadores que simulan una operación de cirugía por ejemplo, éstas evaluaciones puede ser interinstitucionales, locales, regionales, y hoy en día trasnacionales. Existe la evaluación no estandarizada, pero formal, que cuenta con protocolos de observación y de ponderación como la etnográfica. Y existe por último una evaluación que poco se menciona: la autoevaluación o evaluación de sí mismo, que puede ser informal (divagación) o formal, por ejemplo el diario la meditación, el psicoanálisis (Jurado, 2003).

Bustamante y Caicedo (2005) señalan que en los procesos evaluativos del logro académico en Colombia confluyen diferentes actores: el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), el Ministerio de Educación Nacional, los maestros, los directivos docentes, la familia, los medios de comunicación, la cultura local y los mismos estudiantes, sin embargo, cuando se están analizando el mejoramiento de la calidad se asignan responsabilidades individuales o institucionales perdiendo de vista la interacción que se produce entre estos diferentes agentes. Es más, se plantea que si hay resultados deficientes, las instituciones *serán apoyadas* para superarlos, pero que si los resultados están vinculados a una negligencia o la irresponsabilidad serán sancionados. La irresponsabilidad y la negligencia se establecen por procesos disciplinarios, relacionados directamente con la inspección y la vigilancia: “la evaluación establece la disciplina; es decir, mediante la evaluación se establece quien se porta de acuerdo con las normas o, peor: quien se porta de acuerdo con la interpretación que el cuerpo de inspectores y vigilantes haga de la norma” (Bustamante y Caicedo, 2005, p. 38). El juez de los resultados es el SNEE, que opera en coordinación con el ICFES y las entidades territoriales; en otras palabras, un sistema que reconoce la autoridad de la institución que realiza pruebas masivas como el examen de estado: momento que cierra el proceso educativo a nivel macro.

Gardner (1993) señala que los estudiantes considerados exitosos sienten que el conocimiento que aparentan tener es frágil o inexistente, y asegura que este desasosiego podría también ligarse con una percepción generalizada de un sistema educativo fraudulento, y con relación a esto podemos citar la paradoja de la educación en Colombia: se confía en ella como elemento de esperanza y superación, pero se desconfía dentro de ella: lo público de lo privado, los maestros del Estado, el Estado de los maestros, la universidad del bachillerato, éste de la primaria, éste de la familia, y en últimas eso se considera justificación para los procesos evaluativos existentes en el país (Jurado, 2003).

Existen principios mínimos cuando se considera el tema de la evaluación, como la necesidad de evaluar a los evaluadores; la exigencia de que la evaluación sea

multilateral y recíproca; evaluar en forma constante y criticar los procesos de evaluación social y académica y evaluarse a sí mismo al evaluar a los otros (Jurado, 2003). La evaluación externa debería constituirse como una práctica generadora de autoevaluación, que aporte elementos al maestro para una lectura crítica de los resultados obtenidos y le lleve a considerar propuestas innovadoras en su labor pedagógica (Jurado y cols. 2005) pero para ello los maestros deben sentirse y ser partícipes de estos procesos evaluativos y vincularlos a sus procesos de aula no como objetivo, sino como insumo.

Examen de Estado para Ingreso a la Educación Superior (EEIES)

El Examen de Estado nace como un proyecto cuando la Asociación Colombiana de Universidades y el Fondo Universitario firman el Acuerdo No.65 de 1966 a través del cual se organiza el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, dentro de cuyos objetivos fundamentales se incluyó la preparación, administración y evaluación de instrumentos cuyos resultados sirvieran a las universidades para los procesos de selección de sus estudiantes (ICFES, s.f).

Con la Ley 30 de 1992 que busca la reforma a la educación superior, se ratifica el EEIES como requisito de obligatorio cumplimiento para el ingreso a los diferentes programas de Educación Superior, además de los que señale cada institución.

A partir de marzo del 2000, se aplica un nuevo EEIES, cuyo proceso inició en 1995, durante el cual fueron desarrollados los fundamentos teóricos de la propuesta, las especificaciones de los instrumentos de evaluación y se replanteó la elaboración y aplicación de los mismos (Ver figura 1).

Según el ICFES (2005) el EEIES tiene cinco propósitos fundamentales:

1. Servir como un criterio para el ingreso a la educación superior. Con este objetivo, evalúa las competencias de los estudiantes en las diferentes áreas contempladas

en el examen y proporciona información de carácter descriptivo que apoya los procesos de admisión realizados por las instituciones.

2. Informar a los estudiantes que aspiran a ingresar a la educación superior acerca de sus competencias en cada una de las áreas evaluadas, con el ánimo de contribuir a la orientación de su opción profesional.

3. Servir como criterio de autoevaluación y retroalimentación para las instituciones de educación básica y media, en el contexto de los lineamientos generales curriculares, la flexibilidad curricular y la diversidad cultural. Esto permitirá a las instituciones analizar en forma permanente sus Proyectos Educativos Institucionales y los énfasis que estén desarrollando, así como también la puesta en marcha de eventuales ajustes a los mismos en los casos que según su consideración así lo ameriten.

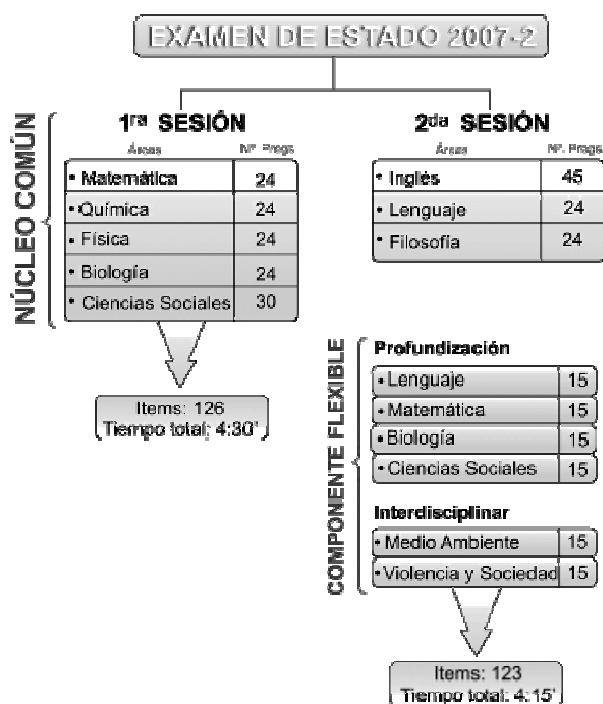


Figura 1. Estructura del EEIES correspondiente al 2007-II. Tomado de ICFES. (2005). Nueva estructura de los exámenes de estado para ingreso a la educación superior y validación del bachillerato académico en un sólo examen. Obtenido el 21 de diciembre de 2007 de: http://www.icfes.gov.co/cont4/ac/docs/pro_gen.pdf

4. Constituirse como base e instrumento para el desarrollo de investigaciones y estudios de carácter cultural, social y educativo que permitan un mayor acercamiento al contexto evaluado y que retroalimenten el proceso de evaluación realizado por el SNP. Las investigaciones que puedan realizarse acerca de las concepciones teóricas que circulan en la educación media en cada una de las áreas que componen el examen, de los posibles canales de interdisciplinariedad que se establecen entre éstas, de las corrientes disciplinares que se enfatizan en la educación media y sobre las diferencias que, en estos ámbitos y en el de las competencias y saberes, se presentan entre regiones y culturas, y acerca de las valoraciones que los estudiantes hacen del conocimiento y de la situación del país, por ejemplo, pueden contribuir también a la realización de estudios de carácter social y cultural que ayuden a orientar políticas y acciones gubernamentales en el terreno de la educación.

5. Servir de criterio para otorgar beneficios educativos, como lo plantea el artículo 99 de la ley 115 de 1994, y para que algunos estudiantes puedan validar cursos.

Del mismo modo el ICFES (2005) expone los criterios para la interpretación de resultados, señalando que los resultados involucran descripciones de tipo cualitativo y cuantitativo que ofrecen información detallada sobre la actuación del estudiante así como información para los demás usuarios e interesados en este examen. Se encuentran dos fuentes de comparación de las respuestas de una persona a una prueba, que proveen diferentes resultados y, por ende, diferentes significados: (a) comparación de los resultados con referencia a un grupo de personas, así, obtener el máximo puntaje indica que la persona respondió correctamente más preguntas que los demás, pero no indica si su competencia es o no suficiente.; (b) contrastación de los resultados de una persona con las competencias evaluadas en el examen, las respuestas de un estudiante se interpretan en relación con lo que cada pregunta mide, es decir que se obtiene información sobre lo que una persona sabe-hacer o no sabe-hacer en los contextos de evaluación.

Los resultados del EEIES se obtienen a partir de procesamientos de datos

enmarcados en la Teoría Respuesta al Ítem, específicamente el modelo de Rasch, y harán referencia tanto al núcleo común como al componente flexible.

En resumen se puede decir que los resultados son útiles para:

a. El estudiante: los resultados describen su desempeño global y particular por competencias y saberes disciplinares de las diferentes pruebas de evaluación, de tal manera que pueda identificar sus fortalezas y debilidades en cada una de ellas. Estos resultados ofrecen varios criterios a tener en cuenta por las instituciones de educación superior en su proceso de admisión.

b. Las instituciones educativas: Se obtienen resultados del comportamiento diferencial de las competencias de sus estudiantes y resultados globales por grupos de preguntas que muestren el comportamiento institucional respecto a las categorías referidas tanto a los “saberes disciplinares como a las competencias según cada área”.

c. El público en general: Análisis diferencial de las competencias y saberes a nivel nacional y regional, así como la información sociodemográfica recopilada en las encuestas que hacen parte de la inscripción.

d. Los investigadores y entidades vinculadas al sector educativo: Publicación de los marcos teóricos que sustentan la evaluación en cada una de las pruebas, así como los resultados de las mismas.

A pesar de estos importantes sustentos teóricos y las adecuaciones que el EEIES ha venido teniendo en los últimos años, en general los Exámenes de Estado reciben muchas críticas, Bustamante y Caicedo (2005) señalan por ejemplo que las pruebas de Estado parecen no ser congruentes con los criterios de evaluación de aula, y los estudiantes se confunden al percibir que lo que trabajan en sus aulas no corresponde con aquello que se les pregunta en las evaluaciones estandarizadas; además, afirman que las instituciones dependen de la calificación que se les asigna por los resultados que sus

estudiantes, por lo que estos últimos se ven presionados por la misma institución para que obtengan un “buen puntaje”; así pues las evaluaciones estandarizadas propuestas por el ICFES son entendidas como una detección técnica de cómo están los conocimientos de los estudiantes, que selecciona los saberes necesarios en la escuela (valen los que se van evaluar en el examen), valida una nueva forma de hacer pedagogía (vale la que capacite para responder en ese examen) y una nueva forma hacer evaluación (vale la que prepare a los estudiantes para responder en ese formato examen) (Bustamante y Caicedo, 2005). A pesar de las críticas que señalan que dichas pruebas responden a criterios memorísticos, favorecen a ciertos sectores de la población, contienen preguntas confusas u obsoletas, no son predictores del futuro desempeño del estudiante, etc., es bueno tener en cuenta que son maestros en ejercicio quienes construyen las preguntas, los colegios lo asumen como el principal criterio de valoración de su labor, se ofrecen preparaciones en institutos especializados, existe un reconocimiento social para aquéllos que obtienen altos puntajes, y son reconocidos por la ley general de educación (Bustamante y Caicedo, 2005). A esto se suma que las evaluaciones masivas en Colombia consideran que la información es mayoritariamente reservada, los informes no permiten señalar resultados útiles para reformular la política educativa, y no se da cuenta de la metodología y los procesamientos estadísticos que permiten llegar a ciertas conclusiones (Jurado, 2003).

Las pruebas estandarizadas esencialmente son pruebas individuales de selección y, como tales, sus propósitos son distintos a la evaluación de la calidad como tal; esto es, seleccionar a los individuos y certificar, con base en un puntaje, si adquirieron unos conocimientos que les permitan ingresar, por ejemplo, a determinadas carreras universitarias. Además, muchas veces estos resultados no tienen incidencia directa sobre las políticas educativas (Bustamante y Díaz, s.f.).

Un sujeto en proceso “es un ser en el lenguaje, sometido a sus vicisitudes, producto de la interacción social; no aprehendiendo las cosas, sino siendo cada vez otro en la medida en que interactúa y se define gracias al lenguaje. Los códigos de la cultura no sólo son inevitables sino que son los productores de los mundos posibles en los que

los sujetos se representan” (Bustamante y Caicedo, 2005, p. 191). Sin embargo, en las políticas y prácticas educativas pareciera privilegiarse una evaluación “objetiva” que tiene una pretensión de “cientificidad” restringida a lo establecido por expertos en las disciplinas evaluadas, bajo un supuesto de homogeneidad materializado en los instrumentos de medición de los saberes, ajustado según modelos matemáticos y estadísticos que dejan una sospecha de exclusión de la subjetividad de aquellos que son evaluados y de sus condiciones históricas, sociales y culturales. A esto se suma que los instrumentos de evaluación usados habitualmente se refieren a un número reducido de competencias cognoscitivas, priorizando muchas veces la memorización comprensiva, aisladas de importantes procesos y competencias involucrados en el aprendizaje, y que por ende también debieran ser objeto de evaluación. Además, las concepciones sobre los objetos evaluados se enmarcan en un plano normativo, es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo, y la evaluación entonces busca determinar en qué medida el evaluado se ajusta o no a ese patrón normativo (Jurado, 2003).

Un ejemplo de esta situación puede considerarse teniendo en cuenta que el artículo 19 de la resolución 2343 que habla de la evaluación del rendimiento escolar resalta la importancia de la evaluación en el proceso educativo, entendiéndola como un componente del proceso curricular que debe apoyarse en el PEI y que requiere, además una retroalimentación permanente, un análisis constante, una construcción y perfeccionamiento con base en lo propuesto en cada proyecto” (Bustamante y Caicedo, 2005, p. 109). Dispone así que la evaluación dentro de las instituciones requiere la conformación de un comité de evaluación, que debe crear condiciones de participación y compromiso de la comunidad educativa en los procesos evaluativos; sin embargo se ha interpretado como una forma de ajustar cuentas con los estudiantes, en el que deben prometer ser “buenos estudiantes acatando las normas de convivencia”, donde el estudiante pierde la posibilidad real de autoevaluarse. Otro punto importante es el diagnóstico de la validez y pertinencia del currículo que se viene construyendo y perfeccionando en el PEI, como insumo para la evaluación permanente del proceso curricular, pero sus propuestas son evaluadas no por la comunidad que la creó sino por

los agentes definidos por el gobierno para tal fin.

Ahora bien, Bustamante y Caicedo (2005) subrayan la necesidad de considerar que la población para que se aplican evaluaciones “objetivas” no es homogénea: porque los temas no se “reciben” por igual ya que las prácticas sociales generan diversos tipos o códigos de interpretación. La única homogeneidad posible se da por la identificación con otros en los grupos, lo cual reduce la capacidad crítica del sujeto y fortalece la agresión contra la diferencia y la heterogeneidad aparece a través de lo que usualmente llamamos: mala conducta, desinterés o problemas del aprendizaje. La comprensión enfrenta las competencias de los interlocutores, que se producen gracias a lo que cada uno es y a lo que cada uno hace. “La búsqueda homogeneidad, necesaria para la pretensión de evaluar objetivamente, se justifica más bien en lo político, pues presupone -hace existir- un tipo de sujeto que permita el funcionamiento social” (Bustamante y Caicedo, 2005, p. 202); y terminan señalando “de lo anterior se desprende la necesidad de subordinar los instrumentos de evaluación a la reflexión social, pues los problemas que le subyacen son fundamentalmente de esa naturaleza, no solamente técnicos” (Bustamante y Caicedo, 2005, p. 203).

Quedan fuera del alcance de la evaluación criterial, y de las pruebas estandarizadas, los procesos de apropiación del saber, siendo esta una tarea que exige una evaluación crítica, ejercida por un profesor crítico, que requiere diálogo, participación, corresponsabilidad, deliberación, comprensión (Álvarez, 2001).

Factores asociados al logro académico

Murillo (2008) sugiere que los estudios de factores asociados pretenden averiguar cuáles aspectos se asocian a los resultados escolares, medidos por los logros de aprendizaje que obtienen los estudiantes en las evaluaciones del rendimiento. Los resultados de estos estudios deben permitir ponderar el peso que tienen factores escolares y extraescolares, e identificar qué factores inciden en los resultados escolares, especialmente aquellos que pueden ser objeto de intervención por parte de los diversos

actores del sector educativo (Cornejo y Redondo, 2007).

Sin embargo, este tipo de investigaciones suele ser descontextualizada, carecer de claridad teórica y epistemológica, y tener un claro sesgo estadístico (Murillo, 2008; Bustamante y Caicedo, 2005). Al tratarse de factores que determinan el logro se supone que un análisis no es un listado con valores estadísticos sino una jerarquización entre ellos en relación con el efecto que producen, conduciendo a la formulación de un modelo coherente. Otros autores como Cepeda y Caicedo (2007) aseguran además que habitualmente los estudios de factores asociados al logro académico en áreas específicas del conocimiento, no se hace referencia al desempeño global del estudiante, ni se tiene en cuenta su concepto en la determinación de los factores asociados a la calidad de la educación, ni su percepción acerca del grado de incidencia de cada uno de dichos factores en su rendimiento escolar.

Murillo (2008) afirma que se ha mostrado que en Iberoamérica “las escuelas más “eficaces” están estructuralmente, simbólica y culturalmente más unidas que aquellas que se han mostrado menos. Ellas operan más como un conjunto orgánico y menos como una colección de subsistemas independientes” (p.21). Y sugiere como factores asociados diferenciadores:

a) el sentido de comunidad educativa que involucra a estudiantes, maestros y la comunidad en general, para lograr el aprendizaje integral, de conocimientos y valores;

b) el clima escolar y de aula, caracterizado por la cordialidad de las relaciones interpersonales y un ambiente de satisfacción;

c) la dirección escolar, comprometida, colegiada, preocupada por temas pedagógicos y formación docente, y no sólo por temas organizativos, e interesada por fomentar la participación en las decisiones;

d) un currículo de calidad, en el que las clases se preparan adecuadamente y con tiempo, las lecciones son estructuradas y claras, con objetivos explícitos y compartidos coherentes con su forma de evaluación, que reconozca conocimientos previos y aplique actividades variadas, participadas y acordes con las diferencias entre los estudiantes. Es

importante también la frecuencia de comunicación de resultados de evaluación como un factor asociado al logro académico tanto cognitivo como socioafectivo;

e) la gestión del tiempo, la optimización de tiempo dedicado a actividades de aprendizaje, la cantidad de días lectivos, la puntualidad de las clases, la disminución del tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase o a poner orden;

f) la participación de la comunidad, donde estudiantes, padres y madres, docentes y la comunidad en su conjunto participan de forma activa en las actividades escolares y contribuyen a la toma de decisiones;

g) el desarrollo profesional de los docentes y su interés por seguir aprendiendo y mejorando;

h) las altas expectativas frente las capacidades de aprendizaje de maestros y estudiantes, evidenciadas en procesos evaluativos pertinentes y con retroalimentación frecuente de sus resultados, esto se asocia con autoestima y autoeficacia tanto de maestros como de estudiantes;

i) la infraestructura y los recursos, la cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos, su utilización y cuidado, buenas condiciones de mantenimiento y limpieza, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos; también, la preocupación del docente por mantener el aula cuidada y con espacios decorados para hacerla más agradable, y la disponibilidad y el uso de recursos didácticos, tanto tecnológicos como tradicionales.

De este modo, una propuesta para abordar el estudio de factores asociados, desde una perspectiva de la eficacia escolar, y que reconoce influencias de tipo interdependiente, multifactorial y multinivel, se puede ver en la figura 2.

Según Jurado (2003) es importante leer con reserva los resultados de estudios de factores asociados en el país, revisar los instrumentos que buscan establecer relaciones sociales con los desempeños en las pruebas para descubrir y entender, por ejemplo, la no asociación entre altos desempeños de los estudiantes y alta formación del profesorado (lo que hace innecesaria la inversión en formación) o la necesidad de dotar de libros de texto las escuelas porque una de las tantas encuestas de factores asociados no muestra

que esa dotación garantice un incremento en la calidad, lo que parecería más favorecer intereses particulares que a la calidad educativa en sí misma.

El estudio de factores asociados al logro académico implica hacer múltiples lecturas que van de lo individual a lo colectivo, de lo político a lo social, de lo económico a lo social, prueba de esto está, por ejemplo, en la exposición de Jurado y cols. (2005) quienes afirman que, en nuestro contexto bogotano, las convicciones en el oficio de ser maestro juegan un rol fundamental para persuadir a los estudiantes de importancia de leer y escribir y asumir con compromiso la vida escolar y evaluación externa. Además señalan que los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos de la ciudad de Bogotá suelen ser jóvenes con criterio, con muchas expectativas para salir del atraso, pero inmersos en la desesperanza ante la realidad de que para acceder a posibilidades de educación superior se requiere una inversión económica considerable, eso también está ligado con la percepción de que la formación académica y el tiempo y esfuerzo estudio no se retribuye en ingresos económicos laborales. La hostilidad de los profesores, entre sí y con los estudiantes, también tienen un valor significativo en las regulaciones escolares. La circulación de materiales impresos o virtuales novedosos, más allá de los tradicionales libros del de texto además pueden representar elementos decisivos en el cambio de concepciones frente a la educación. (Jurado y Cols., 2005).

Cepeda y Caicedo (2007) indican que en Colombia el MEN y el ICFES han venido realizando estudios sobre logro académico y factores asociables al logro en las áreas de matemática, lenguaje y ciencias naturales, un ejemplo de esto está en la investigación reportada por Cepeda y Caicedo (2007) en la cual se recopiló información de 1.500 encuestas aplicadas a estudiantes de grados sexto a once de la ciudad de Bogotá, se encontró que la familia y su aceptación o rechazo son determinantes en el rendimiento académico de los estudiantes; igualmente el involucramiento de padres y familiares cercanos en las actividades que el niño desarrolla en la escuela, las relaciones sociales que allí establece y los intereses que lo motivan, para intervenir en ellos cuando sea necesario. En cuanto a las relaciones al interior de la escuela son muy importantes los vínculos entre el maestro y los estudiantes, basados en principios de confianza y

tolerancia, reconociendo sus diferencias y cualidades, permitiéndole reforzar su autonomía y autoestima y la interrelación con la sociedad. Es importante generar espacios para que las familias y la escuela identifiquen y desarrollen estrategias conjuntas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Aunque la televisión desempeña un papel positivo en los procesos de comunicación, esta investigación muestra que puede presentar un efecto negativo sobre los procesos educativos de la escuela, que debe ser contrarrestado con la responsabilidad social de aportar al desarrollo de un pensamiento democrático en los televidentes.

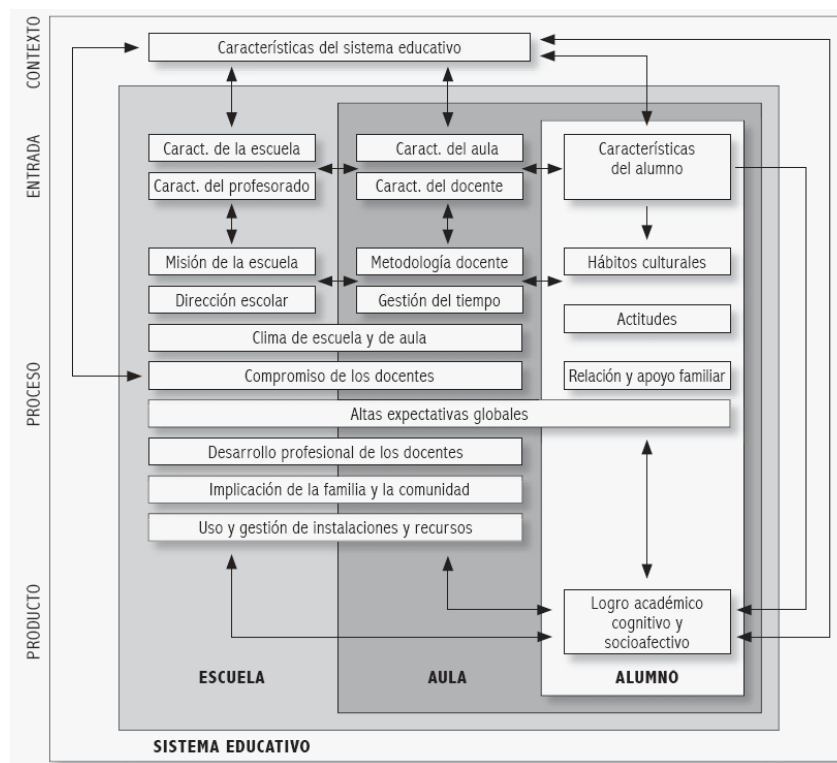


Figura 2. Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar.

Tomado de: Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En: *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE): Santiago de Chile. p. 41. Obtenido el 10 de marzo de 2009 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>

Vínculos de Apego

El apego es un vínculo afectivo, relativamente duradero a lo largo del tiempo, en el cual la pareja es importante como individuo único e inintercambiable. Implica un deseo por mantener la cercanía con una persona que brinda seguridad y confort, y con la que se experimenta sensación de seguridad, placer en el encuentro y angustia en la separación (Ainsworth, 1991).

Para Bowlby (1969), el apego es “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado, al que se considera mejor capacitado para enfrentar al mundo” (p. 40). El apego cumple con una función biológica importante: el cuidado de los progenitores provee a la descendencia seguridad y le permite adaptarse y sobrevivir en el ambiente en el que se desarrollará (Bowlby, 1989). La conducta de apego se evidencia especialmente en situaciones de estrés, cuando la persona alcanza una sensación de tranquilidad ante la presencia y los cuidados de la otra persona de la díada, es decir, la figura de apego.

La figura de apego que se constituye como fuente de seguridad para el bebé, debe ser accesible y responder adecuadamente a sus requerimientos, fomentar la conducta de exploración y detenerla sólo cuando sea necesario (Ainsworth y Marvin, 1995; Bowlby, 1989).

Los vínculos de apego en la primera infancia resultan determinantes en el desarrollo afectivo durante toda la vida, matizan las relaciones interpersonales y la forma en que se interactúa con personas significativas: padres, amigos, pareja, hijos. A partir de las primeras experiencias de cuidado, los niños construyen un Modelo Interno de Trabajo (MIT), es decir, una serie de expectativas sobre la disponibilidad de las figuras de apego, la posibilidad de que presten apoyo en momentos de estrés y el estilo de interacciones con ellas, modelo que sirve como guía para todas las relaciones afectivas futuras e influye en el modo en que se reacciona ante un amplio rango de

eventos en la vida (Berk, 1999; Bretherton, 1992; Bowlby, 1989).

Los MIT incluyen creencias acerca de sí mismo y otras personas significativas, así como reglas de comportamiento en situaciones sociales que se mantienen relativamente estables. Bowlby (1989) plantea que “si bien la conducta de apego es muy obvia en la primera infancia, puede observarse a lo largo del ciclo de la vida” (p. 41). En la infancia los lazos se establecen con los padres a quienes se acude en busca de apoyo, protección y consuelo, durante la adolescencia y la vida adulta estos lazos se mantienen y se complementan a partir de nuevas relaciones con pares aunque de manera menos explícita (Waters, Hamilton y Weinfield, 2000). La disposición innata a buscar protección ante el peligro o amenaza es regulada en cada momento por los MIT, del mismo modo las conductas que buscan explorar el mundo se regulan por los MIT. Con este modelo representacional como base, niños y niñas y, posteriormente adolescentes, se enfrentarán al resto de relaciones interpersonales que establezcan constituyendo un buen predictor de la conducta y competencia futura (Lafuente, 2000).

Sobre los modelos representacionales, Cook (2000, citado por Sanchis, 2008) afirma que no son tan internos. Este autor insiste en que la teoría del apego es una teoría sobre cómo los procesos interpersonales afectan al desarrollo social y cognitivo. Desde una perspectiva más integradora, el reconocimiento del papel fundamental que juegan las experiencias provenientes de las relaciones de apego en el desarrollo de la plasticidad cerebral, permite empezar a atisbar posibles integraciones entre la investigación sobre apego infantil, apego adulto, psicología evolutiva, neurociencias, psicopatología y teorías sistémicas de la familia.

Bowlby (1989) planteó que el sistema de apego está relacionado con el sistema de exploración. En la medida en que una persona se siente segura estará en posibilidad de dirigirse al mundo exterior, favoreciendo su desarrollo social, emocional e intelectual. La percepción de seguridad para explorar el mundo es especialmente importante en la adolescencia cuando la exploración se asocia con autonomía, característica indispensable en la preparación y desarrollo de una carrera profesional (Allen & Land,

1999; Sanchis, 2008).

De lo anterior podemos concluir que las relaciones de apego, a lo largo de la vida, se consideran fundamentales en el establecimiento de vínculos afectivos y en la respuesta a situaciones estresantes, donde la díada debe amoldarse y el cuidador debe proporcionar el soporte necesario para que la persona que se enfrenta a la situación difícil pueda asumirla como propia contando con un soporte que le brinda seguridad.

Estilos de Apego en la Infancia y la Aduldez

Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) propusieron tres estilos de apego en la infancia, dos de ellos de tipo inseguro o ansioso y uno de tipo seguro. Posteriormente, Main y Solomon (1990) formularon una cuarta categoría, considerada también como de tipo inseguro. Entonces, tenemos que en la niñez el apego se clasifica en cuatro categorías dentro de un continuo de seguridad-inseguridad:

En el *apego seguro* los niños confían en que la figura de apego será accesible, sensible y colaboradora en una situación de alerta o amenaza. Con esta seguridad, el niño puede realizar exploraciones del mundo y buscar cercanía o contacto físico sin parecer dependiente.

En el *apego inseguro-evitativo*, las conductas infantiles características consisten en rechazo hacia la figura de apego, quien a su vez no está disponible para responder a las necesidades del niño. Los niños aquí muestran poco contacto físico y comportamiento similar ante extraños y cuidadores.

Los niños clasificados con *apego inseguro-ambivalente* generalmente dudan de la disponibilidad de su figura de apego. Tienden a la excesiva cercanía o enojo cuando la madre se separa y se muestran ansiosos en la exploración. La figura de apego es inconsistente: en ocasiones es accesible y sensitiva, pero reacia y rechazante en otras.

En el apego *desorganizado o desorientado*, los niños muestran conductas confusas

y contradictorias que no permiten clasificarlo en los otros grupos. La mayoría de los bebés en esta categoría comunican su desorientación con expresión facial aturdida, con frecuencia presentan movimientos estereotipados o anormales, temor hacia la madre o expresiones no dirigidas, o mal dirigidas. Es muy frecuente en niños con madres esquizofrénicas o niños víctimas de maltrato infantil.

Las relaciones de apego, con sus componentes de seguridad y exploración, también están presentes en la vida adulta, cumpliendo la misma función de protección aunque en un contexto más complejo. A diferencia del apego en la infancia, donde el cuidador es el encargado de proveer seguridad, en el apego adulto se adquiere una condición de reciprocidad en la que los individuos involucrados en el vínculo son a la vez proveedores y receptores de cuidado y apoyo. El apego en la adultez determina las características de la relación con la pareja, los estilos de crianza de los hijos y las distintas interacciones dentro de la familia.

Para el apego adulto, Kim Bartholomew realizó una clasificación que consta de cuatro categorías, según el MIT positivo o negativo de sí mismo y el MIT positivo o negativo de los otros. Los individuos *seguros* suelen tener una alta autoconfianza, acercamientos positivos hacia los otros y altos niveles de intimidad en las relaciones. Los individuos con apego *preocupado* presentan idealización y ansiedad en sus relaciones y alta dependencia de los otros, incluso llegan a ser invasivos o manipuladores. Los individuos *displicentes* o *evitativos* subestiman la importancia de las relaciones con los demás, dan gran valor a la realización personal incluso a costo de las relaciones interpersonales, suelen considerarse autosuficientes y por eso evitan activamente la intimidad. Y los individuos con apego *temeroso* se caracterizan por baja autoestima, evitación de la intimidad por miedo a la pérdida o al rechazo, conflicto entre el deseo y el miedo a la intimidad, desean intimidad pero desconfían de los otros y presentan altos niveles de autoconciencia (Bartholomew y Horowitz, 1991).

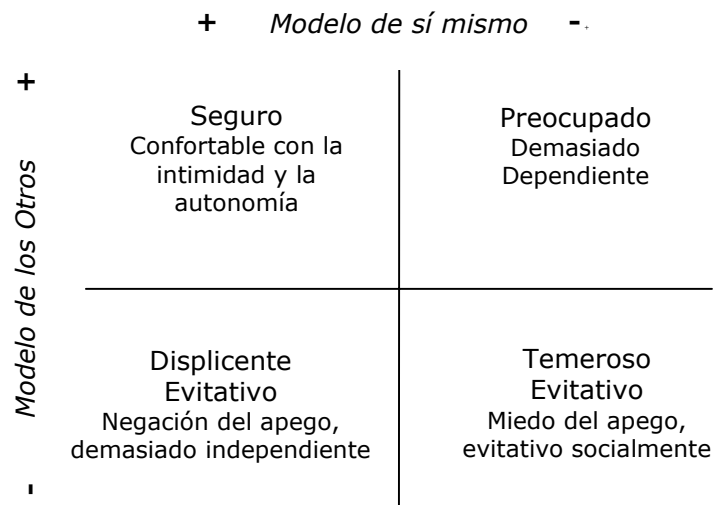


Figura 3. Categorías de apego adulto según los MIT de sí mismo y de los otros. Tomado de Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a for category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, p. 227.

Apego en la Adolescencia

En la adolescencia las relaciones afectivas tienen gran importancia e influyen en la búsqueda identitaria y el desarrollo de la autonomía. Las relaciones con los padres y con los pares adquieren nuevos significados, el adolescente pasa de ser cuidado a convertirse en cuidador, las relaciones con pares alcanzan un valor importante, hay mayor interés por el apego romántico y busca mayor independencia de los padres aunque ellos siguen jugando un papel primordial en la vida del adolescente, pero ahora más que cuidados requiere apoyo y confianza en la accesibilidad de las figuras parentales. El estilo de apego se transforma y se generaliza a otras relaciones significativas.

Desde la perspectiva del apego, la adolescencia es un período transicional. Durante estos años se intenta establecer una mayor independencia de los cuidadores primarios con el fin de adquirir mayores niveles de autonomía y diferenciación.

Según Sanchis (2008) los padres siguen siendo las principales fuentes de apego y apoyo emocional durante la adolescencia, no obstante, una de las principales tareas evolutivas que deben resolver los seres humanos durante la adolescencia, es llegar a adquirir autonomía respecto de sus progenitores, y prepararse para vivir como un sujeto adulto con capacidad para decidir y actuar por sí mismo. Especialmente en este período las opiniones que percibimos de los que son significativos para nosotros se constituyen en la base sobre la que construimos nuestro autoconcepto y autoestima (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001, citados por Sanchis, 2008). Los otros significativos son las personas importantes e influyentes y cuyas opiniones son muy relevantes para nosotros.

Según Berk (1999) la autonomía adolescente tiene un importante componente emocional, pues implica contar más con uno mismo y menos con los padres como guía y apoyo. Es aquí donde aparece la capacidad de influencia de los iguales y la familia, en muchos casos, puede situarse en segundo lugar. Sin embargo no debemos olvidar considerar el apego y la familia como el núcleo relacional primario que introducirá primero al niño después al adolescente, en el grupo familiar y social y en buena medida actuarán como determinantes de carácter ambiental influyendo positiva o negativamente en su desarrollo evolutivo y emocional.

Las tendencias en el estilo de apego se configuran en la niñez, en la familia, y se generalizan a las relaciones interpersonales posteriores. Los adolescentes establecen relaciones con pares que, si se caracterizan por la confianza mutua, la cooperación, la seguridad y el afecto, pueden evolucionar hasta evidenciar características de búsqueda de proximidad, ansiedad ante la separación y otros comportamientos típicos de los vínculos de apego (Penagos y cols., 2006).

Específicamente durante la adolescencia, los MIT adquieren importancia al proporcionar al individuo estrategias para mantener o restaurar la seguridad propia. De esta manera, al tener la certeza de contar con el apoyo y la disponibilidad de los padres (figuras de apego primarias), se tiene la base para la formación de una personalidad sólida y estable. De acuerdo con Overbeek, Vollebergh, Engels y Meeus (2003, citados por Penagos y cols. 2006) se dan ciertos cambios en la jerarquía que se tenía en la niñez acerca de las figuras de apego, pues entran a cumplir un papel determinante las relaciones con pares. El adolescente se muestra menos dependiente de los padres, lo cual no implica en ningún momento que la relación se vuelva innecesaria o carezca de importancia. Según Allen y Land (1999), en esta etapa lo que se busca es apoyo y confianza en la accesibilidad de las figuras parentales; a pesar de que exploran la posibilidad de adquirir independencia de los padres, estos continúan actuando como base segura para los adolescentes la cual se evidencia particularmente en momentos de estrés, enfermedad o situaciones extraordinarias de necesidad. Un punto de gran importancia es que durante esta etapa de la vida se pasa de ser un receptor de cuidado y atención por parte de los padres a poseer el potencial de brindar este cuidado a otros. Esto nos permite ver cómo el vínculo de apego adquiere un carácter bidireccional donde una misma persona está en la capacidad de proporcionar cuidado y a la vez recibirlo (Allen y Land, 1999).

Dentro de los estudios que han caracterizado el apego en adolescentes en Bogotá cabe destacar la investigación realizada por Penagos y cols (2006) que buscaba relacionar el estilo de apego con el autoconcepto y las relaciones románticas. La muestra estuvo conformada por 1.435 adolescentes bogotanos de grado once en colegios femeninos, masculinos y mixtos, pertenecientes a estrato bajo, medio y alto y con edades entre 15 y 20 años. En términos generales se encontró que los adolescentes de la muestra poseen altos niveles de seguridad en sus relaciones afectivas con madre, padre y pares. Adicionalmente se observó que la relación con estas tres figuras de apego predice el nivel de autoconcepto y que las características de las relaciones románticas son explicadas en su mayoría por la relación de apego con la madre y los pares. También se

encontró que el nivel de autoconcepto predice algunas características positivas de las relaciones románticas.

Medición del Apego en la Adolescencia

Son pocos los instrumentos que permiten una evaluación de las relaciones afectivas en la adolescencia, tradicionalmente se emplean entrevistas y escalas de autorreporte. Entre los instrumentos más reportados por la literatura científica internacional están: a) la Entrevista de Apego para Adultos (George, Kaplan y Main, 1984) que rastrea representaciones del vínculo de apego entre padres e hijos experimentado durante la niñez; b) el Cuestionario de la Historia de Apego (Pottharst y Kessler, 1990) que evalúa la relación entre los recuerdos de la adultez y las experiencias de apego en la infancia; c) el Cuestionario Recíproco de Apego para Adultos (West, Sheldon y Reiffer, 1987) que revisa la seguridad del adulto a partir de su relación con la figura de apego en la niñez; d) el Inventario de apego con Padres y Pares (IPPA) (Armsden y Greenberg, 1987), que evalúa la percepción de la calidad de las relaciones con padres y pares en la adolescencia; e) el Instrumento de Vínculo Parental (PBI) (Parker, Tupling y Brown, 1979), que mide la percepción del individuo sobre el vínculo parental en términos de cuidado y sobreprotección; y, f) el Cuestionario de Apego en la Adolescencia (AAQ) (West, Rose, Spreng, Sheldom-Kelly y Adam, 1998), que indaga las características del apego en la adolescencia.

En Bogotá, Pardo y cols. (2006) realizaron la revisión psicométrica del Inventario de Apego con Padres y Pares (IPPA) de Armsden y Greenberg (1987), traducido al español, en una muestra de 1435 adolescentes colombianos con edades entre los 15 y 20 años. Los resultados señalan que el IPPA es un instrumento que, bajo ciertas adaptaciones, logra ser una herramienta válida y confiable para estudiar el vínculo afectivo de los adolescentes con sus padres y pares. Los análisis estadísticos mostraron altos índices de consistencia interna y una estructura factorial conforme con los resultados obtenidos por los autores del instrumento, y en concordancia con estudios realizados con este instrumento en la ciudad de Bogotá (Hernández y León, 1996;

Dávila y Rodríguez (1999). Los resultados de los análisis de conglomerados permitieron superar la limitación de metodologías previas, generando una clasificación de todos los participantes en los tres estilos de apego clásicos propuestos por Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978).

También el IPPA mostró asociación con medidas de autoconcepto y apoyo social, lo cual señala buen nivel de validez convergente, pues estos constructos que teórica y empíricamente se relacionan con el establecimiento de vínculos de apego.

El mismo estudio permitió la clasificación de los adolescentes según su estilo de apego, encontrando que los participantes con apego seguro se acercaron a los dos tercios de la muestra total, resultado congruente con estudios transculturales que evalúan los estilos de apego.

Penagos y cols. (2006) también usaron el IPPA para medir el apego en adolescentes obteniendo altos índices de confiabilidad para cada una de las figuras de apego: para la relación con mamá 0,74; para la relación con papá 0,80 y para la relación con pares 0,79. La escala total obtuvo un alpha de confiabilidad de 0,84. Estos datos son similares a los obtenidos por Vega (2004), Saldarriaga (2003) y Daza (2003), quienes también usaron el IPPA como instrumento de medición en adolescentes bogotanos.

Pardo y cols. (2006) sugieren que se realice un nuevo estudio con una muestra estratificada, para reevaluar y permitir mayor confiabilidad y generalización de los resultados. Además, sugieren la valoración cualitativa de expertos en los ítems que evalúan la dimensión de alienación, para corroborar que su orientación teórica apunta a medir un aspecto del apego, y la estandarización del IPPA en una población significativa de adolescentes colombianos.

Apego y cognición

Existe una cantidad significativa de estudios que han examinado la hipótesis de

que las personas con distintos estilos de apego difieren en la forma de buscar y procesar información. Esta hipótesis está basada en los propios postulados de Bowlby que sostiene que los modelos de apego afectan la codificación y organización de información acerca de eventos emocionales, figuras de apego y el sí mismo (Sanchis, 2008).

Lafuente (2000) revisa las bases de datos ERIC y PsicLIT buscando artículos referidos a las repercusiones del estilo de apego (seguro o inseguro) sobre el desarrollo cognitivo del sujeto, publicados entre 1972 y 1998, estudio sintetizado en la tabla 1.

Tabla 1.

Relación de estudios que asocian Apego Seguro con Desarrollo Cognitivo en niños.

Efectos del apego seguro sobre el desarrollo cognitivo en niños	
Obtienen mejor desarrollo intelectual	Jacobsen y Hoffmann (1997), Verschueren, Marchen y Veerle Schoefs (1996), Jacobsen y cols., (1994)
Manifiestan superioridad en algunos aspectos del lenguaje	Vanljjendorn y cols., (1995), Morisset (1990), Main (1983)
Tienen más habilidad para el juego simbólico	Meins y cols., (1998b), Meins (1997), Fein y Fryer (1995)
Su funcionamiento metacognitivo es más adelantado	Moss, Parent, Gosselin y Dumont, (1993), De Ruitter y Van Ijzendoorn (1993)
Muestran adelanto en el concepto de permanencia de los objetos y personas	Ahmad y Worobey, (1984), Bell (1978)
son más precoces en el conocimiento de sí mismos y de los demás	Laible y Thompson (1998), Cicchetti y cols., (1997), Bartholomew (1990)
Son más flexibles, abiertos, positivos y realistas en el procesamiento de la información	Kirsch y Cassidy (1997), Grossmann y Grossmann (1993)
Poseen mayor inteligencia social	Dávila y cols., (1996), Wartner y cols., (1994), Frankel y Bates (1990)

Revelan cierta superioridad en la conducta exploratoria	Grossmann y Grossmann (1991), Cassidy, (1986), Main (1983)
Presentan mayor interés y destreza lectoras	Buss, (1993), Bus y Van Ijzendoorn (1988)
En la etapa adulta es mejor su rendimiento laboral	Ardí y Barkham (1994), Bringle y Bagby (1992)
Exhiben cualidades personales favorables al desarrollo cognitivo	Bretherthon, Golby y Cho (1997), Jacobsen y cols., (1994, 1997), Kestenbaum y cols., (1989)

Fuente: Adaptado de Lafuente, M. J. (2000). Patrones de Apego, Pautas de interacción familiar y Funcionamiento cognitivo (de los 70 a los 90). Revista de Psicología General y Aplicada, 53 (1), 165-190.

De esta revisión, Lafuente (2000) concluye que son frecuentes los hallazgos que relacionan la calidad del apego con el funcionamiento cognitivo y que la conducta de los cuidadores principales influye sobre la competencia infantil directa e indirectamente a través de diferentes vías.

Lafuente (2000) propone el siguiente modelo que relaciona el apego con el desarrollo cognitivo (ver figura 4):

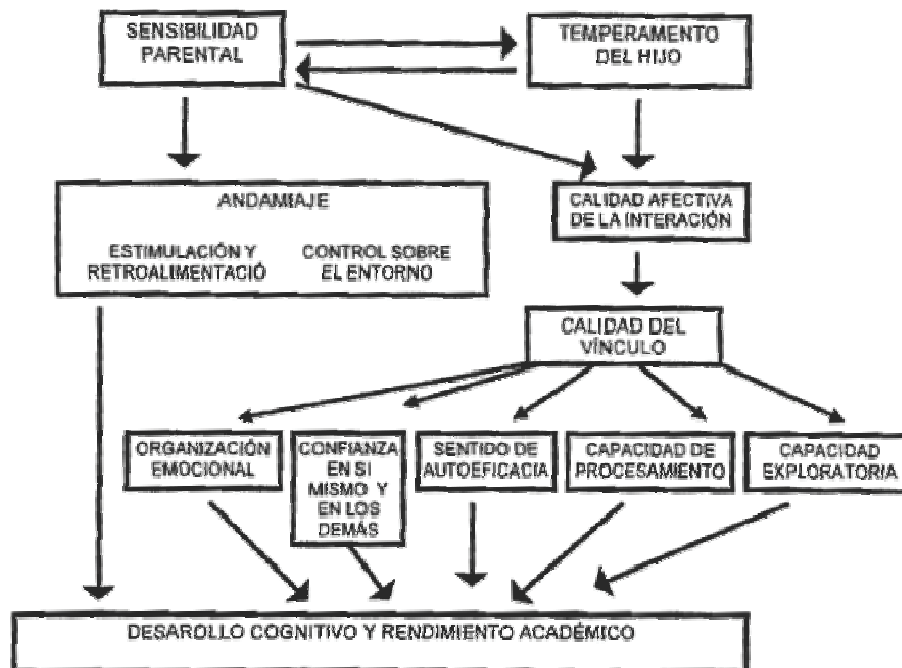


Figura 4. Vías de influencia calidad de apego-desarrollo cognitivo.

Tomado de Lafuente, M. J. (2000). Patrones de Apego, Pautas de interacción familiar y Funcionamiento cognitivo (de los 70 a los 90). Revista de Psicología General y Aplicada, 53 (1), p. 181.

Así pues, para Lafuente (2000) la sensibilidad parental en interacción principalmente con el temperamento del hijo resulta directamente responsable de:

1. La cantidad, tipo y calidad de estimulación y retroalimentación positiva que suministran al niño.
2. El grado y tipo de control ejercido sobre el entorno físico del mismo, permitiéndole o no que haga determinadas cosas, que las haga por sí solo o con ayuda, proporcionándole o no juguetes y actividades interesantes y apropiadas para su edad, creando un clima tranquilo o ruidoso, de armonía o conflicto, seleccionando su centro escolar, etc. La estimulación, retroalimentación y el control sobre el entorno por parte de los padres contribuyen a construir un andamiaje de mejor o peor calidad que incidirá directamente sobre sus capacidades cognitivas y su rendimiento.
3. La calidad afectiva de la relación que va a potenciar o no la confianza del sujeto

en sí mismo, en su medio y en quienes lo rodean. Una interacción de buena calidad le proporciona la seguridad necesaria para lanzarse a explorar el mundo así como para entablar relaciones interpersonales, ambas conductas necesarias para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. La seguridad también permite que el niño tenga mayor apertura y flexibilidad, procese información congruente e incongruente con sus propios esquemas y tienda a dar interpretaciones más positivas y realistas de situaciones neutras o ambiguas, favoreciendo su perseverancia y el mantenimiento de la motivación, situaciones que para los niños inseguros representan montos muy altos de estrés, confusión y difícil resolución.

Unos padres con sensibilidad, que fomentan el apego seguro: a) entablan interacciones de buena calidad, evidenciando actitudes de aceptación, apoyo, cooperación, disponibilidad y cariño; b) ejercen un control adecuado sobre el entorno físico del niño, en función de su edad, temperamento, características personales y situación; c) proporcionan a su hijo una estimulación contingente y variada; d) favorecen el desarrollo del apego seguro generando en el hijo una sensación de confianza en sí mismo que le permite obtener y aceptar mejor la ayuda de sus cuidadores, le facilita la exploración, la persistencia, el entusiasmo, la baja frustración ante las dificultades, la curiosidad, etc., aspectos que fortalecen el desarrollo cognitivo. Mientras que unos padres insensibles: a) entablan interacciones no apropiadas, con actitudes de rechazo e inaccesibilidad; b) no ejercen control apropiado sobre el entorno físico del niño, porque ignoran los deseos y características del niño y no aciertan en las actividades, juguetes y oportunidades que les proporcionan, algunos padres son excesivamente rígidos, exigentes y controladores, otros pecan por negligencia, y otros abusan de castigos y amenazas; c) brindan a sus hijos estimulación escasa, excesiva o inadecuada; d) favorecen el desarrollo de apego inseguro, generando en el niño sentimientos de desconfianza en sí mismo, ansiedad generalizada, baja autoestima, alta frustración ante las dificultades, etc. Estas situaciones generan en los niños estados emocionales que les dificultan concentrarse en las tareas, prestar atención a las cosas y/o personas que les rodean, los incapacitan para un esfuerzo sostenido y para confiar en quienes intentan fortalecer sus aprendizajes (Lafuente, 2000).

Sobre los factores determinantes en los estilos de apego y los procesos cognitivos, Del Barrio (2002, citado por Sanchis, 2008) destaca que las condiciones óptimas de los padres para desarrollar una buena conducta de apego son: sensibilidad, aceptación del niño, estimulación contingente, capacidad de anticipación, capacidad de equilibrar el control y autonomía del niño y el apoyo intelectual y afectivo en la realización de tareas.

Según Sanchis (2008) las personas con estilo de apego seguro realizan una búsqueda activa de información, están abiertos a ella y poseen estructuras cognitivas flexibles ya que como su nivel de ansiedad es mínimo, son capaces de incorporar nueva información, lo que les permite ajustarse de manera adecuada a los cambios del ambiente, a proponerse metas realistas y a evitar creencias irracionales. Las personas con estilo de apego evitativo, rechazan la información que pudiese crear confusión, cerrando sus esquemas a ésta, teniendo estructuras cognitivas rígidas. Las personas ansiosas-ambivalentes también muestran este comportamiento, pero a diferencia de los evitativos, desean acceder a nueva información, pero sus intensos conflictos les llevan a alejarse de ella.

En consonancia con las relaciones planteadas entre el apego y el desarrollo cognitivo y escolar cabe destacar el estudio de Daza (2003) en el contexto bogotano, quien analizó el estilo de apego de jóvenes universitarios y no encontró relaciones significativas entre el vínculo de apego con padres y pares, medido con el IPPA y el desempeño académico de estudiantes de últimos semestres en la Universidad de los Andes en Bogotá, determinado por las notas obtenidas al finalizar el semestre. Sin embargo, es de resaltar que Daza (2003) asume la relación directa entre apego y desempeño universitario, lo cual podría explicar sus resultados, pues si retomamos a Sanchis (2008) y Lafuente (2000) el apego influye sobre características cognitivas, sociales y conductuales que podrían posibilitar un buen desempeño académico.

De otro lado, desenmarcándonos un poco de la teoría del apego, pero reafirmando los postulados anteriores, González-Pienda y cols. (2003) justifica que la investigación desarrollada durante las últimas décadas ha aportado datos que confirman la relación

significativa entre el ambiente familiar y el rendimiento académico de los hijos al punto que es posible diferenciar dos tipos de estudios:

1. Trabajos que buscan explicar cómo distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos, asumiendo que tales variables son condiciones fundamentales que, sensibilizando al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior. Desde esta perspectiva, González-Pienda y cols. (2002, citado por González-Pienda y cols. 2003) han obtenido evidencia de que ciertas dimensiones de la implicación de los padres respecto a la educación de sus hijos (expectativas sobre el rendimiento, expectativas sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, interés respecto de los trabajos escolares de los hijos, grado de satisfacción o insatisfacción con el nivel alcanzado por los hijos, nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a sus hijos a la hora de realizar las tareas académicas en el hogar y conductas de reforzamiento por parte de los padres respecto a los logros de sus hijos) inciden significativamente sobre el rendimiento académico de sus hijos, no directamente, sino indirectamente a través de su incidencia sobre variables personales de sus hijos tales como su autoconcepto y autoestima como estudiantes, el patrón típico de atribución de la causalidad sobre los éxitos y fracasos académicos particulares, así como su competencia aptitudinal para los aprendizajes académicos.

2. Investigaciones que analizan cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación. Martínez- Pons (1996, citado por González-Pienda y cols. 2003) define la implicación de la familia en el proceso de autorregulación a través de cuatro tipos de conductas: modelado (cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para poder ser observados e imitados por sus hijos), estimulación o apoyo motivacional (cuando los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas), facilitación o ayuda (cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios) y recompensa (cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de

autorregulación). En su investigación, Martínez- Pons obtiene evidencia empírica de que este tipo de comportamiento de los padres influye significativamente sobre las diferentes áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos y esto sobre su rendimiento académico.

Con este bagaje teórico González-Pienda, J., & cols. (2003) analizan los datos de 163 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que han completado tres escalas (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales, Parental Inducement of Self-Regulation y Self-Description Questionnaire-II) buscando caracterizar la relación existente entre la adaptabilidad y la cohesión familiar, así como la conducta autorregulatoria de los padres en relación a su comportamiento con los hijos, en general, y en su implicación en el ámbito del estudio, en particular. También se estudia el tipo de relación que tales variables familiares mantienen con diferentes dimensiones del autoconcepto de los hijos y con su rendimiento académico. Los resultados muestran que la percepción que los hijos tienen sobre el grado de implicación de los padres en comportamientos característicos autorregulatorios influye significativamente sobre las diferentes dimensiones que el estudiante tiene sobre sí mismo (privada, social, académica), que este tipo de percepción se encuentra escasamente relacionada con las características de adaptabilidad y cohesión familiar y, finalmente, que la dimensión académica del autoconcepto predice positiva y significativamente el rendimiento académico, mientras que la dimensión social lo predice negativamente. Como aporte especial de este estudio González-Pienda, J., & cols. (2003) aportan el una propuesta de modelo explicativo (ver figura 5).

En cuanto a la relación entre los factores familiares y el logro académico, Castejón y Pérez (1998) encuentran que la percepción de apoyo familiar por parte del hijo incide directamente en el rendimiento, mientras que el nivel de estudios de la madre lo hace indirectamente. Otras investigaciones señalan que los componentes familiares más influyentes en el rendimiento no son los socioculturales o económicos, sino los de la dimensión afectiva o psicológica; es decir, aunque una buena formación académica de los padres, especialmente de la madre, y un ambiente cultural positivo favorecen el

rendimiento escolar, son las variables afectivas y relacionales las que destacan como factor de rendimiento.

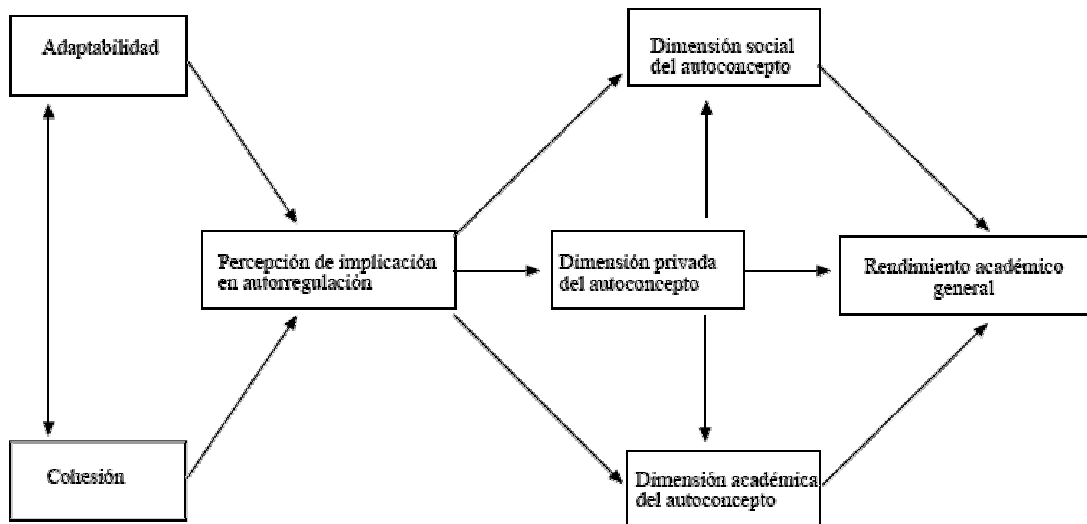


Figura 5. Modelo causal objeto de contrastación propuesto para explicar cómo la dinámica de la familia influye sobre el comportamiento autorregulado, éste sobre las dimensiones privada social y académica del autoconcepto de los hijos y éstos, a su vez, cómo determinan significativamente su rendimiento académico.

Tomado de González-Pienda, J., & cols. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, (3), 475.

Apego con figuras subsidiarias: Padre, Amigos, Hermanos.

Maldonado y Carrillo (2002) afirman que la posibilidad de establecer vínculos de apego con figuras diferentes a la madre o al principal cuidador aún carece de investigación, especialmente en Colombia, donde las condiciones sociales y económicas hacen que personas diferentes a los padres sean quienes con frecuencia asuman el cuidado de los niños.

Cuando los niños cumplen dos años, generalmente amplían sus conductas de

apego a otras personas, apareciendo entonces figuras subsidiarias de apego como aquellas que reemplazan a la madre o al principal cuidador durante sus ausencias y constituyéndose como base segura para la exploración. Bowlby (1969) admitió que el niño puede llegar a establecer vínculos afectivos con distintas personas, pensaba que los niños estaban predispuestos a vincularse especialmente con una figura principal, y que el apego con esta figura sería diferente cualitativamente del establecido con otras figuras secundarias. Así, por ejemplo, el hermano mayor puede actuar como compañero de juego y en algunas ocasiones como figura de apego subsidiaria cuando se presentan situaciones de estrés.

Aunque cuando un niño se encuentra triste o enfermo suele buscar consuelo en la madre, en muchas otras situaciones puede preferir la compañía del padre o de otras figuras de apego. Los padres varones son figuras muy importantes en la vida del bebé, y desde el principio empiezan a construir una relación estrecha con sus hijos. Algunas observaciones realizadas en el mismo momento del nacimiento han detectado que los padres responden de la misma forma que las madres a las llamadas del bebé, mostrándose igual de sensibles y responsivos. No obstante, cuando el niño tiene algunos meses sí se aprecian diferencias entre ambos padres, con una mayor responsividad en las madres. Esta mayor sensibilidad parece ser fruto del mayor tiempo que en la mayoría de las culturas las madres pasan con sus hijos (Sanchis, 2008).

Además, el tiempo que madre y padre pasan con sus hijos suelen dedicarlo a tareas bien distintas. Así, las madres dedican más tiempo a cuidados físicos y a manifestarle cariño, mientras que los padres se implican más en actividades de interacción lúdica. Incluso padre y madre suelen jugar con el niño de forma diferente. Ellas tienden a proporcionarle juguetes, hablarle más e iniciar juegos convencionales y ellos a participar en juegos físicos de más actividad. No es extraño que los niños prefieran ser consolados por sus madres y jugar con sus padres (Lamb, 1987). Sin embargo, este panorama de la madre cuidadora y el padre compañero de juegos está cambiando en muchas familias como resultado del cambio de papeles tradicionales. Así, las madres que trabajan fuera de casa tienden a implicarse más en la interacción lúdica con sus hijos que las madres no

trabajadoras, mientras que sus esposos participan más en tareas de cuidados, aunque retienen su rol de compañeros de juegos (Cox, Owen, Henderson, y Margand, 1992).

Ainsworth (1989, citada por Maldonado y Carrillo, 2002) afirma que después del padre, los hermanos mayores son las figuras de apego subsidiarias más frecuentes, pues logran ocupar algunas funciones de cuidado parental en ausencia de los padres como impartir disciplina, ayudar con las tareas, proporcionar la comida y brindar atención como lo haría el adulto, siendo entonces una fuente de seguridad que actúa como base segura desde la cual explorar el ambiente. Existen muchas razones para que se creen estos vínculos entre hermanos, ya que viven en una presencia casi continua, comparten numerosas experiencias emocionales y son educados para que se quieran y apoyen.

Maldonado y Carrillo (2002) exploraron el vínculo de apego entre hermanos que se forma en los niños bogotanos de estratos bajos. Específicamente, se evaluó el potencial del hermano mayor para actuar como figura de apego subsidiaria durante las ausencias de la madre. En el estudio se incluyeron 20 parejas de hermanos que fueron observados interactuando en sus casas por espacio de una hora y media, tiempo en el que el vínculo de apego fue evaluado a través del Q-Sort de Apego. Los hermanos menores con un promedio de edad de 29.2 meses y los hermanos mayores con 57.3 meses en promedio. Los puntajes de las dimensiones evaluadas con el Q-Sort (Seguridad y dependencia), respaldan la hipótesis de que existe un vínculo de apego entre hermanos. El hermano mayor actúa como figura del apego subsidiaria y como tal, se constituye en una fuente de seguridad y una base segura desde la cual el hermano menor puede explorar el ambiente.

Personalidad

La personalidad es considerada una de las variables más influyentes dentro de la determinación de comportamientos específicos, ya que proporciona una tendencia relativamente consistente y estable de comportarse ante diversos estímulos y en distintas situaciones.

Los Cinco Grandes Factores de la Personalidad: Aproximación Psicológica a la Personalidad

El lenguaje ha sido el depositario de conceptos, ideas, y valores con los cuales la gente define, estructura y da sentido a su realidad diaria (Berger y Luckman, 1968).

En la aproximación psicológica, conocida como el Modelo de Cinco Grandes o como el Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad, McCrae y Costa plantean que cualquier tipo de personalidad puede ser conceptualizada a partir de cinco amplias dimensiones ortogonales.

Las 20 características de antónimos, tomados del lenguaje común que se usa para describir la personalidad, pueden ser usadas como puntos extremos de una escala de objetivos – rasgos bipolares, con un conjunto de cuatro para cada constructo (Ver tabla 2). El modelo de Cinco Grandes, resulta de un análisis factorial de tasas semejantes sobre 20 escalas en 3 de 4 diferentes muestras de estudiantes de colegio. La extracción de 5 factores en esas muestras y su comparación es seguida por una notable consistencia en una estructura factorial.

Recientemente, el interés en la taxonomía de los cinco factores se ha incrementado, mostrando su utilidad en la psicología clínica, de la salud y en procesos de selección de personal; se continúa con análisis de validez en investigaciones con un estatus transcultural (Boele de Raaij, 2000).

Tabla 2

Modelo de Cinco Factores de Norman (1963, citado por Boele de Raaij, 2000)

Extraversión	1	Conversador	Vs. Silencioso
	2	Franco, abierto	Vs. Inhibido
	3	Aventurero	Vs. Cautos
	4	Sociable	Vs. Retraído
Agradabilidad	5	Calmodo	Vs. Irritable
	6	No celoso	Vs. Celoso
	7	Amable	Vs. Terco, impetuoso
	8	Cooperativo	Vs. Negativista
Conciencia	9	Inquieto	Vs. Ordenado
	10	Responsable	Vs. Irresponsable
	11	Escrupuloso	Vs. Inescrupuloso
	12	Perseverante	Vs. Descuidado
Neuroticismo	13	Equilibrado	Vs. Nervioso, tenso
	14	Calmodo	Vs. Ansioso
	15	Sereno	Vs. Excitable
	16	No hipocondríaco	Vs. Hipocondríaco
Apertura	17	Artísticamente sensitivo	Vs. Insensato
	18	Intelectual	Vs. No reflexivo
	19	Pulcro, refinado	Vs. Crudo, mal gusto
	20	Imaginativo	Vs. Simple, directo

En términos generales el Gran Modelo de los Cinco reconoce como principios fundamentales (Costa y McCrae, 1992):

- La personalidad adopta una organización universal, lo cual se demuestra en estudios transculturales.
- Los rasgos tienen un valor adaptativo y, por tanto, evolutivo.
- Los rasgos de la personalidad son hereditarios y son la base del comportamiento.

- Gracias a las experiencias particulares de cada individuo se da la variabilidad de la personalidad.
- Los factores culturales afectan la personalidad no en la cantidad o tipo de rasgos sino en el peso y posición de cada rasgo dentro de la jerarquía del constructo.

Funciones y Uso del Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad

En la actualidad existe un amplio consenso en considerar el denominado Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad como la propuesta taxonómica más adecuada de la estructura de la personalidad (Ortet y cols., 2007).

La función general del Gran Modelo de los Cinco es surgir como un modelo de referencia para los análisis de personalidad (Boele de Raaij, 2000).

El Modelo de los Cinco Factores presenta dos grandes ventajas. La primera es su exhaustividad que, capturando la semántica de personalidad, permite niveles adecuados de abstracción de las características de la personalidad; la segunda ventaja es que usa como recurso el idioma ordinario, permitiendo el mejoramiento de los niveles de comunicación que se refieren a los rasgos de personalidad (Boele de Raaij, 2000).

De todas las encuestas que se han realizado en base a la teoría del Modelo de los Cinco Grandes Factores, sólo se tienen en cuenta dos: el FFPI y el NEO-PI-R.

El NEO PI-R es el que más frecuentemente se utiliza y fue desarrollado por la operacionalización del Modelo de Cinco Factores de personalidad impulsado en las últimas cuatro décadas.

A continuación se presentan las principales características de cada uno de los cinco dominios que pueden explicar la personalidad dentro del Modelo de Cinco Factores, con el objetivo de identificarlos y distinguir entre ellos.

Rasgos de Personalidad y NEO PI - R

El inventario NEO (Costa y McCrae, 1992), es un instrumento de medición de rasgos o características estables de personalidad que hizo su aparición como herramienta terminada a mediados de los años 80's y es producto del trabajo de los psicólogos norteamericanos, Paul Costa y Robert McCrae quienes intentan promover nuevas corrientes de pensamiento al interior de la Psicología para llevar a la teoría de la personalidad a la senda del trabajo armónico entre teorización y trabajo de campo. Consta de 240 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (desde la opción de en total desacuerdo hasta la de totalmente de acuerdo). El instrumento cuenta con dos formas; la forma PI-R, que comprende un conjunto de 5 factores compuestas por 30 subescalas (Ver Tabla 3); y la forma FFI, más corta que la anterior que sólo evalúa las cinco escalas básicas mediante 60 ítems que por su alto nivel de discriminación fueron extraídos del NEO PI-R. Además, se cuenta con las subformas S y R, que tienen las características de ser autorreporte la primera, y para descripción hecha por terceros, la segunda.

La administración del test puede realizarse tanto individual como colectivamente a adolescentes y/o a adultos. La duración media necesaria para el diligenciamiento del inventario de 240 ítems es de, aproximadamente, 40 minutos. Fue adaptado a la población española por Maria Dolores Avia en 1994, la cual ha vendido los derechos de autor a TEA Ediciones, S.A.

Un punto a tener en cuenta son las precauciones hechas por los autores, ya que a la muestra empleada para levantar los baremos no se le hizo ningún énfasis o aclaración especial para que los sujetos se describieran o no, desde el punto de vista de "deseabilidad social", lo que trae como consecuencia que sea necesario ser bastante cuidadoso en la interpretación de los resultados, por lo menos, hasta que no se tengan a disposición baremos contextuales al respecto; además, la población para la estandarización es norteamericana y puede diferir de los posibles hallazgos para la población colombiana.

Tabla 3.

Descripción de los 5 factores de Personalidad evaluados en el NEO PI-R.

<i>Puntuación Baja</i>	<i>Dominios</i>	<i>Puntuación Alta</i>
Calmado, relajado, no emotivo, fuerte, seguro, presumido	<p style="text-align: center;">Neuroticismo (N)</p> <p>Evalúa la estabilidad Vs. la inestabilidad emocional.</p> <p>Identifica a los individuos propensos a sufrimiento psicológico, ideas no realistas, antojos o urgencias excesivas y respuestas de afrontamiento no adaptativas.</p> <p>Describe el ajuste emocional en contraste con desajuste. Incluye aspectos tales como la tendencia a experimentar tristeza, ira, miedo, etc., en general, emociones o sentimiento negativos. Igualmente, incluye tópicos acerca de ideas irracionales, incontrolabilidad de los impulsos y reacciones ante el estrés. Dado que el inventario mide dimensiones normales de personalidad, un puntaje alto en N no indica psicopatología</p> <p>Subescalas: Ansiedad, hostilidad, depresión, ansiedad social, impulsividad, vulnerabilidad</p>	Preocupado, nervioso, emotivo, inseguro, deficiente, hipocondríaco
Reservado, sobrio, no exuberante, retraído, dedicado al trabajo, tímido, tranquilo	<p style="text-align: center;">Extroversión (E)</p> <p>Evalúa la cantidad e intensidad de la interacción entre personas; el nivel de actividad; la necesidad de estímulos y la capacidad de disfrutar</p> <p>Se refiere al grado de adhesión al grupo, la búsqueda de estimulación social, la presencia de asertividad y optimismo. Según los autores, el vendedor, representa el prototipo del</p>	Sociable, activo, hablador, persona brillante, optimista, amante de la diversión, afectuoso

	<p>individuo extrovertido en nuestra cultura por lo que tendería a puntuar alto en esta escala.</p> <p>Subescalas: Cordialidad, carácter sociable o gregarismo, asertividad, actividad, búsqueda de excitación, emociones positivas</p>	
<p>Convencional, realista, con pocos intereses, no artístico, no analítico</p>	<p>Apertura a la Experiencia (O)</p>	<p>Curioso, con muchos intereses, creativo, original, imaginativo, no tradicional</p>
	<p>Evalúa la búsqueda y valoración activas de la experiencia por sí mismo, tolerancia y exploración de lo desconocido</p> <p>Esta escala representa la tendencia de las personas a considerar nuevas ideas y valores, incluso no convencionales, y a contemplar su mundo interior. Los puntajes altos, además de incluir estas características, tienden a tener curiosidad intelectual, sensibilidad estética, independencia de juicio y a preferir la variedad.</p> <p>Subescalas: Fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas, valores</p>	
<p>Cínico, grosero, suspicaz, no cooperativo, vengativo, manipulador, irritable</p>	<p>Afabilidad (A)</p>	<p>Bondadoso, generoso, confiado, servicial, indulgente, crédulo, sincero</p>
	<p>Evalúa la cualidad de la propia orientación interpersonal a lo largo de un continuo desde la compasión a la rivalidad de pensamientos, sentimientos y acciones</p> <p>Los puntajes altos describen a personas altruistas y amables, que confían en los otros y creen que estos están dispuestos a hacer cosas buenas por él. Los puntajes bajos son de personas altamente competitivas escépticas y críticas que se pueden desempeñar bien en ciencia, ya que estas características brindan exactitud en el análisis. Tanto los puntajes altos</p>	

	<p>como los bajos pueden asociarse a desórdenes de la personalidad (trastorno de dependencia, paranoia, etc.).</p> <p><i>Subescalas:</i> Confianza, franqueza, altruismo, actitud conciliadora, modestia, sensibilidad ante los demás</p>	
<p>Sin propósito, no confiable, perezoso, descuidado, relajado, de voluntad débil, hedonista</p>	<p style="text-align: center;">Conciencia (C)</p> <p>Evalúa el grado de organización del individuo, la perseverancia y la motivación en la conducta dirigida a un objetivo. Se relaciona con aspectos como grado de autocontrol, responsabilidad y control de los impulsos. En el lado positivo, se encuentran individuos que alcanzan sus metas, por ejemplo académicas, mientras que en el lado negativo, se encuentran personas que pueden desarrollar comportamientos compulsivos o que se encuentran más interesados en placeres hedonistas y sexo.</p> <p><i>Subescalas:</i> Competencia, orden, sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina, reflexión</p>	<p>Organizado, digno de confianza, trabajador, autodisciplinado, puntual, escrupuloso, limpio, ambicioso, perseverante</p>

Fuente: Adaptado de: Pervin, L. (1998). La ciencia de la personalidad. Madrid: McGrawHill. p. 46. y Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual. Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

Personalidad en la Adolescencia

Aunque existen diferentes escalas para la evaluación de los Cinco Factores de

Personalidad, el cuestionario NEO PI-R de Costa y McCrae (1992) es probablemente el instrumento más utilizado en la evaluación de la personalidad adulta. Este cuestionario ha sido adaptado a diferentes lenguas y culturas, mostrando evidencia acerca de la universalidad de la estructura de los cinco factores. (Costa y McCrae, 1992; Ortet y cols., 2007).

Según Ortet y cols (2007) la evaluación de la personalidad en adolescentes mediante cuestionarios de autoevaluación ha seguido fundamentalmente tres estrategias. La primera, consiste en el desarrollo de cuestionarios específicos para estas edades, aunque son relativamente pocos los estudios con esta tendencia. La segunda estrategia se basa en la administración a jóvenes de instrumentos elaborados para adultos. Se tienen pocos reportes y casi exclusivamente mediante la aplicación de las versiones adultas del NEO PI-R o NEO-FFI a jóvenes y adolescentes, a partir de los 14 años (por ejemplo, Furnham, Monsen y Ahmetoglu, 2009; Nofle y Robins, 2007; Chamorro-Premuzic y Furnham 2003a; Cassaretto, Niño y Calderón, 2003; Paunonen y Ashton, 2001; entre otros). Sin embargo, hay que tener en cuenta los problemas de comprensión de muchos de los ítems de los cuestionarios para adultos cuando se aplican a jóvenes, porque los términos empleados son demasiado complejos o porque se refieren a comportamientos típicamente adultos. La tercera estrategia, que es la más utilizada, es adaptar cuestionarios de autoevaluación creados para evaluar adultos para que puedan ser usados en jóvenes (por ejemplo, HSPQ de Cattell, EPQ-J de Eysenck o TCI-J de Cloninger). Dentro del marco del modelo de los cinco factores se ha elaborado, entre otros, el Cuestionario de los Cinco Grandes para Niños (BFQ-C de Barbaranelli) que evalúa los cinco factores, pero no las facetas.

Ortet y cols (2007) se interesaron por la adaptación del NEO PI-R en su versión española para producir una versión dirigida a adolescentes entre 12 y 17 años (JS NEO) que evaluara las cinco dimensiones y las treinta facetas propuestas por el modelo de los cinco factores de Costa y McCrae (1992). Para ello modificaron el vocabulario de 92 de los 240 ítems del NEO PI-R y aplicaron esta nueva versión del instrumento a 2.505 adolescentes. Los resultados muestran que la estructura factorial encontrada con el NEO

PI-R para adultos se replica en la versión junior. También se mantuvieron adecuados índices de consistencia interna y estabilidad temporal. Además, la correlación entre las escalas de las versiones para adultos (NEO PI-R) y adolescentes (JS NEO) muestra que la versión para adolescentes presenta una validez de constructo adecuada. Sin embargo, los estudios no han finalizado y esta adaptación actualmente no se encuentra disponible para investigación o diagnóstico de manera general.

Personalidad en la Adolescencia y Logro Académico

Chamorro-Premuzic y Furnham (2003a) se interesaron por determinar cuales rasgos de personalidad resultan predictores de desempeño académico. Para ello midieron el rendimiento académico durante tres años con varios indicadores como exámenes y proyectos de final de año, algunos comportamientos académicos como ausentismo, escritura de ensayos, y rasgos de personalidad desde el Modelo de Cinco Grandes Factores. Los resultados sugieren que el neuroticismo puede perjudicar el rendimiento académico, mientras que el factor conciencia puede favorecer el rendimiento académico. En una segunda muestra usaron el EPQ-R encontrando que el factor de personalidad “psicoticismo” puede limitar el éxito académico. Los resultados reportados apoyan la inclusión de medidas de personalidad en procedimientos de selección académica, y cuestionan el tradicional uso de medidas de capacidad/habilidad como el exclusivo indicador psicométrico para predecir el éxito académico. Estos resultados se corroboran con distintos estudios, entre ellos cabe mencionar la investigación de Lievens, Coetsier, Fruyt y Maeseneer (2002) quienes encontraron que el factor “Conciencia” predice significativamente el desempeño académico de estudiantes de medicina; bajos puntajes en conciencia y altos puntajes en extroversión y búsqueda de excitación, tienen menor probabilidad de obtener buenos resultados en los exámenes. Sin embargo, los factores de extroversión y afabilidad pueden favorecer el desempeño general de los médicos en la práctica profesional, especialmente en las habilidades de comunicación y colaboración.

En la misma línea de trabajo, Busato, Prins, Elshout y Hamaker (2000) confirman

en su investigación con 409 estudiantes de primer año de psicología, que la capacidad intelectual y la motivación de logro se correlacionan positivamente con el éxito académico, igualmente asociaron el factor conciencia (del modelo de Cinco Factores de Personalidad) con el buen desempeño académico. Este factor de personalidad también fue correlacionado positivamente con logro académico en el estudio de Chamorro-Premuzic, Furnham y Akerman (2006) con estudiantes británicos en un estudio longitudinal de 3 años. Nofle y Robins (2007) igualmente asocian el factor conciencia como predictor significativo del éxito académico. En el estudio adelantado por Paunonen y Ashton (2001) se encuentra correlación significativa entre los factores de personalidad conciencia y apertura a la experiencia, especialmente en la faceta necesidad de logro.

Otro estudio relevante en este tema es el de Chamorro-Premuzic y Furnham (2003b) quienes aplicaron el NEO PI-R a 247 estudiantes universitarios durante tres años y buscaron correlación con los resultados en exámenes de grado. En esta investigación nuevamente el factor conciencia correlacionó positivamente, mientras que neuroticismo y extroversión correlacionaron negativamente, estos factores de personalidad lograron explicar el 30% de la varianza en el desempeño en exámenes académicos.

Laidra, Pullmann y Allik (2007) evaluaron los cinco factores de personalidad y el promedio de calificaciones de 3618 estudiantes de distintos grados escolares en secundaria (6 a 12). Apertura, afabilidad y conciencia correlacionaron positivamente y neuroticismo correlacionó negativamente con el promedio de calificaciones. El diseño del estudio permite afirmar que el logro académico está soportado por los mismos mecanismos a lo largo de los años escolares.

De igual manera, Diseth (2003) investigó la relación entre personalidad, aprendizaje y logro académico en 310 estudiantes de pregrado, encontrando correlaciones significativas entre apertura, neuroticismo y conciencia y negativamente correlacionado con afabilidad.

Algunos estudios examinan el papel de los factores de personalidad como predictor de logro académico y además incluyen otras variables relevantes para el análisis, tal es el caso de la investigación de Cassaretto, Niño y Calderón (2003) en el que se investiga la relación entre personalidad, rendimiento académico, edad, ciclo académico, percepción del rendimiento, de la propia motivación para estudiar y fuentes de apoyo en 170 universitarios usando el NEO PI-R y el EPPS. Se confirmó la validez y confiabilidad de ambas pruebas y sus respectivas correlaciones. Se encontraron asociaciones entre el rendimiento y conciencia, perseverancia, cambio y agresión. El rendimiento fue mejor explicado por la aspiraciones de logro, reflexión, cambio, percepción del rendimiento y edad del estudiante.

Desde otra perspectiva teórica para comprender la personalidad, Pérez, Cupani y Ayllón (2005) investigaron la influencia de habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad en el rendimiento académico en Lengua y Matemática, en una muestra de estudiantes secundarios en Argentina, y encontraron que las tres variables predicen de manera significativa el éxito escolar en estas asignaturas. Los rasgos de personalidad Responsabilidad y Amabilidad contribuyen de manera independiente, positiva y significativa a explicar el rendimiento académico en Lengua de los estudiantes de esta muestra cuando los efectos de aptitud general y autoeficacia lingüística son controlados. Por el contrario, ningún rasgo de personalidad permite mejorar significativamente la explicación del rendimiento en Matemática realizada por Aptitud General y Autoeficacia Lógico-Matemática. Los resultados obtenidos también sugieren que Aptitud Cognitiva General (operacionalizada por las variables Razonamiento Verbal y Razonamiento Numérico del DAT-5) es el predictor más fuerte de nuestro modelo explicativo de rendimiento académico en Lengua y Matemática.

Las escalas de autoeficacia contribuyen positivamente a incrementar la explicación de rendimiento académico cuando los efectos de aptitud son controlados. En conjunto, las aptitudes explican un 18%, las creencias de autoeficacia un 5% (cuando los efectos de las aptitudes son controlados), y los rasgos de personalidad (Responsabilidad en particular) un 7% la varianza del rendimiento académico, cuando la

influencia de las aptitudes y las creencias de autoeficacia son controladas. Los resultados de esta investigación coinciden con la literatura en términos generales y sugieren que para predecir el rendimiento académico con fines educacionales o vocacionales es útil incluir tanto predictores de inteligencia como de motivación y personalidad (Lowman, 1991, citado por Pérez, Cupani y Ayllón (2005), aunque las aptitudes son más relevantes en este modelo. Los resultados no son concordantes con otros hallazgos que sugieren que Apertura a la Experiencia (Cultura-Intelecto) es el mejor predictor de rendimiento académico dentro del modelo de los cinco factores (Caprara y cols, 2004, citado por Pérez, Cupani y Ayllón, 2005). Sin embargo, no puede desconocerse que aproximadamente un 70% de la variabilidad del rendimiento académico de esta muestra no es explicado por las variables predictoras.

En Bogotá cabe citar el estudio de Contreras y cols. (2005) quienes buscaron determinar la relación de autoeficacia y ansiedad con el rendimiento académico en un grupo de 120 estudiantes de secundaria de un colegio privado de Bogotá, aplicando la Escala de Autoeficacia Generalizada [EAG] y el Cuestionario de Ansiedad Estado - Rasgo [STAI]. Encontraron que la autoeficacia está asociada directamente con el rendimiento académico general, mientras que la ansiedad no. También se observó relación inversa entre la autoeficacia y la ansiedad rasgo y estado. Estos resultados podrían estar indicando que la ansiedad ejerce un efecto indirecto en el rendimiento académico debido a su relación con la autoeficacia, quien lo ejerce de manera directa. La ansiedad rasgo se asoció con las áreas en las que tradicionalmente existe mayor grado de complejidad (como ciencias y matemáticas), pero que no presenta elevados porcentajes de insuficiencia en el rendimiento académico, por lo que los niveles de ansiedad relacionados con estas áreas podrían ser más por características individuales de relativa consistencia que por aspectos relacionados con la ejecución en sí misma.

Así pues, podemos decir que la literatura científica apoya la idea de que los factores de personalidad resultan relevantes en la predicción y comprensión de las diferencias interpersonales e intrapersonales en el logro académico.

Método

Tipo de Estudio

Se realizó un estudio cuantitativo con componentes cualitativos, de tipo transversal.

Diseño

Se planteó un diseño mixto de dos etapas de enfoque paralelo con aplicación independiente y con resultados complementarios. El análisis estadístico de variables cuantitativas se realiza mediante Análisis de Correlaciones y Regresión, usando SPSS 15 y Amós5. El Análisis de Contenido, en la parte cualitativa, está apoyado por el programa Atlas-Ti 5.0.

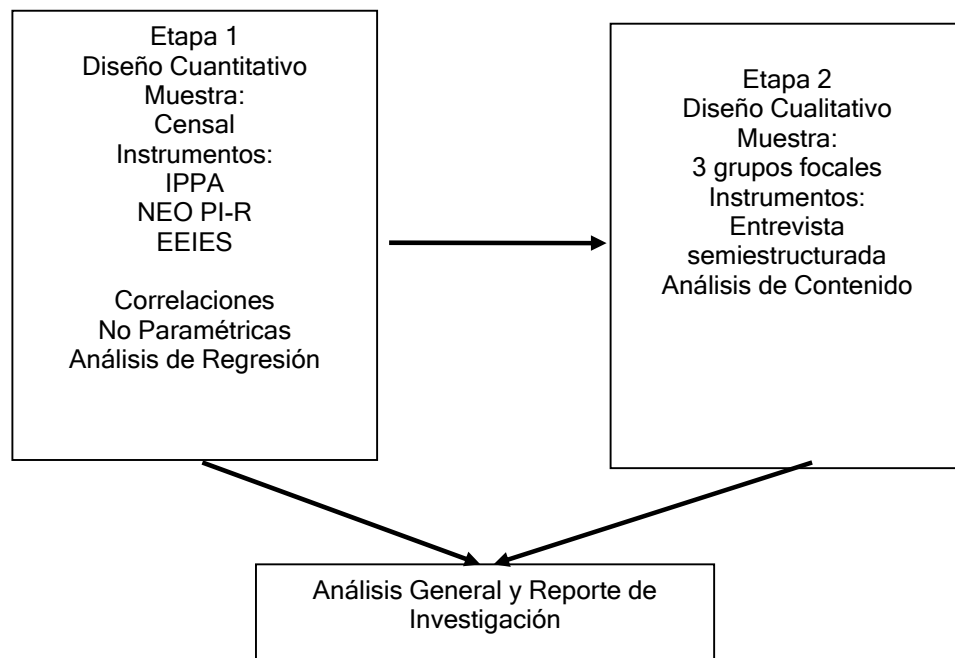


Figura 6. Diseño de la Investigación

Fuente: La autora.

Participantes

Un grupo de 278 estudiantes de undécimo grado del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz, en Bogotá, que presentaron el Examen de Estado para Ingreso a la Educación Superior (EEIES) en el mes de Agosto de 2007. La muestra es de tipo censal. Se contó con la autorización de las directivas, docentes y padres de familia para la aplicación de instrumentos y entrevistas.

La institución es de carácter privado, confesional-católico y femenino. Fue fundada en 1949 y actualmente cuenta con 800 estudiantes en básica primaria, 1100 en básica secundaria y 600 en media vocacional, con énfasis pedagógico, comercial y artístico, enmarcados en un modelo cognitivo-constructivista.

Datos sociodemográficos adicionales de la muestra se encuentran en la Tabla 4.

Tabla 4.

Variables descriptivas de la muestra poblacional.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Edad de la Estudiante	278	14	18	16,27	0,72
Edad del Padre	233	35	74	47,22	7,21
Edad de la Madre	254	32	63	43,56	6,06
Estrato Socioeconómico	278	2	4	2,75	0,52

Fuente: La autora.

A partir de los resultados en la EIES las estudiantes se clasifican en tres grupos focales de 8 estudiantes cada uno, dependiendo de su desempeño: Alto, Medio y Bajo.

Variables

Tabla 5.

Descripción operacional de las variables de la investigación.

VARIABLE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTO
Sociodemográficas	Perfil sociodemográfico de las estudiantes y de cada uno de sus padres. Incluye edad de la estudiante y de sus padres y estrato socioeconómico de la familia.	Cuestionario
Apego	Grado de seguridad percibido por las estudiantes con referencia a las relaciones de apego con papá, mamá y amigos. Da cuenta de tres subescalas: confianza, alienación y comunicación, que hacen referencia a los niveles de respeto, intimidad y conflicto que se manejan en las relaciones de apego.	Inventario de Apego de Padres y Pares IPPA
Personalidad	Evaluación de cinco factores principales de personalidad: Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad. Cada factor se descompone en seis subescalas. Aproximación psicoléxica de la personalidad.	Inventario de Personalidad NEO-PI R
Logro Académico	Puntaje obtenido en una evaluación educativa masiva de carácter estándar.	Examen de Estado para Ingreso a la Educación Superior

Fuente: La autora.

Las categorías de análisis cualitativo surgen de la información recogida en los grupos focales y buscan enriquecer los hallazgos referidos a las relaciones entre las variables, evidenciados en la etapa cuantitativa. Se pretende dar una perspectiva comprensiva a dichas relaciones, además de exponer narrativamente las percepciones que elaboran las estudiantes respecto al logro académico, las relaciones vinculares y su influencia sobre el logro académico, y los factores personales en relación con el logro académico.

Instrumentos

-Cuestionario Sociodemográfico que permite registrar las Variables sociodemográficas: nombre, curso, edad de la estudiante y de sus padres, estrato socioeconómico de la familia.

-Inventario de apego con padres y pares – IPPA (Armsden & Greenberg, 1987), evalúa los niveles de seguridad percibidos por los adolescentes en su relación con padres

y pares. Está conformado por 75 ítems divididos en tres grupos de 25 afirmaciones cada uno, referidas a relaciones con el padre, la madre y los amigos respectivamente. Compuesto por tres subescalas: confianza, comunicación y alienación, que hacen referencia a los niveles de respeto, intimidad y conflicto que se manejan en las relaciones de apego. Los ítems se califican con una escala likert de 5 puntos donde 1 = casi nunca o nunca y 5 = casi siempre o siempre. Este instrumento ha demostrado tener una alta consistencia interna cuando ha sido aplicado en poblaciones bogotanas de adolescentes y adultos jóvenes (Penagos y cols., 2006). Específicamente para este estudio los índices de confiabilidad obtenidos para cada una de las figuras de apego fueron: para la relación con mamá $\alpha=0,77$; para la relación con papá $\alpha=0,75$ y para la relación con pares $\alpha=0,83$. La escala total obtuvo un alpha de confiabilidad de 0,71.

–Inventario de Personalidad NEO-PI R (Costa y McCrae, 1992), consta de 240 ítems a los que se responde en una escala Likert de cinco opciones y permite la evaluación de cinco factores principales: Neuroticismo, Extroversión, Apertura a la Experiencia, Afabilidad y Conciencia. Cada factor se descompone en seis facetas, lo que permite un análisis de la personalidad más fino, obteniendo 35 puntuaciones diferentes. El instrumento usado corresponde a la traducción hecha para Latinoamérica. Este cuestionario ha mostrado validez de constructo y buen nivel de consistencia interna en aplicaciones con adolescentes (Ortet y cols., 2007), en este estudio se tienen los siguientes índices de confiabilidad: Neuroticismo $\alpha= 0,71$, Extroversión $\alpha= 0,79$, Apertura a la Experiencia $\alpha= 0,66$, Afabilidad $\alpha= 0,73$ y Conciencia $\alpha= 0,82$, y un alpha total de 0,85.

–Resultados Individuales en el Examen de Estado para Ingreso a la Educación Superior - EEIES 2007-2. Teniendo en cuenta los puntajes obtenidos por las 278 estudiantes en las pruebas del Núcleo común: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias sociales, Biología, Filosofía, Física y Química se obtiene un alpha total de 0,72.

Procedimiento

Después de presentar el proyecto a la institución y obtener el aval de directivas, docentes y padres de familia de las estudiantes de grado undécimo, se aplicaron los

cuestionarios sociodemográfico, IPPA y NEO-PI R durante las horas de dirección de grupo y orientación vocacional. La aplicación fue dirigida por la investigadora y uno de los maestros, quienes explicaron los objetivos del estudio y las condiciones básicas para la aplicación. Cada estudiante recibió un cuadernillo con la correspondiente hoja de respuestas. Antes de aplicar el NEO-PI R se realizó un glosario con las palabras de poco uso entre las estudiantes para facilitar la comprensión de algunos ítems. En el mes de octubre de 2007 el ICFES publicó en su Página Web los resultados de la aplicación de el EEIES 2007-2, de allí se obtuvieron los puntajes para la variable logro académico en las pruebas del Núcleo común: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias sociales, Biología, Filosofía, Física y Química. Posteriormente se ingresaron los datos obtenidos en los cuatro instrumentos en una base de datos en el programa Microsoft Excel, y luego fueron exportados y analizados en el programa SPSS versión 15.0. La aplicación se realizó a 289 estudiantes pero para el análisis se eliminaron los datos de 11 participantes que no completaron la totalidad de respuestas. Para analizar la confiabilidad de los instrumentos se obtuvo el Coeficiente de Confiabilidad de Cronbach. En el análisis de correlaciones no paramétricas se eligió el Coeficiente de Correlación de Spearman y se realizó análisis de regresión usando el programa Amós5.

Las estudiantes fueron clasificadas según los resultados obtenidos en el EEIES, en tres grupos: Alto, Medio y Bajo. Se conformaron tres grupos para la realización de grupos focales de la siguiente manera: ocho estudiantes con los puntajes más altos, ocho estudiantes con puntajes promedio para la muestra poblacional y ocho estudiantes con los puntajes más bajos (en este grupo solo participaron seis estudiantes, dos no asistieron a la institución el día programado para la realización de la entrevista). Estas estudiantes participaron voluntariamente, se les explicó el objetivo de la entrevista, su carácter confidencial y la importancia de ser sinceras en las respuestas. Se realizaron preguntas orientadoras referidas a la evaluación del logro académico, las relaciones familiares, con pares y maestros y los elementos personales que influyen en el logro académico.

Las intervenciones de las estudiantes para la transcripción y análisis fueron codificadas usando las siguientes convenciones: G se refiere al grupo al que pertenece la

estudiante que habla (A=Alto; M=Medio; B=Bajo), E se refiere a un número al azar asignado a cada estudiante en el grupo; y L designa el número de línea de la transcripción de las entrevistas en los grupos focales. Entonces, “GA:E4:L32”, por ejemplo, se referiría a la entrevista al grupo con puntajes altos en el EEIES, la intervención de la estudiante número cuatro y la línea treinta y dos de la transcripción.

La información obtenida en la etapa cualitativa se analizó con el apoyo del programa Atlas Ti 5.0, se construyeron categorías que correspondieron con las variables tenidas en cuenta en la etapa cuantitativa. El análisis cualitativo permitió ampliar la descripción de los resultados obtenidos con los coeficientes de correlación y regresión y dar una perspectiva comprensiva a los hallazgos, incluso señalando la relevancia de la relación estudiante-maestro y la motivación académica como elementos asociados al logro académico, aspectos que no fueron considerados en la etapa cuantitativa.

Resultados

Logro Académico

Para la variable Logro Académico se retoman los resultados individuales en el EEIES 2007-2. Teniendo en cuenta los puntajes obtenidos por las 278 estudiantes en las pruebas del Núcleo común: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Biología, Filosofía, Física y Química, y se construye una variable que resume estos datos denominada Suma Logro, que se describe más adelante.

Los mejores desempeños de las estudiantes de grado undécimo del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz en el EEIES 2007-2 se obtienen en las áreas de Lenguaje, ciencias sociales y biología, como lo muestra la tabla 6. Los resultados más bajos se presentan en las áreas de matemáticas, física y filosofía. En todas las áreas los promedios son superiores a los obtenidos por la población general en Bogotá cuyas puntuación promedio son: biología 46,87; c. sociales 45,23; filosofía 41,31; física 43,87; lenguaje 48,35; matemática 46,25; química 45,9.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos de la variable Logro Académico. Resultados de la aplicación del Núcleo Común del EEIES 2007-2 a las estudiantes de grado undécimo del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
SUMA LOGRO	352,67	580,65	433,40	36,36
Lenguaje	30,93	73,82	51,60	6,58
C. Sociales	15,86	79,47	50,30	7,28
Biología	31,53	70,81	48,70	6,30
Química	36,34	61,18	48,62	4,92
Matemáticas	21	75,27	47,64	8,63
Física	31,55	64	44,59	6,17
Filosofía	24,08	60,41	43,73	5,59

Fuente: La autora.

Las desviaciones estándar obtenidas en cada una de las pruebas (ver tabla 6) permiten corroborar la pretensión de normalidad de la variable.

Para simplificar el análisis de la información se creó una variable llamada “Suma Logro” obtenida por la suma de los resultados individuales obtenidos en las pruebas del núcleo común del EEIES: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Biología, Filosofía, Física y Química. En esta variable los puntajes oscilan entre 352,67 y 580,65, con un promedio de 433,4 y una desviación estándar de 36,36 de lo cual también se corrobora el supuesto de normalidad. Sin embargo cabe mencionar que la distribución de los datos, tal como lo muestra la figura 7, presenta una distribución simétrica propia de las curva normal.

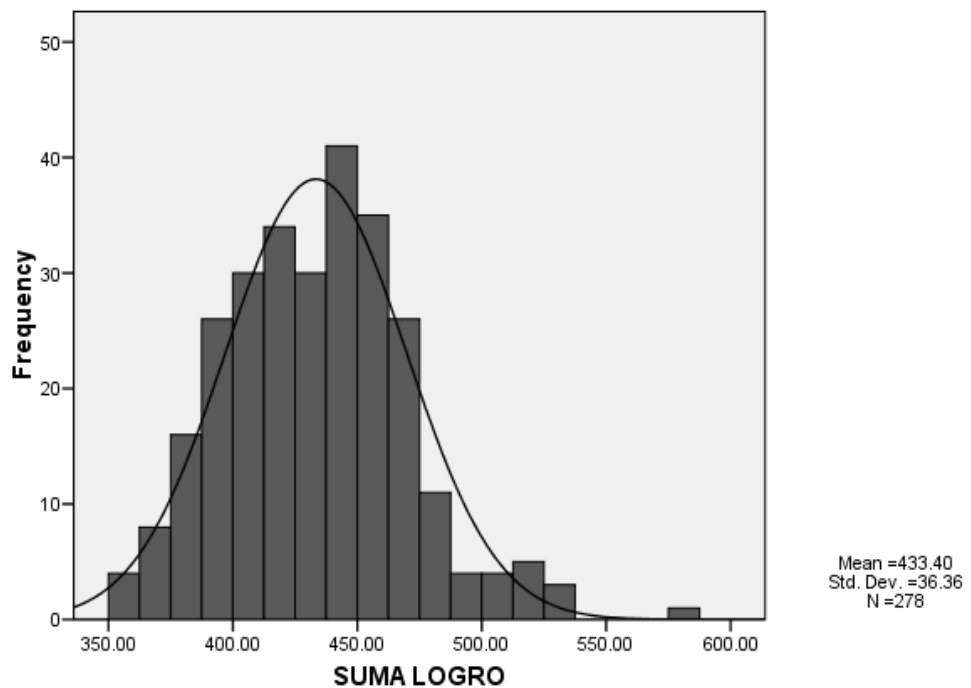


Figura 7. Histograma de la Variable Suma Logro de la aplicación del núcleo común del EEIES 2007-2 a las estudiantes de grado undécimo del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz.

Fuente: La autora.

Para el caso distrital, la creación de esta variable “Suma Logro” tendría como promedio 335,59, siendo un puntaje inferior al obtenido en la muestra considerada en la presente investigación (433,4) de lo cual se concluye que los resultados obtenidos por las estudiantes del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz son superiores a los alcanzados por la población general en Bogotá.

El ICFES realiza una distribución de los estudiantes usando una medida de localización que divide la población nacional total en 1000 partes iguales. La figura 8 muestra la ubicación de las estudiantes de grado undécimo del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz siguiendo esta distribución nacional. La gráfica nos permite ver que las estudiantes participantes en esta investigación se ubican en mayor medida dentro del 50% de mayor indicador de logro con respecto a la población total.

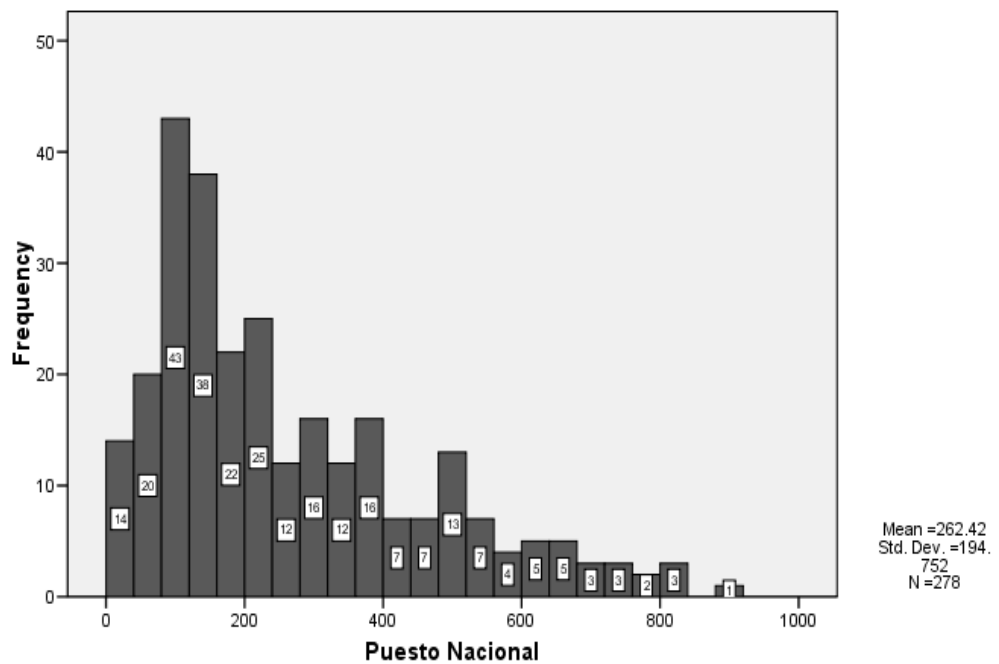


Figura 8. Histograma que muestra la distribución de las estudiantes de grado undécimo del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz. que presentaron el EEIES 2007-2 en la clasificación de puestos (1000 partes iguales) realizada por el ICFES.

Fuente: La autora.

Respecto a la evaluación académica mediante el EEIES las estudiantes entrevistadas en los grupos focales señalaron que se encuentran fuertes rupturas entre este tipo de evaluaciones censales y las evaluaciones producidas en el aula.

¿Qué diferencias perciben las estudiantes respecto a la evaluación en el aula y el EIES?

La evaluación realizada mediante el EIES tiene un sentido y es el ingreso a la universidad, ellas conciben la utilidad del examen como requisito para el acceso a la educación superior: *“yo lo veo es como un requisito que exigen las universidades para poder ingresar, no que me midan y que digan que yo soy tal cosa no (GA:E5:L508)”* pero no como una oportunidad para retroalimentar el proceso educativo ni se reconoce que el EEIES mida las capacidades intelectuales de las estudiantes: *“yo tuve buen promedio pero igual, yo pienso que ese examen no mide las capacidades de una persona yo pienso que la mayoría de los exámenes de selección múltiple son pura suerte, porque uno ve él más vago de la clase es al que mejor le va y por lo menos yo en el salón que estaba presentando el ICFES (GA:E2:L512)”*, al respecto otra estudiante afirma: *“a la peor niña del salón le fue mejor que a uno, y uno si se mató leyendo y uno termina el examen y dice: no, no me fue bien, pero después uno llega ya a los resultados a comparar y a esa niña le fue mejor que a mí y uno dice ¿Cómo? uno mira las niñas que no ponen atención en clase que son vagas, vagas porque nunca están atentas y uno llega y les fue súper bien puesto tal, puntaje tal (GM:E5:L288)”*, pareciera que no existe correspondencia entre el desempeño general en el aula y los resultados obtenidos en esta prueba, lo cual apoya las conclusiones del estudio de Hederich y Camargo (2004) quienes concluyen que el estilo cognitivo, definido como un modo de funcionamiento cognitivo que no se refiere al contenido, sino a la forma en la que se da el proceso de aprendizaje (hábitos, estrategias de aprendizaje, comportamientos en el aula, relaciones interpersonales dirigidas al aprendizaje) no es determinante del logro académico, entonces cualquier estudiante, independientemente del estilo cognitivo que lo caracterice puede lograr las competencias básicas que resultan ser objetivos del sistema educativo.

Las estudiantes asumen que los exámenes censales no reconocen el proceso formativo adelantado en la institución escolar, aunque algunas estudiantes difieren parcialmente de esta opinión al manifestar: *“yo creo que durante estos once años o bueno todo lo que hemos estudiado eeee... si le fue bien a uno en cierta parte a uno en el ICFES así no haya estudiado uno recuerda lo que le enseñaron, entonces uno tiene sus conocimientos y yo creo que si fueron bien fundamentados y fueron bien enseñados pues yo creo que nunca se van a olvidar, entonces si a mí me fue mal el año pasado o me está yendo mal pero igual yo creo que los conocimientos ahí están, entonces si uno sabe responde y si no sabe pues no responde (GM:E3:L408)”*, incluso se señala que fueron evaluados contenidos que no se desarrollaron en el bachillerato: *“tomando algo de ICFES yo me sentí con muchos vacíos en algunas preguntas que yo no sabía y ahí tocaba hacerle al pinochazo porque me quedaba en varias, y digamos en sociales había muchas cosas de geografía que yo mmm, digamos ahí si tocaba por lógica digamos de un río había muchas preguntas que yo no sabía y en química también me sentí con vacíos, eran cosas que yo nunca vi o que seguro ya se me han olvidado (GM:E3:L294)”*. La evaluación censal puede ser un buen indicador para identificar elementos de la estructura curricular en la que los estudiantes presentan adecuados o bajos desempeños, aspectos que deberían ser objeto de análisis para establecer criterios de ajuste y mejoramiento. La evaluación del trabajo de aula, no se restringe a resultados de pruebas escritas, pues también tiene acceso a la valoración de las actuaciones de los estudiantes en distintas actividades individuales y grupales, trabajos de consulta o investigación, lo que permite evaluar también interpretaciones de conceptos, estrategias y procesos de aprendizaje en situaciones específicas, formas de argumentación y de razonamiento implícitos en la interacción entre estudiantes, o, entre estos y el profesor. Visto de este modo la evaluación censal y la evaluación en aula se relacionan y pueden ser complementarias, sin embargo, como hemos visto, esta no es la percepción de las estudiantes quienes no encuentran congruencia entre estos dos tipos de evaluación. Más bien, la evaluación no se considera como un proceso que sirve al estudiante para retroalimentar su actividad académica y su aprendizaje y de este modo reflexionar sobre sus logros y dificultades para superarlas individual y colectivamente, ninguna de las estudiantes entrevistadas hizo referencia a un proceso autorreflexivo respecto a sus

resultados en el EEIES, considerado simplemente como “requisito” para acceder a la educación superior.

¿Qué se evalúa?

La finalidad principal del EEIES es apoyar los procesos de admisión que realizan las Instituciones de Educación Superior, además de brindar al estudiante información que contribuya a la selección de su opción profesional, proporcionar información a las instituciones de educación básica y media respecto a los niveles de competencias de los estudiantes evaluados, entre otras destinaciones. Este examen pretende evaluar diferentes competencias en cada disciplina. La evaluación por competencias pretende evaluar el "saber hacer" en una situación "contextualizada"; los niveles de competencia que se evalúan básicamente son: interpretar, argumentar y proponer.

Estos aspectos son desconocidos por las estudiantes, exceptuando la función de clasificación de estudiantes para “apoyar” el ingreso a la educación superior: *“así uno sepa que el ICFES no sea lo mejor para evaluar lo que uno sabe yo creo que hay que hacerlo porque la universidades lo exigen y pues esa es la motivación mayor sacar un promedio factible para poder entrar a una buena universidad (GA:E1:L628)”*. Las estudiantes entrevistadas expresan no comprender el significado de las competencias evaluadas en el EEIES, lo cual dificulta la interpretación de los números y convenciones que les son entregadas en sus resultados individuales; a pesar de los esfuerzos del ICFES por medir competencias y no conocimientos, las estudiantes perciben que la prueba está diseñada para diagnosticar los conocimientos que les han sido enseñados en las aulas e interpretan sus resultados desde este parámetro, incluso se menciona el factor “suerte” más que las competencias cognitivas para explicar los resultados obtenidos: *“en el momento en que tu no sepas la pregunta como que mmm pues a mí me suena que es esta y puede que de pura suerte le atinaste... tu no tengas la menor idea, así ya es suerte porque tú no sabes nada, no todas las tienes que responder a pinochazos entonces la suerte sería como un factor como tal que influye como directamente en el resultado. Pero sin embargo yo no pienso que el ICFES mida conocimientos y mida de pronto un,*

o sea, como un proceso que uno ha llevado puede que alguien se haya sacado un excelente puntaje y haya sido por suerte, entonces pues, puede que algunas personas les funcione lo de la suerte porque yo he escuchado casos que se sientan con los dados ahí y todo le sale y no leen nada de pronto les va bien, entonces creo que si influyen eso y no tiene nada que ver de pronto que uno sea el súper pilo en el colegio (GA:E2:L496)”.

Ahora bien, estas imprecisiones respecto a aquello que es evaluado no se restringe a las evaluaciones de tipo censal como el EEIES, sino que al interior del aula también es una situación común. Las estudiantes expresan que en la evaluación escolar en el aula se entremezclan los conocimientos, las capacidades cognitivas desarrolladas y el comportamiento de forma confusa y tácita: “... yo soy muy distraída en las clases pero yo entiendo... los maestros ya evalúan mas la parte de conducta que la parte más de pensar y analizar digamos el maestro llega y al no estar en silencio entonces ya le bajo cinco puntos a todos...y ¿dónde queda lo que uno sabe? (GM:E5:L258)”

También de forma reiterada mencionan que la evaluación del logro académico (tanto la evaluación censal como aquella efectuada en el aula) en su diseño, estructura y aplicación no tiene en cuenta las diferencias personales al aprender y al materializar lo que se ha aprendido, entonces se evalúa ya no el proceso de desarrollo personal sino el desempeño frente a parámetros preestablecidos: “de pronto ahí niñas que se le dificulta, de pronto entender algún tema o grabar alguna información porque muchas tenemos muchas dificultades en nosotras (GM:E4:L414)”. Este aspecto resulta paradójico porque al “ignorar las diferencias individuales” con el ánimo de evaluar los aprendizajes de modo más “objetivo” termina evaluándose el modo en que se expresa el conocimiento y las competencias y no estos en sí mismos, lo cual, tal como lo expresan las estudiantes, pone a priori a algunos individuos en desventaja; además, el supuesto de que la evaluación en el aula es más flexible, se adecua a los procesos individuales y tiene en cuenta el desarrollo personal de forma integral de los estudiantes, queda desvirtuado.

Según Aldea (s.f) la evaluación puede tomar tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal. En los contenidos conceptuales, como hechos, conceptos y

principios, se espera lograr aprendizajes memorísticos, de relación y comprensión; el criterio de evaluación es el saber. En los contenidos procedimentales, es decir, uso de distintas acciones y estrategias para alcanzar metas, se busca el aprendizaje en conocimientos y uso de habilidades, se evalúa el saber hacer. En los contenidos actitudinales, como actitudes, valores y normas, se busca lograr una predisposición a actuar de una forma aceptada socialmente, se evalúa el valorar. Cada dimensión implica estrategias evaluativas distintas y claridades específicas entre quien evalúa y quien es evaluado.

Ahora bien, la educación, y por tanto la evaluación, tiene como fundamento el desarrollo de la persona. El maestro debe hacer seguimiento al efecto que la acción educativa tiene sobre los estudiantes, respetando su dignidad, su libertad para expresar su punto de vista, incluso su desacuerdo. Distintos autores sugieren que evaluar un proceso educativo es tener en cuenta todas las facetas de la educación (Bustamante y Caicedo, 2005; Jurado y cols., 2005; Jurado, 2003; Arregui, 2001). Evaluar un proceso educativo es medir si algo ha cambiado, evaluar comportamientos, actitudes y no sólo conocimiento, siendo entonces la evaluación educativa un acto de alta complejidad que debe dar cuenta de los cambios en los estudiantes, en qué dirección, con qué intensidad, proporcionando información para hacer los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza/aprendizaje y buscar apoyo para el progreso educativo. Pero para que esto se logre el evaluado debe tener claridad respecto a qué se le evalúa para realizar una adecuada interpretación de su desempeño.

De otro lado, las estudiantes señalan que las evaluaciones que les son aplicadas fomentan la individualidad, lo cual resulta contradictorio en un permanente discurso de la necesidad de convivir con los otros y trabajar en equipo. Las evaluaciones privilegian lo individual y por tanto no permiten valorar los desempeños de las estudiantes en las áreas interpersonales ni las construcciones colectivas de conocimientos, incluso el interés por obtener buenos resultados en la evaluación fomenta el individualismo: *“una educación en el colegio tiene que tener en cuenta los valores y la convivencia y vivir en comunidad, pues yo he notado que la forma de calificar en vez de contribuir a esa*

colectividad, a esa comunidad esta haciendo más individual la gente (GM:E2:L276)”, al respecto otra estudiante afirma: “ yo soy de las personas que piensa que es mejor..., o sea, la estadía en el colegio es para comunicarme con los demás, para aprender a comunicarme con los demás, de pronto las que pasan no tiene muy en cuenta eso, entonces ellas están en su cuento, están pasando sus materias, están solas haciendo lo que hacen por eso pasan en cambio yo soy una de las que tengo muy en cuenta pues lo que pasa con mis compañeras y todo eso, entonces este año ha sido un cambio total porque este año ya está cada quien en lo suyo, ya nadie se preocupa por los demás y cada uno está en su cuento (GM:E2:L278)”

¿Cómo se evalúa?

Las estudiantes consideran que los resultados de evaluaciones censales que reporta el ICFES o el boletín de notas (calificaciones y logros) bimensual o final que se entrega en las instituciones educativas sólo refleja el resultado del proceso y no el proceso como tal. Ellas manifiestan que los puntajes obtenidos o las calificaciones que les han sido asignadas pueden no corresponder con los desarrollos conceptuales que ellas consideran han tenido.. Las estudiantes afirman que en ocasiones sólo se evalúa mediante un examen bimestral que no recoge el proceso: *“Pero muchos profesores dijeron con este método de evaluación y nosotras por eso en el boletín vamos a tener muchos aceptables y ellos no se dieron cuenta de eso, el problema es que ahí ya no están mirando tanto proceso, si no sólo hay una evaluación bimestral o una actividad que ellos creen y mmm. ¿Y el resto? Pues ahí se pierde todo lo que uno hace entonces sería la misma hacer la evaluación bimestral y el resto pasársela de vaga uno... por cualquier cosita que uno no hiciera o pasaba algo ya, es decir que ya, o sea ya bajaba todo lo que ya había como hecho durante el bimestre (GM:E8:L240)”, en esta misma línea otra estudiante asegura: “Lo que pasa es que yo pienso que, o sea que como que la forma de evaluación no era equitativa entonces si yo no respondo en las notas, yo no sé nada, pero eso no quiere decir eso (GM:E7:L407)”. Las estudiantes consideran que las formas de evaluación no corresponden con sus saberes y con los desarrollos que han tenido en las distintas áreas. Respecto a las evaluaciones bimestrales o finales o al propio EEIES*

las estudiantes sugieren que debe tenerse presente la acumulación de contenidos a ser evaluados, lo cual genera sobrecargas y eleva los niveles de ansiedad, aspectos que, según ellas, alteran su desempeño, más aún cuando dichas evaluaciones en distintas áreas coinciden temporalmente.

En este punto vale la pena resaltar la opinión de una de las estudiantes quien considera que los resultados del EIES son reflejo del proceso educativo de la básica primaria, secundaria y media pues: *“si le fue bien a uno en cierta parte a uno en el ICFES así no haya estudiado uno recuerda lo que le enseñaron, entonces uno tiene sus conocimientos y yo creo que si fueron bien fundamentados y fueron bien enseñados pues yo creo que nunca se van a olvidar ... entonces si uno sabe responde y si no sabe pues no responde (GM:E3:L408)”*, sin embargo, es notorio que ella hace referencia a aprendizajes y saberes significativos, que son tan sólo una parte del proceso educativo.

Los resultados obtenidos por este tipo de formas de valoración del logro académico basadas en los cortes temporales y que privilegian la evaluación individual del conocimiento se enfocan precisamente en las calificaciones o puntajes obtenidos y no profundizan en la interpretación de los mismos, perdiendo una valiosa oportunidad para que los estudiantes identifiquen estrategias para mejorar sus desempeños y sus aprendizajes. Además se debe reconocer la tendencia a emitir juicios de valor sobre los estudiantes a partir de una información muy parcializada, sin datos contrastados, con importantes consecuencias académicas, personales y sociales que suelen conllevar.

¿Para que evaluar?

Podemos convenir que existen dos grandes tipos de evaluación: a) la evaluación normativa, que tiene como referencia una norma o criterio externo y generalmente establecido mediante el uso de técnicas estadísticas e implica comparar el resultado del individuo con los resultados de una población o grupo a los que pertenece; este tipo de evaluación se utiliza para ubicar a los estudiantes en escalas de rendimiento y puntaje, atribuir un lugar dentro de los grupos, certificar los niveles en función de la norma o el

grupo y predecir futuros resultados; y b) la evaluación criterial que busca la comparación del estudiante con sus propios rendimientos o resultados, valorando principalmente el progreso realizado por el estudiante, las funciones que cumple este tipo de evaluación son establecer un balance con los objetivos propuestos, realizar un diagnóstico de las dificultades y determinar si la estrategia es o no pertinente.

En estos términos, la evaluación de logro académico basada en el EEIES cumple sus funciones de manera clara y concisa: clasifica a los estudiantes respecto de la población total, aunque cabe destacar una función expuesta por el ICFES con respecto a esta prueba y es la posibilidad de realizar diagnósticos intrasujeto, es decir, realizar comparaciones en las competencias de un mismo estudiante en las distintas áreas. Mientras que la evaluación en el aula, al menos restringiéndonos a los aportes brindados por las estudiantes entrevistadas, no cumple esta función de comparación criterial de comparación del estudiante con sus propios desempeños y no prioriza la necesidad de que cada estudiante reconozca los logros y dificultades de sus procesos de aprendizaje para fortalecer su propio desempeño, y más bien, la evaluación en el aula asume una tendencia normativa de comparación entre individuos del mismo contexto educativo, que deja poco espacio para la retroalimentación personal. Existe un grave peligro de comparación entre personas, experiencias y centros. El peligro reside en la dificultad de comparar realidades que son incomparables pero, sobre todo, en tomar decisiones que sigan acentuando la desigualdad en detrimento de quienes parten en condiciones menos ventajosas. Pero si, además, se utilizan los resultados para premiar y ayudar a quienes ya tenían mejores condiciones, la evaluación se convierte en un instrumento de discriminación.

También, se identifica con demasiada frecuencia evaluación y calificación. Con el agravante de que a veces la evaluación se usa con fines distintos para los que fue diseñada. Así por ejemplo, surge en los profesores la tentación de preparar a los estudiantes para lo que se les va a exigir en las pruebas censales nacionales o internacionales, o de enseñar las respuestas de lo que se va a preguntar o hasta subir la nota. En otros casos, se ha desvinculado el éxito del esfuerzo, disfrutando todos los

estudiantes de los mismos resultados (una nota generalizada) independientemente de su trabajo.

Algunas de las finalidades de la evaluación que identifican las estudiantes (ingreso a universidades prestigiosas, reconocimiento social de parte de amigos y familiares, entre otras) hacen mayor referencia a los procesos de motivación académica que serán desarrollados más adelante en este documento.

Una de las finalidades que las estudiantes resaltan en la evaluación en el aula tiene que ver con la intención de disciplinar y controlar, aspectos que serán analizados con mayor detalle en el siguiente apartado.

¿Se materializan las relaciones de poder en la evaluación escolar?

La mayoría de los estudiantes tiene una percepción negativa de su experiencia como evaluados. Referencian sentimientos como miedo, estrés, injusticia, etc. ante la evaluación. Los estudiantes y alumnas son capaces de ver que los tipos de evaluación a los que han sido sometidos no son un reflejo real de lo que han aprendido. Les hace, la mayor parte de las veces, perder el tiempo, pasar nervios y angustia para ser etiquetados con una calificación con la cuál suelen no sentirse identificados, pues los contenidos evaluados son olvidados con facilidad.

Las secuelas del etiquetado escolar no son fáciles de eliminar y con frecuencia son utilizadas por otras instituciones para confirmar la adscripción de los sujetos a las categorías asignadas. En este sentido, la escuela actúa de reproductora del sistema de desigualdades sociales, olvidando que las categorías empleadas en los procesos de etiquetado de los estudiantes son elaboraciones sociales y económicas y no son propias de los sujetos. Desgraciadamente cuando a un estudiante se le asigna una etiqueta en un escenario como la institución educativa, donde esos juicios de valor están investidos de credibilidad y no son necesarios justificar más allá de la media estadística, hace que las miradas se centren en la persona etiquetada y no en el contexto, ni en la institución, ni

en la ideología del evaluador, etc.

La evaluación del logro académico, tanto la aplicación del EEIES como aquella producida en el aula, se entiende como un proceso externo en el que la estudiante actúa como sujeto pasivo, en el que recaen los requerimientos de un “otro” encargado de definir los criterios de aprobación o desaprobación. El “otro”, bien sea el maestro o instituciones como el ICFES, es quien observa el proceso, quien al parecer “tiene” la obligación de hacer el seguimiento, incluso de “ayudar” a las estudiantes en caso de que no obtengan los resultados requeridos: *“los profesores pues el rendimiento académico de uno, influye mucho en los profesores porque cada profesor tiene su nivel de exigencia pero entonces hay unos que de verdad se pasan y su exigencia o sea uno dice: exíjame y ¡no!, uno se convierte en una persona vaga, en una persona mediocre... uno tiene que mirar es el nivel de exigencia [del profesor], uno tiene que aprender, uno tiene que seguir así mismo también, pues eso, eso también influye mucho (GM:E3:L290)”*

Entonces, la evaluación se asume como una actividad desvinculada del proceso formativo de las estudiantes, sin su participación y que incluso puede perjudicarlas. Se perciben como sistemas impuestos tanto en los contenidos evaluados como en la forma en que se evalúa, algunas veces más centrada en la disciplina o en el comportamiento que en el mismo desarrollo del área. Al sentir que la evaluación no brinda oportunidades de autorreflexión, se abre la posibilidad del fraude, para engañar a aquel “otro” y obtener buenos resultados, sin embargo, esta opción de fraude no es tan posible en el EEIES.

La clasificación del conocimiento según unos parámetros (ya sean por medio de números o letras), que arbitrariamente disponen cuánto conoce o ha dejado de conocer cada estudiante, alejado del contexto, su particularidad como individuo y, fundamentalmente de la práctica social y que por lo general, depende mucho de la subjetividad del profesor, es reflejo de una concepción idealista que otorga a la forma y no a la esencia, el papel principal en el proceso de conocimiento. La evaluación al ser

producto de las relaciones sociales que engendra la escuela, no puede transformarse sino a condición de la transformación de estas condiciones objetivas.

La evaluación se ve permeada de distintos intereses. Las políticas nacionales determinan qué y cómo debe ser evaluado y orientan sus requerimientos según las demandas del mercado. Se deja un margen de decisión y adecuación de los contenidos curriculares a cada institución educativa mediante la formulación del PEI, sin embargo, dentro de la institución también hay flujos de intereses y juegos de poder entre directivas, docentes, padres de familia y los mismos estudiantes. En las prácticas evaluativas del logro académico confluyen las demandas hechas por los padres de familia, quienes son los que pagan el servicio, las imposiciones de las directivas para incrementar o disminuir el rigor de los criterios de aprobación de las áreas y los intentos de los maestros de usar la evaluación como mecanismo para mantener el control de los grupos y los estudiantes, sobre quienes en últimas recaen (de forma pasiva) el qué, el como y el para qué de la evaluación: *“uno se siente condicionado porque si uno no hace lo que ellos dicen pues uno es el afectado porque uno no puede protestar (GM:E2:L246)”*. Ante esta situación las estudiantes entrevistadas manifiestan distintas reacciones: a) adaptarse: *“Si a ti te impusieron un nuevo método de estudio pues hay que acoplarse a eso y seguir ¿no? (GM:E6:L241)”*... *“ la dificultad que nosotras tenemos es cómo acoplarnos inmediatamente a las cosas, a los métodos que nos implantan y por eso nos va como regular”, “cuando es en grupo o es algo así hablar o algo así ya lo califican es por la opinión de los profesores, o sea uno no tiene que decir lo que diga el profesor y sin importar el pensamiento de uno, si uno no dice lo que piensa el profesor está mal, entonces ahí no se está evaluando bien, porque se está evaluando el pensamiento de los demás, más no el pensamiento de uno, pero pues toca porque o si no te sacas mala nota (GM:E1:L274)”*; b) restar importancia a los resultados de las evaluaciones: *“hay cosas que por ejemplo guías o cosas que a mí no me parecen si lo reconozco no me gusta presentar porque creo que son innecesarias y muchas veces me va mal o regular por cosas así, pero en las evaluaciones a mí siempre me va bien y de pronto con eso es con lo que salgo adelante, pero que de pronto dejen alguna tarea o la actividad de siempre como que no, no me interesa hacerla (GA:E6:L540)”*; c) ejecutar

prácticas de fraude para obtener buenos resultados: *“no les va mal a ellas les va bien, pero les va bien porque son pura copia entonces en una evaluación de inglés todas se sacan sobresaliente que no se que (GM:E1:L324)”*.

Vemos pues, reflejado en las intervenciones de las estudiantes, que la manera como esta planteada la evaluación, es un mecanismo de control disciplinario e ideológico para determinar el pensamiento y la subjetividad política de los estudiantes. La evaluación es el espejo en el que se reflejan los dilemas éticos, morales, políticos y pedagógicos, y por tanto el proceso evaluativo exige asumir una postura política, que lejos está de ser neutral, se requiere que las estudiantes reconozcan su rol protagónico, en interacción permanente con maestros y otros agentes educativos, es más, en las pedagogías críticas se sostiene que no hay evaluación sin sujeto evaluado, y no cualquier sujeto sino ‘sujeto de saber, sujeto de deseo, y sujeto de acción política’.

Las evaluaciones entendidas del modo que ha venido siendo expuesto producen ansiedad y temor en muchas estudiantes, incluso afirman que *“algunas estudiantes no rinden lo que podrían hacer por miedo al maestro... y lo hacen porque les toca o muchas de las evaluaciones es como que los estudiantes hagan copia o algo así, porque el estudiante no entendió, entonces por eso digamos un maestro no ve la calidad del estudiante y trata de encontrar errores (GM:E5:L251)”*. Se pierde la posibilidad de apropiarse del proceso educativo, de que el estudiante se sienta agente activo de sus desarrollos, se pierde autonomía y autorregulación. Se imposibilita el desarrollo de un pensamiento creativo, divergente, plural, personal, pues en el pensamiento único (que es el reconocido como adecuado en las evaluaciones) no hay lugar para valorar los argumentos que sustentan las razones dadas. Si pensamos en la educación como evento indispensable para el desarrollo humano, es incoherente concebir una evaluación que no promueva la libertad y la dignificación tanto del maestro como de los estudiantes. Dicho de otra manera, la evaluación dentro de la pedagogía debe ser para el disfrute, el goce y el crecimiento, no para el padecimiento, no para el sufrimiento humano.

La exigencia del maestro e incluso el temor que produce en las estudiantes es

valorado de forma positiva por ellas mismas: *“en las áreas que mejor nos fue [en el EEIES], fue específicamente en esas que nos exigen, porque, o sea, como que le pone más empeño y esta como más pendiente, de venga... no... tengo que poner cuidado en la clase sino me pierdo para la evaluación, entonces no tenía uno la necesidad de coger una semana antes del ICFES el cuaderno a estudiarse todo, porque uno lo que no aprendió en once años no lo va aprender en una semana, sino simplemente eso quedaba como en el ICFES a ver si ya había tenido todo el rendimiento del colegio entonces al estar uno como más pendiente de las materias que le exigían pues era donde mejor le iba a uno (GA:E7:L486)”, “a esta profesora le agradezco muchas cosas porque en medio de su exigencia, así nos dejara castigadas y todo, nos dejaba muchas enseñanzas porque ya uno se ponía las pilas uno sabe que todos los regaños de ella le van a servir para la universidad (GM:E3:L294)”, “nosotros estamos acostumbrados a trabajar bajo presión, si a mi no me exigen yo doy pues lo que me exijan nada más, si a mi me exigen algo mayor yo tengo que esforzarme más para algo mayor (GA:E6:L470)”. La exigencia proveniente de agentes externos produce mayor rigurosidad para las estudiantes pero también podría pensarse que el miedo está sustituyendo el auténtico interés por el aprendizaje, en últimas se termina “aprendiendo” lo que el otro “enseña” y no lo que es realmente fundamental para el sujeto que aprende. Se descalifica la subjetividad y los saberes que pueden aprenderse fuera de la institución educativa, pero muchos aprendizajes se dan en la lectura no dirigida, las interacciones con otras personas, la investigación, la reflexión, el debate, la innovación y la toma de posturas frente a la vida.*

Pero las evaluaciones referidas por las estudiantes no parecen dar relevancia al conocimiento asimilado e integrado en las propias estructuras mentales del sujeto que aprende, como a la fórmula medidora, con un interés de tipo más técnico, donde la discusión se centra más en el instrumento mediante el cual se evalúa que en los contenidos y fines mismos de la evaluación, instrumentos que por demás, crean situaciones irreales en las que la ansiedad, la tensión, la desconfianza en las capacidades del maestro y del estudiante, y el miedo sustituyen la motivación para asegurar el aprendizaje.

Como hemos visto, las evaluadas son las estudiantes, pero la evaluación debe llevarse a cabo a todos los sujetos participantes en el proceso educativo, al respecto las estudiantes manifiestan: *“algunos métodos de calificación dan más exigencias hacia nosotros, pero igual no es que uno está condicionado a que uno tiene que responder no porque a uno le digan, sino porque desafortunadamente lo están evaluando, además, los maestros tienen en cuenta el nivel y califican mucho la calidad del estudiante, pero nunca miran la calidad del maestro (GM:E3:L248)”*.

Los maestros encarnan las presiones que se ejercen sobre ellos, pues, por ejemplo, los contenidos curriculares y los lineamientos para la evaluación también se perciben como impuestos, así pues, el maestro puede ubicarse como instrumento para la reproducción cultural y perder su voz y su acción política, reproduciendo este mismo esquema con las estudiantes; aquí predomina la preocupación por la inclusión de las estudiantes en el mercado, dejando de lado los valores morales y la riqueza simbólica, cultural y ontológica, así se pretenda evaluar estos componentes del ser humano.

Se invisibiliza la brecha que existe entre la escuela y los problemas que debe afrontar el joven con su familia (desempleo, pobreza, violencia intrafamiliar, etc.). La rutina escolar no logra llegar al joven y hacerlo que participe en el proceso de conocimiento de una manera libre y voluntaria, porque el mismo proceso de conocimiento y la relación maestro-estudiante están alienadas: no se conoce para transformar el medio y en ese proceso transformarse uno mismo, sino para alcanzar las exigencias de otros; el maestro evita establecer una relación de igual a igual con los estudiantes y prefiere mantener su rango de autoridad que le confiere su posición social mientras que el estudiante desconfía de esta autoridad, pero no la enfrenta y prefiere la hipocresía para no tener problemas. Puestas así las cosas, se estaría calificando, midiendo y controlando, más no evaluando, porque el principal propósito de la evaluación en el currículo explícito debe ser el aprendizaje, el conocimiento. Se trata de evaluar para aprender, no de aprender para ser calificado, ni de enseñar para medir, ni de estudiar para ser examinado, pues las pruebas confirman resultados; con los exámenes no se hacen los buenos estudiantes, sino asegurando que comprendan los contenidos

valiosos que constituyen las base de su aprendizaje, los integren a su propio saber y que les sirvan para pensar.

Vínculos de Apego

Para la clasificación de los estilos de apego partiendo de los puntajes en las dimensiones confianza, comunicación y alienación del IPPA, se siguieron las pautas propuestas por Vivona (2000), logrando clasificar 225 (78,06%) estudiantes según su estilo de apego.

En el presente estudio, tal como se muestra en la tabla 7, el apego seguro para madre, padre y pares se presenta en un promedio de 42,09%, el apego evitativo 24,58% y el apego ambivalente en 11,39%, siendo una distribución similar a la reportada por Vivona (2000), Penagos y cols. (2006), Pardo y cols. (2006), Dávila y cols. (1999) y Hernández y León (1996). Esto permite afirmar que los niveles de seguridad percibidos por los adolescentes en sus relaciones con las tres figuras de apego (Mamá, Papá, Pares) fueron adecuados siguiendo los parámetros básicos de la teoría del apego. Adicionalmente, los hallazgos indican que los adolescentes perciben a los pares como sus figuras principales de apego en el momento actual de su ciclo vital.

El mayor porcentaje de apego seguro hace referencia al vínculo establecido con pares, seguido del vínculo con la madre y luego el padre, lo cual es coherente con los planteamientos de la teoría del apego en la adolescencia. Además es conveniente señalar que hay un porcentaje promedio de 21,94% de estudiantes que no se clasifica en ningún estilo de apego, teniendo como referencia esta estrategia categórica, que si bien resulta ilustrativa y permite realizar análisis comparativo con otros estudios, no puede obviar la consideración de la seguridad del apego como un continuo.

Tabla 7.

Distribución del Estilo de Apego

	Madre		Padre		Pares		Promedio %
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Seguro	119	42,81	109	39,21	123	44,24	42,09
Evitativo	79	28,42	64	23,02	62	22,30	24,58
Ambivalente	27	9,71	33	11,87	35	12,59	11,39
Total datos clasificados	225	80,94	206	74,10	220	79,14	78,06
Datos perdidos o no clasificados	53	19,06	72	25,90	58	20,86	21,94
Total	278	100	278	100	278	100	

Fuente: La autora.

Los resultados además indicaron que existen correlaciones significativas entre el nivel de seguridad de la relación de apego con mamá, papá y pares, como lo muestra la tabla 8 confirmando la validez de constructo del instrumento.

Tabla 8.

Correlación de Spearman entre los Estilos de apego según la figura de apego.

		Estilo de apego madre	Estilo de apego padre	Estilo de apego con amigos
Estilo de apego madre	Correlation Coefficient	1,00	0,27*	0,27*
	Sig. (2-tailed)	.	0,00	0,00
	N	225	168	181
Estilo de apego padre	Correlation Coefficient	0,27*	1,00	0,16*
	Sig. (2-tailed)	0,00	.	0,04
	N	168	206	160
Estilo de apego con amigos	Correlation Coefficient	0,27*	0,16*	1,00
	Sig. (2-tailed)	0,00	0,04	.
	N	181	160	220

*Correlación significativa al nivel 0.05 (2-colas).

Fuente: La autora.

Respecto a la exploración de las relaciones entre el apego y el logro académico, no se encontraron correlaciones significativas entre el estilo de apego y las pruebas del núcleo común del EEIES ni con la variable Suma Logro, creada para los propósitos de

esta investigación, como lo muestra la tabla 9. Sin embargo se encuentran correlaciones significativas entre las dimensiones del apego (confianza, comunicación y alienación) y algunas pruebas del núcleo común del EEIES que serán descritas de modo puntual más adelante.

Del mismo modo los análisis de regresión, diagramados en la figura 9, muestran que los estilos de apego sólo logran explicar el 1% de la varianza de la variable suma logro, indicando que la influencia de los estilos de apego sobre el logro académico no es significativa.

Tabla 9.

Correlación de Spearman entre los Estilos de apego y el logro académico

		LENGUAJE	MATEMATICAS	CIENCIAS SOCIALES	FILOSOFÍA	BIOLOGÍA	QUIMICA	FÍSICA	SUMA LOGRO
ESTILO DE APEGO MADRE	Correlation	0,04	0,07	0,09	0,00	-	0,00	-	0,11
	Coef.					0,03		0,01	
ESTILO DE APEGO PADRE	Sig. (2-tailed)	0,58	0,26	0,19	0,97	0,65	0,96	0,89	0,09
	N	225	225	225	225	225	225	225	225
ESTILO DE APEGO CON AMIGOS	Correlation	-	-	-	0,13	0,00	-	0,04	0,04
	Coef.	0,13	0,01	0,01			0,03		
ESTILO DE APEGO CON AMIGOS	Sig. (2-tailed)	0,05	0,94	0,93	0,06	0,98	0,64	0,58	0,60
	N	206	206	206	206	206	206	206	206
ESTILO DE APEGO CON AMIGOS	Correlation	0,05	0,01	0,02	-	-	0,05	0,03	0,04
	Coef.				0,05	0,04			
ESTILO DE APEGO CON AMIGOS	Sig. (2-tailed)	0,44	0,86	0,81	0,47	0,56	0,45	0,70	0,52
	N	220	220	220	220	220	220	220	220

*Correlación significativa al nivel 0.05 (2-colas).

Fuente: La autora.

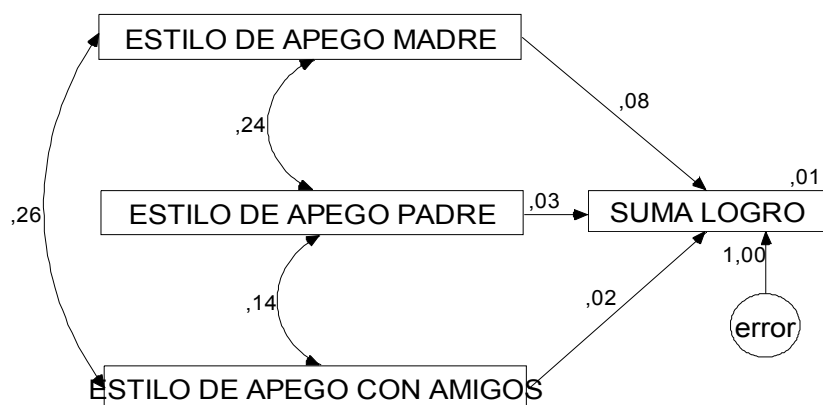


Figura 9. Diagrama de Análisis de Regresión entre Estilos de Apego y Logro Académico.

Fuente: La autora.

¿Influyen los padres en el logro académico de sus hijas?

En la adolescencia la influencia de los padres sobre los hijos cambia, en esta etapa en que los jóvenes buscan independencia y autonomía, las relaciones con los padres siguen siendo fundamentales, aunque empieza a verse mayor relevancia de las relaciones de amistad y los noviazgos. El estilo de apego que se ha establecido con los padres tiene relevancia para el ajuste académico y social en la adolescencia.

En la infancia los padres influyen directamente en el desempeño académico mediante el acompañamiento a la realización de tareas, la supervisión de las actividades académicas, el modelamiento de estrategias para solucionar problemas en el aula, pero en la adolescencia su rol fundamental está en apoyar y motivar. Para las estudiantes entrevistadas los padres han formado valores y hábitos desde la infancia y esto se refleja en sus actuaciones actuales y en su desempeño escolar. Se afirma que en la infancia los padres hacen seguimiento del día a día en la escuela, mientras que en la adolescencia se considera que cada estudiante es responsable de su propio proceso académico y los padres dan importancia casi exclusivamente a los resultados parciales o finales, dando mayor relevancia a los boletines escolares o a los puntajes obtenidos en pruebas como el EEIES.

Otra forma de influencia mencionada es la oferta de premios o castigos para favorecer el logro académico de sus hijas, que dependen de los resultados académicos obtenidos, esto es percibido por las estudiantes entrevistadas como un obstáculo para la autorregulación en el colegio y para el logro de la autonomía: *“no se aprende para la vida y para sí misma sino para complacer a los padres (GB:E3:L124)”*.

Otras estudiantes consideran que el logro académico satisfactorio es una forma de apoyar a su familia a mediano y largo plazo, además es un modo para que sus padres se sientan orgullosos y sientan recompensados sus esfuerzos. Del mismo modo, se percibe que los padres influyen sobre el logro académico de las hijas está en su propia historia de vida, a manera de aprendizaje vicario, ellas indican que, las experiencias vividas por los padres, sus consejos y su ejemplo sirven para establecer metas y planes dentro del proyecto de vida, lo cual repercute sobre el comportamiento en general de las estudiantes y sobre sus actitudes frente a los aprendizajes académicos: *“él pueda que no me enseñe a mi conocimientos de cálculo, de todo, pero me enseña lo mejor, la experiencia de estar sólo en la vida y saber que uno se puede defender y saber que si uno se tropieza puede levantarse y que debe estar preparado para sobrellevar las dificultades (GB:E2:L143)”*.

Esto entra en concordancia con Marchesi y Martín (2002) quienes informan que entre los factores familiares de mayor influencia en los resultados académicos destacan las variables de la clase social y el medio educativo y familiar. Con relación a la clase social, las investigaciones indican que, a medida que se asciende en la escala social, los resultados y expectativas futuras son mejores, incluso se ha reportado que los estudiantes de clase alta presentan un mejor uso de estrategias metacognitivas que los de clase social más baja (Marchesi y Martín, 2002), además se afirma que la influencia de la clase social está mediada por el nivel cultural que, a su vez, determina las expectativas, valores y actitudes de la familia respecto a la educación, es decir, la motivación de logro depende más del nivel cultural de los padres que de su nivel de ingresos. Contradictoriamente con esto, algunas estudiantes afirman que las buenas

condiciones económicas de los padres pueden garantizar el acceso a oportunidades académicas y laborales mediante el uso de su dinero e influencia, por ejemplo, en el ingreso a la universidad, razón para que las estudiantes no se esfuercen por desarrollar sus capacidades por mérito propio, mientras que alguien que no cuente con recursos económicos suficientes encontraría en el logro académico mejores opciones para surgir y por tanto se esforzaría más por obtener buenos resultados.

Un clima familiar adecuado proporciona seguridad para asumir los retos cognitivos y sociales que implica asistir a la escuela. Las estudiantes afirman que crisis familiares como la pérdida de un ser querido o la separación de los padres influyen sobre la motivación académica, además afirman que en las situaciones de conflicto escolar (en los resultados académicos o en las interacciones con compañeras y maestros) es más importante la relación que se tiene con los padres que con los amigos, pues se entiende que los padres pueden brindar más apoyo, lo cual soporta los planteamientos de la teoría del apego en la adolescencia. Cuando la situación no es crítica se prefiere compartir con hermanos y amigos, con quienes se desarrolla confianza y cercanía al percibir que no sus propios pensamientos, comportamientos y afectos son menos sancionados que por los padres.

De acuerdo con las afirmaciones de las estudiantes podríamos concluir este apartado resaltando el rol de los padres en la motivación académica y la autorregulación de las estudiantes en su vida académica, aspectos en los que González-Pienda y cols. (2003) resaltan cuatro tipos de conductas de los padres: modelado (los hijos perciben que sus padres cotidianamente muestran motivación para aprender, fijan objetivos a alcanzar, utilizan estrategias para su logro, dirigen, revisan y ajustan su comportamiento), estimulación (los hijos reciben estimulación verbal y material de los padres para persistir en la consecución de resultados académicos apropiados), facilitación (los padres prestan soporte y ayuda en cuanto a los recursos necesarios para poder realizar un comportamiento autorregulado: modos de organizarse, materiales, estrategias, etc.) y refuerzo (recompensa por parte de los padres de las conductas de sus hijos indicadoras de un comportamiento autorregulado y reflejado en apropiadas

estrategias de aprendizaje y logro académico satisfactorio). Estas conductas se producen en ambientes familiares que proveen seguridad, donde se muestra cohesión y buenos niveles de comunicación, características propias de familias en las que predominan los comportamientos asociados con estilo de apego seguro.

Apego con la Madre

Las puntuaciones de las escalas del IPPA referidas al vínculo de apego con la madre arrojan los estadísticos descriptivos reseñados en la tabla 10, que permiten corroborar los supuestos de normalidad de la variable y sus dimensiones.

Tabla 10.

Estadísticos Descriptivos Dimensiones de Apego con la Madre

Dimensiones de Apego con la Madre	N	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación Estándar
CONFIANZA MADRE	278	17	49	37,73	6,64
COMUNICACION MADRE	278	10	45	33,27	7,64
ALIENACION MADRE	278	6	26	13,35	4,24
Valid N	278				

Fuente: La autora.

En cuanto a la relación entre las dimensiones de apego con la madre y el logro académico, tal como lo muestra la tabla 11, podemos ver que existe correlación negativa significativa entre la alienación con la madre y los puntajes obtenidos en las pruebas de matemáticas y ciencias sociales del núcleo común del EEIES, además se encuentra correlación negativa significativa entre la alienación con la madre y la variable Suma Logro, lo cual es consistente con la teoría del apego y los presupuestos de su relación con el logro académico, pues altos niveles de alienación con las figuras de apego pueden disminuir los niveles de seguridad y el apego inseguro se asocia con menor desempeño en tareas con demandas cognitivas según los reportes de Lafuente (2000) entre otros autores.

En los análisis de regresión señala que existe relación positiva entre las dimensiones confianza y comunicación, y relación negativa de éstas con la dimensión alienación, reconfirmándose el modelo y por tanto la validez de constructo. En cuanto a la relación con el logro académico, se encontró que el conjunto de las dimensiones de apego con la madre explican el 5% de la varianza (ver figura 10). Las dimensiones de apego con la madre vistas individualmente muestran índices de regresión negativos, lo cual indica una relación inversa entre cada dimensión y el logro académico total, siendo la de mayor peso la alienación con la madre con un índice de -0.27, lo que resulta congruente con los análisis de correlación (ver tabla 11).

Tabla 11.

Correlación de Spearman para el Apego con la Madre y el Logro Académico.

Dimensiones de apego con la madre		Lenguaje	Matemáticas	Ciencias sociales	Filosofía	Biología	Química	Física	Suma logro
CONFIANZA MADRE	Correlation	-	-0,02	0,01	-	-	-	-	-
	Coefficient	0,01			0,09	0,05	0,05	0,01	0,02
	Sig. (2-tailed)	0,86	0,75	0,9	0,14	0,44	0,4	0,83	0,77
	N	278	278	278	278	278	278	278	278
COMUNICACION MADRE	Correlation	-	-0,02	0,05	-	-	-	-	0,02
	Coefficient	0,03			0,07	0,03	0,04	0,02	
	Sig. (2-tailed)	0,6	0,75	0,4	0,24	0,68	0,56	0,7	0,72
	N	278	278	278	278	278	278	278	278
ALIENACION MADRE	Correlation	-	-0,16*	-0,14*	-	-	-0,1	0,02	-0,2*
	Coefficient	0,07			0,06	0,03			
	Sig. (2-tailed)	0,25	0,01	0,02	0,31	0,65	0,1	0,73	0
	N	278	278	278	278	278	278	278	278
ESTILO DE APEGO MADRE	Correlation	0,04	0,07	0,09	0	-	0	-	0,11
	Coefficient					0,03		0,01	
	Sig. (2-tailed)	0,58	0,26	0,19	0,97	0,65	0,96	0,89	0,09
	N	225	225	225	225	225	225	225	225

*Correlación significativa al nivel 0.05 (2-colas).

Fuente: La autora.

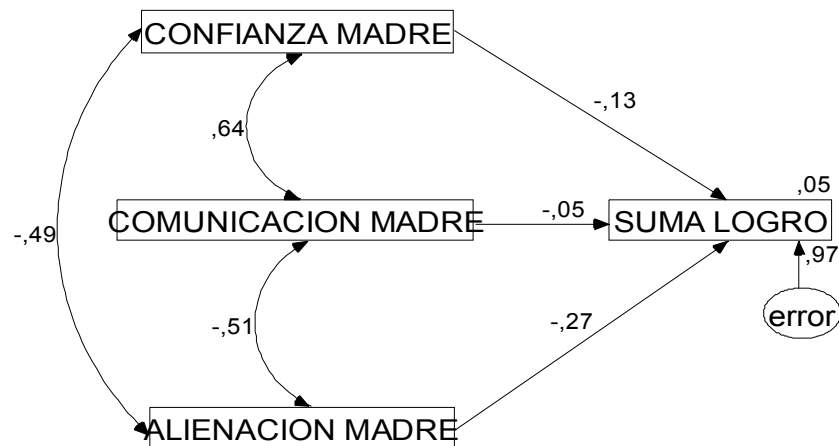


Figura 10. Diagrama de Análisis de Regresión entre las dimensiones de Apego con la Madre y Logro Académico.

Fuente: La autora.

¿Influye la relación con la madre en el logro académico de sus hijas?

Los vínculos de apego con la madre tienen a estar caracterizados por altos niveles de comunicación, confianza y seguridad. La madre suele brindar mayor confort que el padre en los momentos de estrés. Las afirmaciones de las estudiantes reafirman estos postulados, pues describen su relación con la madre con mayores niveles de diálogo y escucha, que con el padre, e incluso amigos y amigas, además reportan mayor confianza, incluso al nivel de confidente, y apoyo: *“Las mamás pasan a un punto más importante porque es como que están más pendientes de uno, pues por ejemplo con mi papá, mi papá es como a nivel económico que no le falte que la pensión, que necesita, que no se que, pero de llegar a preguntarle a uno ¿Cómo le fue? Que no se que o si lo ven a uno por ahí sentado que le fue mal en alguna materia y de resto no se entera. Y mamá pues, yo pienso ella esta como más... no se... mi mamá pues de pronto a veces también tiene problemas pero ella trata pues de estar pendiente de lo que me pase, si tengo que recuperar materias, me esta mirando los cuadernos haber como me fue, las mamás pueden que tengan como más disponibilidad y tiempo para estar más pendientes del proceso académico de uno (GM:E1:L370)”*.

Apego con el Padre

Las dimensiones de apego con el padre arrojan las estadísticas descriptivas resumidas en la tabla 12. En relación con las dimensiones de apego con la madre, se presentan puntuaciones más bajas en las dimensiones confianza y comunicación, y puntuaciones más altas en la dimensión alienación. Igualmente la dispersión de los datos es más elevada y solamente 262 de las 278 estudiantes respondieron a esta escala (ver tablas 10 y 12). Esto puede indicar que el vínculo con la madre en general tiende a ser caracterizado por mayor confianza y comunicación y menor alienación, lo cual daría cuenta de una tendencia a establecer apego seguro más fácilmente con la madre, lo cual puede verse reflejado en la tabla 7.

En cuanto a los análisis de correlación, tal como lo muestra la tabla 13, ninguna de las dimensiones de apego con el padre tuvo correlación significativa con el logro académico de las áreas del núcleo común del EEIES ni la variable Suma Logro.

Tabla 12.

Estadísticos Descriptivos Dimensiones de Apego con el Padre

Dimensiones de Apego con el Padre	N	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación Estándar
CONFIANZA PADRE	26 2	11	49	34,71	8,86
COMUNICACION PADRE	26 2	9	45	26,79	9,23
ALIENACION PADRE	26 2	6	28	15,05	4,78
Valid N (listwise)	26 2				

Fuente: La autora.

Tabla 13.

Correlación de Spearman para el Apego con el Padre y el Logro Académico.

Dimensiones de Apego con el Padre		LENGUAJE	MATEMÁTICAS	CIENCIAS SOCIALES	FILOSOFÍA	BIOLOGÍA	QUÍMICA	FÍSICA	SUMA LOGRO
CONFIANZA PADRE	Correlation	-	-	0,02	0,0	-	-	0,02	0,0
	Coefficient	0,01	0,01		4	0,02	0,01		4
	Sig. (2-tailed)	0,87	0,82	0,79	0,49	0,8	0,87	0,72	0,53
	N	262	262	262	262	262	262	262	262
COMUNICACION PADRE	Correlation	-	0,01	0,03	0,0	0,01	-	-	0,0
	Coefficient	0,02			5		0,03	0,01	7
	Sig. (2-tailed)	0,73	0,91	0,62	0,45	0,91	0,58	0,86	0,26
	N	262	262	262	262	262	262	262	262
ALIENACION PADRE	Correlation	0,12	-	-	-0,1	-	-	-	-0,1
	Coefficient		0,01	0,06		0,05	0,03	0,08	
	Sig. (2-tailed)	0,06	0,86	0,37	0,11	0,42	0,68	0,2	0,1
	N	262	262	262	262	262	262	262	262
ESTILO DE APEGO PADRE	Correlation	-	-	-	0,1	0	-	0,04	0,0
	Coefficient	0,13	0,01	0,01	3		0,03		4
	Sig. (2-tailed)	0,05	0,94	0,93	0,06	0,98	0,64	0,58	0,6
	N	206	206	206	206	206	206	206	206

*Correlación significativa al nivel 0.05 (2-colas).

Fuente: La autora.

El análisis de regresión muestra relación positiva entre las dimensiones confianza y comunicación y negativa con referencia a la dimensión alienación, validando el modelo teórico. Este análisis también señala que el apego con el padre sólo explica el 1% de la varianza de la variable Suma Logro, y las dimensiones confianza y alienación muestran índices pequeños de influencia negativa sobre el logro académico, mientras que la dimensión comunicación muestra una relación positiva. Entre las dimensiones el puntaje más alto es dado a la dimensión alienación y se presenta de modo negativo, lo cual indica una relación inversamente negativa entre logro académico y alienación con el padre, aspecto que coincide con los planteamientos teóricos. Los niveles altos de comunicación son característicos del apego seguro, entonces, la relación inversa entre

confianza con el padre y logro académico no coincide con reportes investigativos que asocian apego seguro con mejor desempeño en tareas cognitivas y mejor rendimiento académico (Lafuente, 2000) aunque esto parece ser diferente en el caso de adolescentes dado el cambio en las jerarquías y características de los vínculos de apego.

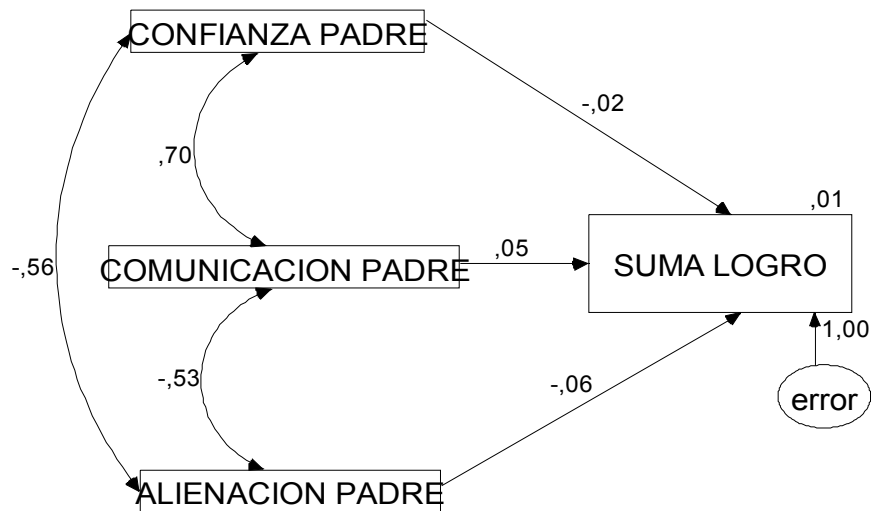


Figura 11. Diagrama de Análisis de Regresión entre las dimensiones de Apego con el Padre y Logro Académico.

Fuente: La autora.

¿Influye la relación con el padre en el logro académico de sus hijas?

Los vínculos de apego con el padre, más que con la madre, tienden a fomentar la exploración y la autonomía, especialmente mediante el juego en la primera infancia. Los reportes de investigación enmarcadas en la teoría del apego no reportan puntualmente la caracterización del vínculo con el padre en la adolescencia, sin embargo, es interesante señalar que las estudiantes entrevistadas hacen referencia al fomento de la autonomía por parte del padre especialmente en esta declaración: "mi mamá digamos, yo no se me va mal, y pues ella, ¡no, venga, que quiere!, yo hablo con ese señor, con tal persona. Y mi papá dice: ¡no, usted puede!, dígame a la profesora que es y usted solita lo hace. Y entonces yo creo que me pongo a mirar y me voy mejor por el camino de mi papá, para que yo pueda saber qué es lo que estoy haciendo y no que otra persona venga y me haga la guía y yo estudie (GB:E6:L183)".

Otras características del vínculo que señalan las estudiantes hacen referencia a la condición de proveedor del padre y su distanciamiento afectivo. Las estudiantes señalan que los padres tienden a ser más despreocupados de la vida académica y afectiva de las hijas, más centrados en el trabajo y suelen entablar conversaciones dirigidas a aspectos puntuales, sin referirse a los sentimientos y las emociones. Se plantea que existe menor nivel de comunicación y confianza con el padre, aspecto congruentes con los análisis cualitativos ya señalados, pero que su ejemplo, aprobación y respaldo es fundamental para el desarrollo de las estudiantes.

Apego con Amigos / Pares

La tabla 14 muestra los estadísticos descriptivos para el Apego con amigos (pares). Se evidencian mayores niveles de confianza que con la madre o el padre, mayor nivel de confianza que con el padre pero menor que con la madre, y niveles de alienación similares que con el padre (ver tablas 10, 12 Y 14).

Tabla 14.

Estadísticos Descriptivos Dimensiones de Apego con Pares

Dimensiones de Apego con Pares	N	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación Estándar
CONFIANZA AMIGOS	278	10	50	41,24	7,55
COMUNICACION AMIGOS	278	9	40	32,35	5,88
ALIENACION AMIGOS	278	7	30	15,83	4,14
Valid N (listwise)	278				

Fuente: La autora.

Conviene también resaltar que en el apego con amigos, en el apego seguro se clasificó el 44,24% de las participantes (cifra mayor que en el caso de apego con la madre y apego con el padre), 22,30% en apego evitativo (cifre menor que en el apego con la madre o el apego con el padre) y 12,59 en apego ambivalente (mayor que el apego con la madre o el apego con el padre), datos referenciados en la tabla 7.

Estos resultados se apoyan en los planteamientos de Allen y Land (1999) quienes sostienen que en la adolescencia se presentan cambios en la jerarquía de las figuras de apego, caracterizados por un distanciamiento de las figuras parentales con el fin e adquirir independencia y autonomía, sin perder los lazos de confianza y comunicación con los padres, y el incremento en la cercanía y confianza con pares, relaciones basadas en los MIT de los apegos establecidos en la infancia.

Tabla 15.

Correlación de Spearman para el Apego con Amigos y el Logro Académico.

		Lenguaje	Matemáticas	Ciencias sociales	Filosofía	Biología	Química	Física	Suma logro
CONFIANZA AMIGOS	Correlation	-	-0,08	-	0	-	-	0,0	-0,07
	Coefficient	0,0		0,0		0,0	0,0	2	
		3		9		4	7		
	Sig. (2-tailed)	0,5	0,19	0,1	0,9	0,5	0,2	0,7	0,24
		7		2	7	5	2	9	
	N	278	278	278	278	278	278	278	278
COMUNICACION AMIGOS	Correlation	0,0	-0,05	-	-	0,0	-	-	-0,05
	Coefficient	1		0,0	0,0	1	0,0	0,0	
				8	7		2	1	
	Sig. (2-tailed)	0,9	0,41	0,1	0,2	0,9	0,7	0,8	0,4
		1		7	7		8	5	
	N	278	278	278	278	278	278	278	278
ALIENACION AMIGOS	Correlation	-	-	-	0,0	0,0	-0,1	-0,1	-
	Coefficient	0,0	0,14*	0,0	6	2			0,12*
		9		4					
	Sig. (2-tailed)	0,1	0,02	0,5	0,3	0,7	0,1	0,0	0,04
		2		1	2	1		8	
	N	278	278	278	278	278	278	278	278
ESTILO DE APEGO AMIGOS	Correlation	0,0	0,01	0,0	-	-	0,0	0,0	0,04
	Coefficient	5		2	0,0	0,0	5	3	
					5	4			
	Sig. (2-tailed)	0,4	0,86	0,8	0,4	0,5	0,4	0,7	0,52
		4		1	7	6	5		
	N	220	220	220	220	220	220	220	220

*Correlación es significativa al nivel 0.05 (2-colas).

Fuente: La autora.

Respecto a los índices de correlación entre el Apego con Amigos y el Logro académico, según muestra la tabla 15, la alienación con amigos correlaciona negativamente con los resultados en el área de matemáticas en el EIEES y con la variable Suma Logro. Esto puede indicar que una relación con amigos caracterizada por la hostilidad y los afectos negativos puede predisponer resultados poco satisfactorios a nivel académico.

Los análisis de regresión señalan que tan solo el 3% de la varianza en el Logro académico puede ser explicada por el apego con amigos, ocupando un lugar intermedio con respecto al apego con la madre (5%) y el apego con el padre (1%). Las tres dimensiones del apego con amigos – confianza, comunicación y alienación – influyen negativamente sobre el logro académico, siendo el valor más alto el correspondiente a la alienación (-0,18) lo cual apoya los resultados obtenidos en los análisis de correlación.

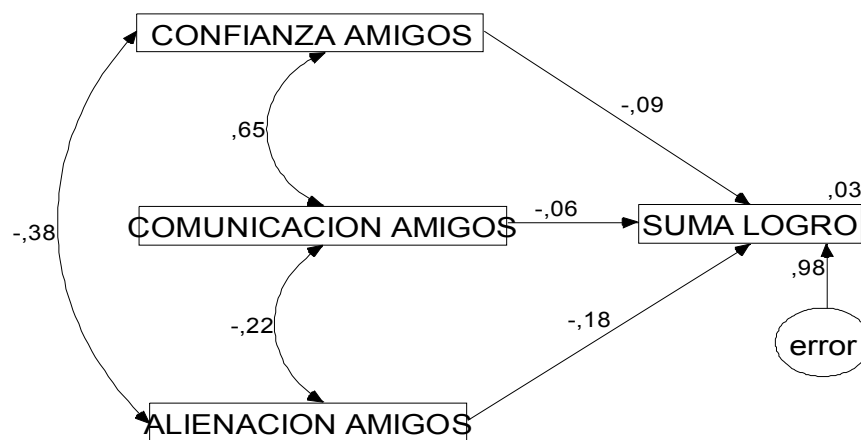


Figura 12. Diagrama de Análisis de Regresión entre las dimensiones de Apego con el Padre y Logro Académico.

Fuente: La autora.

¿Influye la relación con los amigos en el logro académico?

Las relaciones con los amigos son descritas por las estudiantes como vínculos

cercanos, de gran confianza y altos niveles de comunicación, lo cual es esperable teniendo en cuenta que en la adolescencia las relaciones con pares cobran especial importancia.

Es en el contexto escolar donde los adolescentes transcurren gran parte de su tiempo y cotidianidad, y es el lugar propicio para entablar relaciones interpersonales con coetáneos. Al respecto, las estudiantes entrevistadas señalan que la evaluación en el contexto escolar da preponderancia al desarrollo cognitivo, sin embargo, sostienen que debe considerarse también como el espacio para aprender a socializar y compartir con los otros, especialmente con las compañeras, siendo este un factor tan importante como el aprendizaje académico, pues las exigencias de la vida implican conocimiento cognitivo y social para desenvolverse con éxito en distintos ambientes.

En las relaciones con pares en el contexto escolar, se hace una distinción marcada entre compañeros de estudio y amigos. Con los primeros la relación está caracterizada por la conveniencia y el acople de habilidades y destrezas sin implicaciones emocionales significativas, mientras que las relaciones con los amigos tienen una alta carga emocional. Los amigos se consideran los indicados para señalar aspectos en los que se debe mejorar y son quienes apoyan en las dificultades, especialmente cuando la disponibilidad de los padres es escasa, si hay conflicto con los amigos con los que se realizan tareas y actividades escolares, la motivación disminuye y los resultados no son óptimos, no obstante, realizar actividades académicas con los amigos tiene ventajas pues se reconocen las habilidades y destrezas de cada uno, logrando un mejor trabajo en equipo, hay mayor confianza y se alcanzan mejores niveles de motivación para la interacción, favoreciendo un buen desempeño: *“si uno amanece mal o amanece feliz pues ellas lo acompañan y en los trabajos uno ya sabe cómo es que ellas trabajan y uno ya sabe el ritmo entonces... cuando una decae las demás estamos ahí para tratar de solucionar lo que le está pasando a ella (GB:E4:L086)”*.

En otras ocasiones se prefiere no realizar trabajos académicos con los amigos pues se afirma que se pierde objetividad y concentración en tareas específicas, pues con los

amigos tienden a flexibiliza la exigencia para no dañar el vínculo afectivo o se presta para distraerse en conversaciones más de tipo cotidiano que académico: *“en mi caso, yo soy más a parte de la amistad y el colegio, yo de pronto no combino como las dos cosas; si estamos haciendo un trabajo, bueno es un trabajo y cuando digamos, por ejemplo, yo diferencio mucho los momentos, cuando uno va a reír o va a escuchar y cuando estamos trabajando en el salón pues yo soy seria, con mis amigos soy diferente (GM:E3:L326)”*.

Ahora bien, es importante señalar que los trabajos en grupo además tienden a equiparar los resultados de los miembros del grupo, bien sea positivamente porque unos ayudan a los otros o porque se esmeran por tener resultados similares, convirtiéndose en una fuente de motivación académica, o negativamente pues en algunas ocasiones las estudiantes con muy buen desempeño disminuyen el nivel de sus resultados para evitar señalamientos y ganar aceptación en el grupo: *“yo pensaba que digamos las amistades influían mucho y pues si influyen porque si yo estoy en medio de personas vagas, así yo no sea nada vago algo me van a pegar, porque yo voy a estar siempre con ellos y digamos un trabajo en grupo -vengan hagamos algo -ay no, no lo hagamos, y me van a envolver no venga hablamos entonces yo también voy a hacer lo mismo que ellas en cierto punto (GA:E1:L526)”*.

La influencia de los amigos en los aspectos académicos, tanto directas como mediadas por procesos de atención y motivación, dependen de características personales que producen distintas reacciones a las situaciones positivas o negativas de las relaciones interpersonales, que bien podríamos ubicar en el terreno de los factores de personalidad o los estilos de apego, como modos de caracterización personal y de abordaje de los vínculos interpersonales: *“eso es inmadurez porque a uno no le debe afectar lo que pase o sea mas que todo en el ICFES a mi no me pudo haber afectado lo que pensó tal persona, lo que me dijo tal persona porque eso no tiene nada que ver, uno tiene que saber distinguir y saber cómo separar entre lo importante y lo pasajero, o sea, eso no tiene nada que ver, o sea, eso no va a influir pero, en otras personas yo creo que como que son inmaduras o no tienen un carácter como definido o sea, se dejan llevar*

como por lo que pasen entonces sería muy ridículo que por que él novio le dijo tal cosa entonces respondí mal, o sea me parece muy bobo (GM:E2:L332)”.

Las estudiantes refieren que las evaluaciones escritas individuales, particularmente el EIES, son menos susceptibles a la influencia de las relaciones interpersonales, pues lo que se evalúa es el conocimiento individual: *“Referente a lo del ICFES yo creo pues, no la amistad no influye porque digamos o sea eso ya es algo personal, si yo sé algo pues lo voy aplicar pero o sea influye más en el rendimiento académico dentro de una institución, donde hay trabajo grupal, donde o sea tu te desenvuelves en medio de gente, pero a nivel individual o sea en evaluaciones o digamos en el ICFES en eso no va a influir (GA:E8:L526)”*. Sin embargo, se resalta la influencia de los amigos en el desempeño en el aula y en la preparación para estos exámenes: *“uno si esta con el grupo más vago pues entonces uno aprende a no escuchar, a no estar concentrado, a no hacer las tareas, a no ser aplicado y si uno tiene un proceso con esas personas y ha pasado ahí de buenas, entonces de esa misma manera en el ICFES no le va a ir bien porque no tiene esos hábitos, no tiene de pronto.... como que no le han inculcado o no se ha permitido desarrollar habilidades que tiene por sus amigos (GA:E7:L530)”*.

Así pues, podemos señalar que, en cuanto a los logros académicos, los amigos influyen de distintas maneras: intercambio de información, modelado de conductas, presión de los pares y necesidad de aprobación y reconocimiento. Todas ellas tienen consecuencias para en el autoconcepto, el grado de satisfacción o de estrés en el contexto escolar, el compromiso con la tareas escolares, el desempeño académico y la adaptación escolar.

Los hermanos y hermanas son constante mencionados por las estudiantes como personas relevantes en las relaciones con coetáneos. Con los hermanos se establecen relaciones de ayuda, caracterizadas generalmente por altos niveles de complicidad y comunicación, aprendizaje, pues los hermanos mayores tienden a ser considerados como ejemplo a seguir tanto en resultados como en estrategias para alcanzar las metas, pues se consideran más experimentados y se les atribuye la facultad de orientar la resolución de

problemas adecuadamente al haber afrontado con éxito situaciones análogas a las que experimentan las estudiantes entrevistadas. Los hermanos también son descritos como figuras de apego significativas, al mencionar, que son ellos los que brindan seguridad en situaciones de crisis especialmente en ausencia de los padres: *“Mi hermana siempre ha sido ahí la que está al lado mío pues ella siempre es la que me dice, si las cosas que debo hacer o las que están mal hechas, o sea no se si es la juventud uno no puede contarle todo todo a los papas porque noooo, o sea, hay un cierto límite que uno dice “no si le cuento a mi papá pues no, me mata”, en cambio mi hermana” “no fresca tranquila vea yo salí de esta la vez pasada”, o sea ¿si? entonces uno le tiene más confianza a la hermana que de pronto a los propios papas, pero pues sí, yo creo que ella es la que siempre está ahí, ella me entiende y pues si ella sabe cosas porque estudió, pero no sabe en el momento que yo le diga ayúdeme en esto de cálculo, “Tatiana está bien espere miro a ver como me acuerdo o como es que es esto”, pero pues siempre ella ha estado ahí o busca la manera o ya que ella conoce los mismos profesores entonces me dice con esa persona trabaje así y vera (GB:E1:L188)”*.

¿Influye la relación maestro-estudiante en el logro académico?

Un aspecto de gran importancia está en la relación que establecen los estudiantes con sus maestros, que son adultos significativos, con los que logran establecerse vínculos afectivos de especial importancia. Algunas veces los maestros se asumen como figuras subsidiarias de apego (Maldonado y Carrillo, 2002).

En relación con las características del maestro, éste es considerado como una pieza clave para el desarrollo personal y académico de las estudiantes. La relación con el maestro incide sobre la valoración de su desempeño académico y sobre la motivación tanto del estudiante como del maestro (Marchesi y Martín, 2002)

Las estudiantes señalan altas exigencias a los maestros, no sólo se les pide que eduquen en conocimientos, sino que además usen las nuevas formas de construcción de conocimiento (tecnologías), reconozcan los intereses de sus estudiantes, sus

preocupaciones y motivaciones y formen para la vida, es decir, participen en el desarrollo de estrategias para resolver problemas cotidianos y fortalecer capacidades de tipo social y afectivo. Además sugieren dos estilos de relación con maestros que pueden favorecer los buenos desempeños académicos: a) un maestro que es cercano emocionalmente, que interactúa con las estudiantes y genera interés por los contenidos que desarrolla, transmite convicción por la necesidad de construir conocimientos, esta actitud mejora la motivación de las estudiantes para la participación y la realización de actividades académicas y propicia aprendizajes significativos, y b) un maestro que se muestra serio y estricto, que se caracteriza por las altas exigencias y relaciones de poder unidireccionales, crea la “obligación” de aprender, para las estudiantes esto es positivo, ellas establecen una correlación positiva entre exigencia y aprendizaje “*digamos castellano digamos de pronto si hubiera sido otra maestra así pues toda relajada que no lo ponga a uno a leer, o sea que no sea exigente, pues entonces uno no va adquirir hábitos de lectura, uno no va como a exigirse, entonces hay algunos maestros que tiene ese error, que no le exigen a uno y que no son buenos maestros (GA:E3:L642)*”.

Factores de Personalidad

Se analizaron los datos correspondientes a 226 estudiantes, se ignoraron los datos de 52 participantes porque no completaron todo el cuestionario o porque respondieron secuencialmente más de 5 ítems con la misma opción de la escala likert.

Los resultados obtenidos son coherentes con los reportados por Ortet y cols (2007) ya que en esta aplicación del NEO PI-R se obtuvieron adecuados índices de confiabilidad (Neuroticismo=0,71, Extroversión=0,79, Apertura a la Experiencia=0,66, Afabilidad=0,73 y Conciencia=0,82, y un alpha total de 0,85), lo que indica que, a pesar de las dificultades derivadas de no contar con una versión dedicada exclusivamente a la evaluación de la personalidad en adolescentes, se puede confiar en la validez del instrumento en esta población.

Los estadísticos descriptivos para los factores de personalidad medidos por el

NEO PI-R se muestran en la tabla 16, con un comportamiento similar en las cinco escalas, datos permiten corroborar los supuestos de normalidad las escalas del instrumento.

Tabla 16.

Estadísticos Descriptivos Dimensiones de Apego con Pares

	N	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación Estándar
Neuroticismo	226	41	147	101,56	16,65
Extroversión	226	43	164	116,04	20,32
Apertura a la Experiencia	226	40	154	111,77	16,84
Afabilidad	226	33	145	101,88	18,65
Conciencia	226	28	159	112,85	20,55

Fuente: La autora.

En cuanto a la correlación existente entre los factores de personalidad y el logro académico, cabe señalar, como lo muestra la tabla 17, se encontró correlación positiva y significativa entre Neuroticismo y los resultados en el área de filosofía, y entre Apertura a la Experiencia, y lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, biología, química y la variable suma logro que agrupa los puntajes obtenidos en el núcleo común del EEIES.

Tabla 17.

Correlación de Spearman para Factores de Personalidad y Logro Académico.

		LENGUAJE	MATEMATICAS	CIENCIAS SOCIALES	FILOSOFÍA	BIOLOGÍA	QUIMICA	FÍSICA	SUMA LOGRO
NEUROTICISMO	Correlation Coefficient	0,05	-0,06	0,08	0,18*	0,03	-0,05	0,07	0,03
	Sig. (2-tailed)	0,42	0,41	0,24	0,01	0,70	0,47	0,33	0,66
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
EXTROVERSION	Correlation Coefficient	-0,06	0,12	0,01	-0,04	0,09	0,12	-0,07	0,06
	Sig. (2-tailed)	0,40	0,08	0,92	0,59	0,19	0,08	0,29	0,36
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
APERTURA	Correlation Coefficient	0,17*	0,19*	0,13*	0,08	0,26*	0,20*	0,12	0,26*
	Sig. (2-tailed)	0,01	0,00	0,05	0,24	0,00	0,00	0,07	0,00

	N	226	226	226	226	226	226	226	226
AFABILIDAD	Correlation Coefficient	-0,01	0,09	-0,02	-0,01	0,00	0,08	0,03	0,04
	Sig. (2-tailed)	0,87	0,19	0,73	0,82	0,95	0,26	0,69	0,55
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
CONCIENCIA	Correlation Coefficient	-0,05	0,00	0,01	-0,08	-0,03	0,08	0,07	0,02
	Sig. (2-tailed)	0,48	1,00	0,86	0,23	0,67	0,24	0,33	0,76
	N	226	226	226	226	226	226	226	226

*Correlación es significativa al nivel 0.05 (2-colas).

Fuente: La autora.

El análisis de regresión diagramado en la figura 13, muestra que los factores de personalidad pueden explicar hasta el 7% de la varianza en la variable suma logro. Los factores extroversión, afabilidad y conciencia muestran índices moderados y negativos sobre el logro académico, mientras que Neuroticismo y Apertura a la experiencia arrojan índices positivos, siendo el factor Apertura a la experiencia el que aporta en mayor medida (0,34) a la explicación de la variabilidad de los datos en el logro académico, aspecto que apoya los resultados obtenidos en los análisis de correlación.

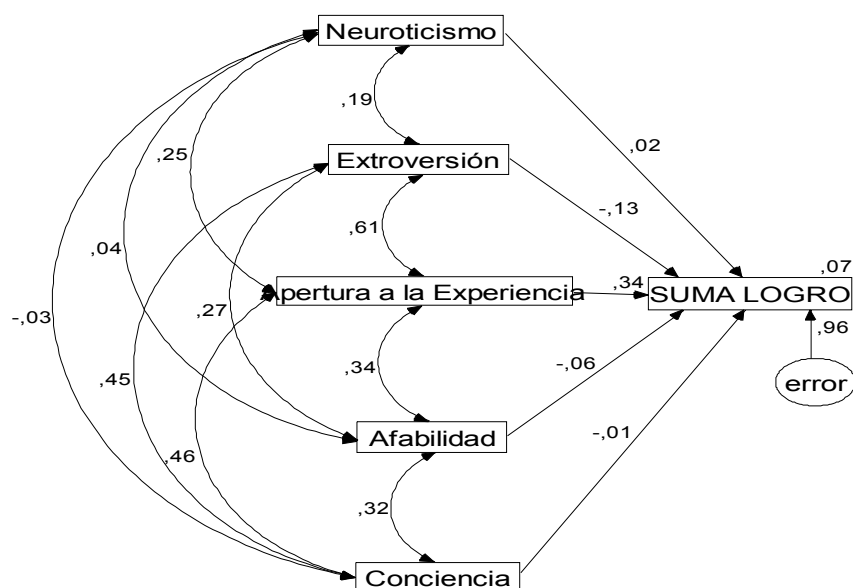


Figura 13. Diagrama de Análisis de Regresión entre Factores de Personalidad y Logro Académico.

Fuente: La autora.

A continuación se presenta un análisis detallado de las facetas o subescalas de cada factor de personalidad evaluado con el NEO PI-R.

La tabla 18 muestra los estadísticos descriptivos de las treinta subescalas (seis por cada factor de personalidad). Los datos muestran que todas las subescalas se comportan normalmente y no se encuentran diferencias significativas en las desviaciones estándar obtenidas. Los promedios más bajos corresponden a las subescalas vulnerabilidad, acciones, confianza, actitud conciliadora y modestia. Los promedios más altos son arrojados por las subescalas búsqueda de excitación, emociones positivas, sentimientos, altruismo, sentido del deber y necesidad de logro. Esos datos nos son útiles para caracterizar generalidades de los rasgos de personalidad de la población de estudiantes adolescentes participantes en esta investigación.

Tabla 18.

Estadísticos descriptivos para las Subescalas de los Factores de Personalidad

	N	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación Estándar
<i>NEUROTICISMO</i>					
Ansiedad	226	9	27	18,20	3,92
Hostilidad	226	4	29	17,49	4,68
Depresión	226	4	32	16,42	4,45
Ansiedad Social	226	5	32	16,48	4,50
Impulsividad	226	7	29	17,85	4,03
Vulnerabilidad	226	2	27	15,12	4,51
<i>EXTROVERSION</i>					
Cordialidad	226	8	31	19,96	4,78
Carácter sociable	226	7	30	18,85	4,97
Asertividad	226	5	32	17,67	4,90
Actividad	226	6	31	18,10	4,23
Búsqueda de Excitación	226	6	32	20,50	5,00
Emociones positivas	226	7	32	20,97	5,24
<i>APERTURA A LA EXPERIENCIA</i>					
Fantasia	226	6	30	18,40	4,49
Estética	226	3	32	19,97	5,34
Sentimientos	226	1	45	20,50	4,78
Acciones	226	4	26	15,77	3,90
Ideas	226	2	32	18,58	4,96
Valores	226	6	30	18,55	4,05

<i>AFABILIDAD</i>					
Confianza	226	3	27	14,96	4,63
Franqueza	226	1	30	17,04	5,15
Altruismo	226	4	30	20,52	5,26
Actitud Conciliadora	226	2	27	15,13	4,95
Modestia	226	2	32	15,62	4,57
Sensibilidad ante los demás	226	5	28	18,62	3,77
<i>CONCIENCIA</i>					
Competencia	226	5	32	19,87	4,40
Orden	226	0	28	16,96	4,62
Sentido del Deber	226	5	31	20,91	4,77
Necesidad de Logro	226	6	31	20,76	4,48
Autodisciplina	226	3	30	17,65	5,06
Reflexión	226	0	28	16,70	4,95

Fuente: La autora.

Las subescalas hostilidad, depresión y vulnerabilidad del factor neuroticismo se correlacionan significativamente y de forma positiva con las áreas filosofía y física, y la subescala impulsividad correlaciona negativamente con el área de matemáticas del EEIES, sin embargo, los índices de correlación son bajos y que ninguna de las subescalas correlaciona significativamente con la variable Suma Logro, que para nuestros propósitos es el indicador general de Logro Académico (ver tabla 19).

Tabla 19.

Correlación de Spearman entre las subescalas del Factor de Personalidad Neuroticismo y Logro Académico.

		Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Sociales	Filosofía	Biología	Química	Física	SUMA LOGRO
Ansiedad	Correlation Coefficient	0,08	0,05	0,08	0,13	0,03	0,00	0,07	0,11
	Sig. (2-tailed)	0,21	0,45	0,25	0,05	0,62	0,95	0,28	0,10
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Hostilidad	Correlation Coefficient	0,05	-0,01	0,13	0,14*	0,07	-0,04	0,07	0,06
	Sig. (2-tailed)	0,44	0,92	0,06	0,04	0,32	0,56	0,29	0,36
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Depresión	Correlation Coefficient	0,07	0,03	0,05	0,11	0,03	-	0,18	0,07

	Coefficient						0,02	*	
	Sig. (2-tailed)	0,27	0,60	0,42	0,09	0,67	0,72	0,01	0,30
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Ansiedad Social	Correlation	-	-	-	0,01	-	-	0,04	-
	Coefficient	0,03	0,02	0,03		0,06	0,07		0,03
	Sig. (2-tailed)	0,70	0,78	0,61	0,86	0,37	0,30	0,58	0,63
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Impulsividad	Correlation	-	-	0,10	0,07	0,06	-	0,00	-
	Coefficient	0,10	0,13				0,03		0,01
	Sig. (2-tailed)	0,14	0,05	0,15	0,30	0,33	0,62	0,99	0,92
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Vulnerabilidad	Correlation	0,02	-	0,06	0,19	0,00	-	0,05	-
	Coefficient		0,07		*		0,07		0,01
	Sig. (2-tailed)	0,81	0,28	0,37	0,00	0,97	0,29	0,45	0,82
	N	226	226	226	226	226	226	226	226

*Correlación es significativa al nivel 0.05 (2-colas).

Fuente: La autora.

Los análisis de regresión para Neuroticismo, señalan que este factor de personalidad podría explicar hasta el 2% de la varianza sobre el Logro académico. Las subescalas ansiedad y depresión muestran índices positivos (0,11 y 0,09 respectivamente) lo que podría indicar influencia positiva moderada sobre el Logro académico (ver figura 14). Estos resultados pueden indicar que las personas caracterizadas por niveles altos de ansiedad, preocupación, soledad y desánimo pueden presentar mejores resultados académicos que personas con características contrarias a las mencionadas.

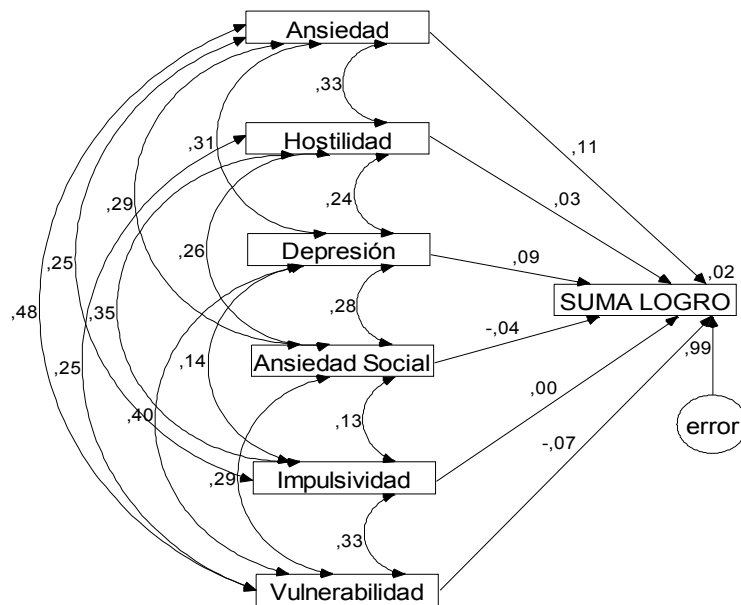


Figura 14. Diagrama de Análisis de Regresión para las subescalas del Factor de Personalidad Neuroticismo y Logro Académico.

Fuente: La autora.

Tabla 20.

Correlación de Spearman entre las subescalas del Factor de Personalidad Extroversión y Logro Académico.

		Lengua je	Matem áticas	Sociale	Filosofí a	Biologí a	Químic a	Física	SUMA LOGR O
Cordialidad	Correlation	-0,03	0,07	-0,03	-0,10	0,11	0,08	-0,10	0,07
	Coefficient								
	Sig. (2-tailed)	0,66	0,28	0,64	0,15	0,09	0,23	0,13	0,29
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Carácter sociable	Correlation	-0,03	0,04	-0,08	-0,01	-0,05	0,01	-0,04	-
	Coefficient								0,02
	Sig. (2-tailed)	0,62	0,53	0,25	0,89	0,47	0,91	0,51	0,75
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Asertividad	Correlation	0,14*	0,10	0,16*	0,01	0,10	0,13	0,00	0,21*
	Coefficient								
	Sig. (2-tailed)	0,03	0,12	0,02	0,93	0,15	0,05	0,94	0,00
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Actividad	Correlation	-0,02	-0,04	0,00	0,00	0,06	0,05	-0,02	0,00
	Coefficient								
	Sig. (2-tailed)	0,77	0,53	0,96	0,99	0,33	0,46	0,80	0,96

	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Búsqueda de	Correlation Coefficient	-0,10	0,01	-0,05	-0,02	0,05	-0,02	-0,02	-
Excitación	Sig. (2-tailed)	0,15	0,93	0,48	0,76	0,45	0,77	0,81	0,56
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Emociones positivas	Correlation Coefficient	-0,08	0,08	-0,01	0,07	0,07	0,09	-0,01	0,06
	Sig. (2-tailed)	0,25	0,25	0,89	0,30	0,33	0,16	0,84	0,35
	N	226	226	226	226	226	226	226	226

*Correlación es significativa al nivel 0.05 (2-colas).

Fuente: La autora.

En el factor de personalidad Extroversión, solamente se encuentra correlación positiva entre la subescala asertividad y las áreas lenguaje y ciencias sociales, y de la misma subescala con el Logro académico (ver tabla 20), esto podría indicar que expresar adecuadamente lo que se piensa y se siente y exigir sus derechos puede favorecer al logro académico. Estos resultados coinciden con los datos arrojados en el análisis de regresión (ver figura 15) en el que la subescala asertividad arroja un índice positivo moderado (0,25). La subescala actividad arroja un índice negativo (-0,13) que podría indicar que las personas enérgicas, rápidas y entusiastas pueden tener un logro académico inferior a las personas con características contrarias. El factor de personalidad extroversión, logra explicar hasta el 5% de la varianza total del logro académico, tal como ha sido definido para esta investigación.

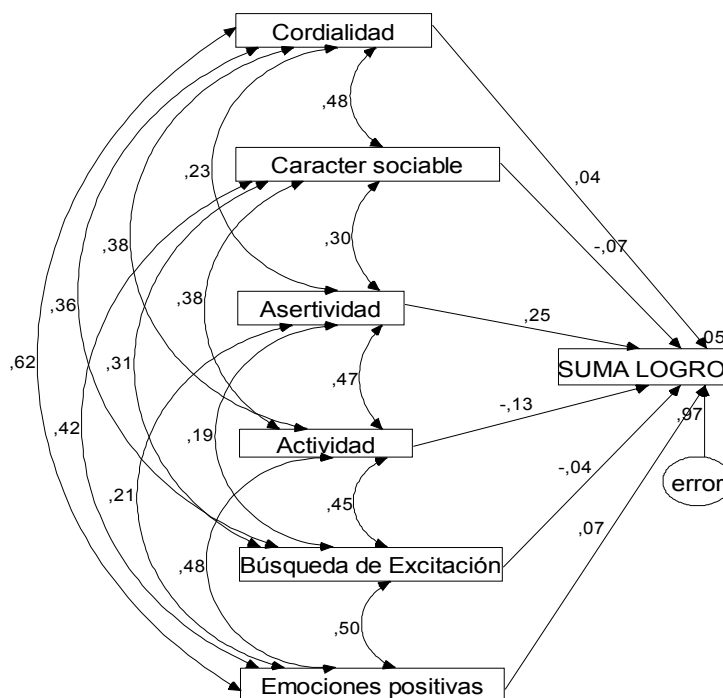


Figura 15. Diagrama de Análisis de Regresión entre las dimensiones de Apego con el Padre y Logro Académico.

Fuente: La autora.

El factor de personalidad Apertura a la Experiencia es el evidencia mayor relación con el logro académico (ver tabla 17), hallazgo soportado además por las correlaciones de las subescalas que conforman este factor, tal como lo muestra la tabla 21. Cinco de las siete áreas evaluadas en el núcleo común del EEIES, menos las dos áreas filosofía y física, tienen correlación positiva significativa con al menos una de las subescalas. El área de biología correlaciona con las subescalas sentimientos, acciones, ideas y valores. La subescala sentimientos correlaciona con las áreas matemáticas, ciencias sociales, biología y química. Y la variable suma logro, indicador de logro académico general, correlaciona significativamente con las escalas fantasía, estética, sentimientos e ideas. Estos resultados pueden indicar que las personas caracterizadas por ser imaginativas, idealistas, creativas, emocionales y curiosas tienden a tener mejor nivel de logro académico, especialmente en el área de biología, que exige mayores destrezas para la inventiva, la exploración y la experimentación.

Tabla 21.

Correlación de Spearman entre las subescalas del Factor de Personalidad Apertura a la Experiencia y Logro Académico.

		Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Sociales	Filosofía	Biología	Química	Física	SUMA LOGRO
Fantasía	Correlation Coefficient	0,07	0,12	0,06	0,04	0,08	0,06	0,07	0,14
	Sig. (2-tailed)	0,32	0,08	0,34	0,50	0,23	0,35	0,31	0,04*
Estética	N	226	226	226	226	226	226	226	226
	Correlation Coefficient	0,19*	0,10	0,04	0,12	0,08	0,04	0,04	0,20*
Sentimientos	Sig. (2-tailed)	0,01	0,15	0,58	0,07	0,24	0,52	0,56	0,00
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Acciones	Correlation Coefficient	0,09	0,14*	0,19*	0,10	0,22*	0,16*	0,06	0,22*
	Sig. (2-tailed)	0,16	0,03	0,00	0,14	0,00	0,02	0,34	0,00
Ideas	N	226	226	226	226	226	226	226	226
	Correlation Coefficient	0,03	0,07	-	0,04	0,15*	0,07	-	0,05
Valores	Sig. (2-tailed)	0,65	0,33	0,44	0,57	0,02	0,32	0,31	0,46
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Valores	Correlation Coefficient	0,13	0,10	0,06	0,02	0,16*	0,08	0,09	0,17*
	Sig. (2-tailed)	0,06	0,14	0,34	0,79	0,01	0,21	0,19	0,01
Valores	N	226	226	226	226	226	226	226	226
	Correlation Coefficient	0,05	0,03	0,09	0,01	0,16*	0,08	0,08	0,11
Valores	Sig. (2-tailed)	0,45	0,68	0,16	0,86	0,02	0,26	0,23	0,10
	N	226	226	226	226	226	226	226	226

*Correlación es significativa al nivel 0.05 (2-colas).

Fuente: La autora.

Este factor de personalidad, según el análisis de regresión puede explicar hasta el 8% de la varianza en el logro académico (ver figura 15), siendo las subescalas sentimientos y estética las que arrojan los índices positivos más altos (0,2 y 0,1 respectivamente) lo cual soporta los resultados de los análisis de correlación.

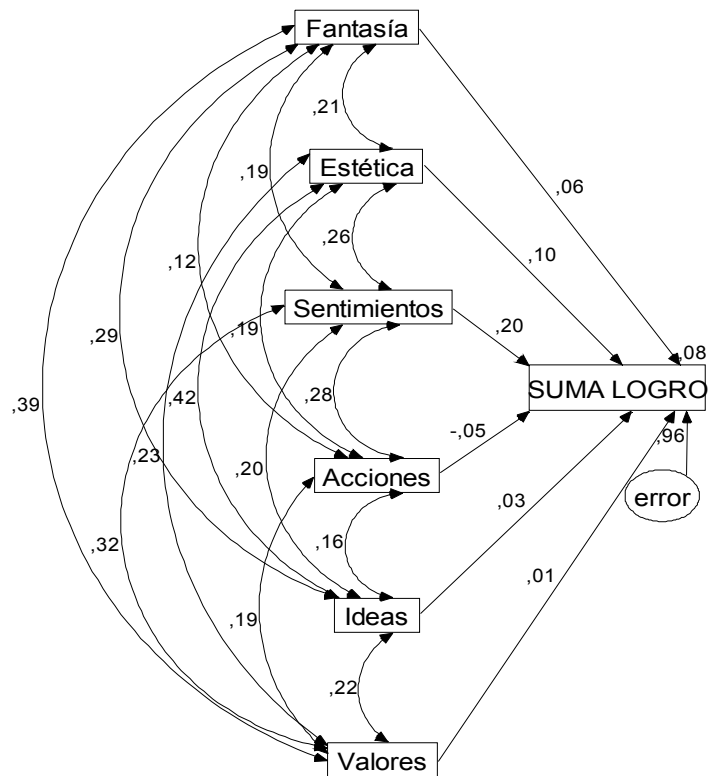


Figura 16. Diagrama de Análisis de Regresión entre las dimensiones de Apego con el Padre y Logro Académico.

Fuente: La autora.

El factor de personalidad Afabilidad solamente logra explicar el 1% de la varianza en el logro académico, según los análisis de regresión reflejados en la figura 17, aunque es importante señalar que la subescala franqueza arroja un índice positivo (0,12) sobre el logro académico. De modo consistente con estos resultados, ninguna de las subescalas de este factor de personalidad correlaciona significativamente con las áreas del núcleo común del EEIES ni con el logro académico en general (ver tabla 22)

Tabla 22.

Correlación de Spearman entre las subescalas del Factor de Personalidad Afabilidad y Logro Académico.

		Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Sociales	Filosofía	Biología	Química	Física	SUMA LOGRO
Confianza	Correlation	0,00	-0,05	-	-	-	-	-	-0,03
	Coefficient			0,07	0,02	0,03	0,01	0,02	
	Sig. (2-tailed)	0,97	0,45	0,33	0,77	0,63	0,89	0,75	0,65
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Franqueza	Correlation	0,04	0,06	-	-	-	0,12	0,05	0,03
	Coefficient			0,11	0,05	0,04			
	Sig. (2-tailed)	0,59	0,38	0,09	0,46	0,55	0,08	0,43	0,69
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Altruismo	Correlation	-0,07	-0,02	-	-	0,03	0,04	-	0,04
	Coefficient			0,02	0,01			0,04	
	Sig. (2-tailed)	0,30	0,75	0,71	0,83	0,71	0,59	0,57	0,60
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Actitud Conciliadora	Correlation	-0,08	0,00	-	0,00	-	0,00	0,07	-0,04
	Coefficient			0,12		0,10			
	Sig. (2-tailed)	0,24	0,94	0,08	0,97	0,14	0,97	0,29	0,57
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Modestia	Correlation	0,10	0,00	-	-	0,03	-	-	0,00
	Coefficient			0,01	0,01		0,04	0,01	
	Sig. (2-tailed)	0,15	0,98	0,85	0,82	0,62	0,54	0,92	0,94
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Sensibilidad ante los demás	Correlation	0,01	0,02	-	-	-	0,01	-	0,01
	Coefficient			0,04	0,01	0,03		0,02	
	Sig. (2-tailed)	0,88	0,73	0,59	0,84	0,67	0,85	0,77	0,93
	N	226	226	226	226	226	226	226	226

*Correlación es significativa al nivel 0.05 (2-colas).

Fuente: La autora.

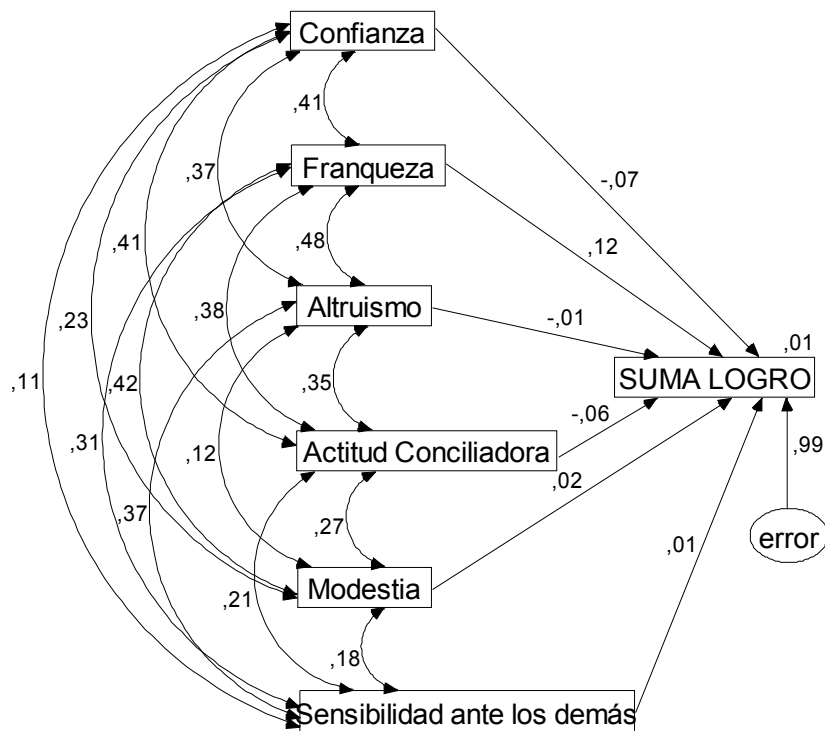


Figura 17. Diagrama de Análisis de Regresión entre las subescalas del Factor de Personalidad Afabilidad y Logro Académico.

Fuente: La autora.

Dos de las subescalas del factor de personalidad Conciencia arrojan correlación positiva significativa con el logro académico, estas son competencia y sentido del deber (ver tabla 23). Los análisis de regresión señalan que el factor de personalidad Conciencia puede explicar hasta un 9% de la varianza total en el logro académico (ver figura 18). Las subescalas competencia y sentido del deber arrojan índices positivos (0,26 y 0,15 respectivamente), lo que es consistente con los análisis de correlación mientras que las subescalas autodisciplina y reflexión arrojan índices negativos (-0,18 y -0,12 respectivamente). Estos resultados podrían indicar que las estudiantes con tendencia a mejor logro académico pueden caracterizarse por considerarse preparadas para enfrentarse a la vida, con confianza en su propia capacidad, prudentes y eficaces, que adhieren con cierto rigor a sus principios éticos y cumplen con firmeza sus obligaciones morales, esto refiriéndonos específicamente a las subescalas conciencia y sentido del deber. Los índices negativos de las subescalas autodisciplina y reflexión (ver

figura 18) podrían indicar que hay mayor logro académico cuando la persona se caracteriza por ser perezosa, poco laboriosa, precipitada, descuidada y malhumorada lo cual es altamente contradictorio y debe ser visto con reserva, mas aun cuando estos resultados no se obtienen consistentemente con los análisis de correlación.

Tabla 23.

Correlación de Spearman entre las subescalas del Factor de Personalidad Conciencia y Logro Académico.

		Lenguaje	Matemática	Ciencias Sociales	Filosofía	Biología	Química	Física	SUMA LOGRO
Competencia	Correlation	0,06	0,08	0,10	-	0,12	0,08	0,00	0,16
	Coefficient				0,03				*
	Sig. (2-tailed)	0,39	0,21	0,12	0,62	0,06	0,26	1,00	0,01
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Orden	Correlation	-	-	0,04	-	-	-	0,11	-
	Coefficient	0,05	0,02		0,04	0,12	0,01		0,02
	Sig. (2-tailed)	0,48	0,81	0,51	0,56	0,06	0,84	0,11	0,79
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Sentido del Deber	Correlation	0,07	0,05	0,08	-	0,05	0,12	0,02	0,13
	Coefficient				0,05				*
	Sig. (2-tailed)	0,31	0,41	0,24	0,42	0,48	0,07	0,73	0,05
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Necesidad de Logro	Correlation	0,02	0,04	0,04	-	0,05	0,07	0,01	0,06
	Coefficient				0,06				
	Sig. (2-tailed)	0,75	0,60	0,52	0,40	0,46	0,30	0,83	0,35
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Autodisciplina	Correlation	-	-	-	-	-	0,07	0,03	-
	Coefficient	0,06	0,07	0,05	0,09	0,03			0,04
	Sig. (2-tailed)	0,33	0,29	0,47	0,18	0,61	0,31	0,68	0,60
	N	226	226	226	226	226	226	226	226
Reflexión	Correlation	-	-	-	-	-	-	0,11	-
	Coefficient	0,09	0,08	0,05	0,10	0,09	0,04		0,04
	Sig. (2-tailed)	0,20	0,25	0,44	0,15	0,16	0,58	0,09	0,51
	N	226	226	226	226	226	226	226	226

*Correlación es significativa al nivel 0.05 (2-colas).

Fuente: La autora.

En general podemos decir que el factor de personalidad más relacionado con el logro académico es Apertura a la Experiencia, lo cual es consistente con los estudios de Paunonen y Ashton (2001). El factor Conciencia resulta contradictorio en este estudio y no arroja los niveles relacionales con el logro académico señalados por ejemplo por Laidra, Pullmann y Allik (2007), Nofle y Robins (2007), Chamorro-Premuzic, Furnham y Akerman (2006).

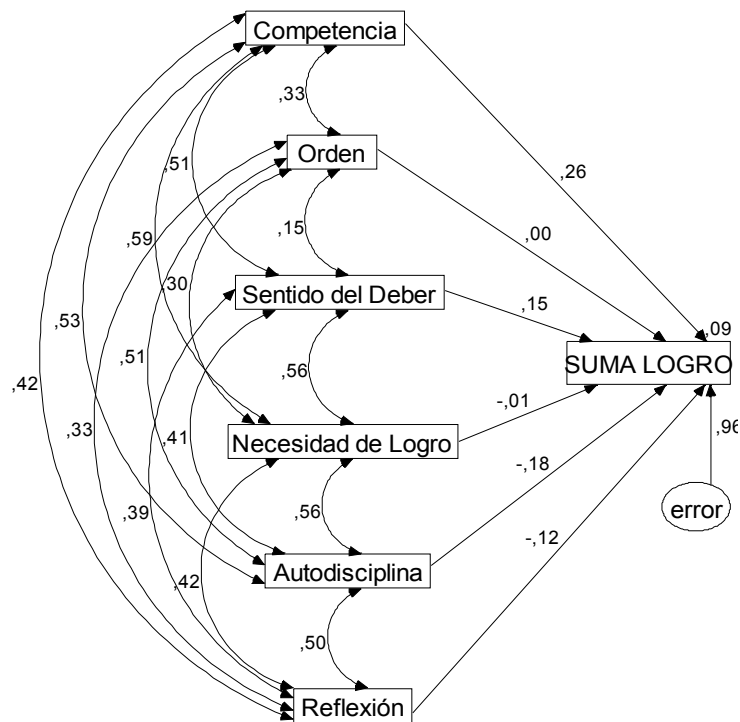


Figura 18. Diagrama de Análisis de Regresión entre las subescalas del Factor de Personalidad Conciencia y Logro Académico.

Fuente: La autora.

¿Influyen los factores de personalidad en el logro académico?

Los factores de personalidad no son vistos por las estudiantes como elementos que incidan directamente sobre el logro académico, pues reconocen alta variabilidad en las características personales de aquellas estudiantes que tienen buenos resultados académicos: “Yo creo que no hay ninguna característica de personalidad así específica

para que a uno le vaya bien en el ICFES porque puede que así una niña súper no se, o sea súper metida en su estudio, en sus cosas no tenga amigos, no o sea su mundo es el estudio y ya, le va excelente, pues a mí también me fue bien y yo soy una persona buena académicamente pero a mí me gusta, yo soy una persona muy cansona, muy recochera, y yo se que a mí me ponen al lado así de una niña que es así súper nerda, y súper metida en su estudio a uno, o sea es mucha la diferencia y puede que a las dos no haya ido excelente o bien (GA:E2:L518)”. Sin embargo, afirman que existen características personales que modulan sus comportamientos en el contexto escolar y por tanto afectan su desempeño académico.

Las estudiantes afirman que la concentración que se requiere para la realización de actividades escolares o para la presentación de exámenes se ve afectada por los niveles de ansiedad o depresión que se presenten y las formas en que se afrontan. Algunas estudiantes aseguran que la ansiedad produce en ellas fallos en la memoria y dificultad para centrar la atención, además, cuando se experimentan sentimientos de desesperanza y tristeza la motivación académica disminuye.

Las características personales se mencionan como el principal mediador entre las situaciones difíciles y las reacciones a las mismas. Los problemas personales e interpersonales se asumen de distinta manera dependiendo de la percepción de vulnerabilidad, el autoconcepto y las estrategias de afrontamiento, factores que actúan como mediadores: *“otro factor que influye es uno mismo, la forma en que se presenta uno mismo y lo que cree de uno mismo, influye mucho en toda actividad que vaya hacer, si yo me creo capaz de hacer las cosas hago lo posible por intentarlo y por lograrlo así se me venga miles de obstáculos, pero si yo creo que no soy capaz y que mi parte anímica y afectiva conmigo misma esta por el suelo no voy a tener los resultados que pude a ver obtenido si me sentía bien, si sentía proyección mía al crearme capaz y al hacer posible todo aquellos que yo me proponía, entonces creo que eso también influye mucho la proyección y la idea que yo tenga de mi misma (GA:E1:L638)”. Las personas caracterizadas como “inseguras” tienden a ser más susceptibles a situaciones estresantes y a evidenciar mayores impactos por la ocurrencia de las mismas, lo cual afecta el*

desempeño académico tanto en las evaluaciones individuales como en las actividades escolares que implican trabajo en grupo, este punto puede asociarse con el factor de personalidad neuroticismo, lo que señala su asociación con el logro académico, igualmente puede relacionarse con los estilos de apego inseguros, que ponen a las personas en situación de mayor vulnerabilidad a las situaciones de crisis. Estas características personales además son asociadas por las estudiantes a la probabilidad de influencia negativa de los amigos, pues se afirma por ejemplo que: *“si uno es inseguro pues se deja afectar más de los amigos, como que depende más de lo que le dicen, y hace cosas para que lo quieran, por ejemplo, hay niñas que cuando cambian de amigos también cambian su forma de hablar y de vestir, y si los amigos no estudian, entonces ellas tampoco (GM:E2:L312)”*.

Otro elemento de importancia es la capacidad de adaptarse a los cambios. Los aprendizajes académicos implican interacciones permanentes con distintos tipos de personas (compañeras y maestros), distintas exigencias y diferentes estilos de evaluación. Una persona que se adapta a las situaciones puede tener mejores resultados que una persona a la que le es difícil asumir los cambios, que se frustra fácilmente y tiene baja percepción de logro.

Contar con metas personales claras, un adecuado nivel de autoestima y autoeficacia, sentido del deber y capacidad autorreflexiva se describen como características que permiten perseverar en las tareas y mantener buenos niveles de motivación, lo cual favorece el logro académico, incluso, las estudiantes afirman que confiar en sí mismo y reconocer la importancia de los resultados del EEIES para su vida académica hacen que se tenga una mejor disposición para aprender y prepararse para el examen, mientras que alguien que tiene bajos niveles de autoeficacia tiende a restarle importancia al examen y a no esforzarse por estudiar previamente.

Las personas perciben y adquieren conocimiento de manera distinta, tienen ideas y piensan de manera distinta y actúan de manera distinta. Además, las personas tienen preferencias hacia unas determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar

significado a la nueva información. Las características de personalidad, e incluso, el estilo de aprendizaje influyen en la manera habitual en que percibimos y procesamos la información, determinan hábitos, rutinas y preferencias frente al conocimiento e inciden en la forma en que nos relacionamos con otras personas con fines de aprendizaje. Por ejemplo, cuando se aprende un nuevo concepto, algunos estudiantes se centran en los aspectos detallados del mismo mientras que otros se centran en los aspectos lógicos; algunos son más independientes y quieren aprender solos, mientras que otros prefieren estudiar junto a otros compañeros o cerca de sus maestros; algunos estudiantes prefieren leer o asistir a clase mientras que otros prefieren realizar actividades prácticas

¿Influye la motivación académica en el logro académico?

Las estudiantes entrevistadas señalaron en múltiples oportunidades la categoría “motivación” referida específicamente al logro académico, por lo que consideramos pertinente ampliar la descripción de la motivación académica, como un elemento personal que resulta mediador entre los factores de personalidad y el logro académico, lo cual coincide con los hallazgos de González, Valle, Núñez, y González-Pienda (1990).

La motivación académica es descrita como la actitud del estudiante hacia el contexto escolar y hacia las tareas que allí se desarrollan. Implica la interacción entre elementos como el autoconcepto, la autoestima, las atribuciones de logro, las metas que un estudiante se propone y la valoración que se le da a determinados aprendizajes y tareas. Una estudiante motivada siente agrado por aprender, por estudiar y realizar las actividades académicas que le son propuestas, considera que es importante asistir al colegio y alcanzar niveles satisfactorios en los exámenes.

Pintrich y De Groot (1990) diferencian tres grandes categorías para explicar la motivación académica: (a) un componente de expectativa, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea; (b) un componente de valor, que incluye las metas de los estudiantes y las creencias sobre la importancia e interés de la tarea; y (c) un componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales del

estudiante ante la tarea.

Tener metas claras es uno de los principales elementos que las estudiantes indican para mantener una alta motivación. Se hace mención a metas de aprendizaje, que suponen un interés por la adquisición y desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos, están vinculadas con un patrón motivacional que se caracteriza por la implicación activa en el aprendizaje de tareas que suponen un cierto reto o desafío (buscar ayudas externas o ser autodidacta) además de la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje eficaces: *“lo mas mal que a mí me va es matemáticas, casi no me gusta, entonces como dos meses antes pues yo le dije a mi primo que me ayudara y pues en el ICFES fue el mejor puntaje que tuve, entonces pienso que si me sirvió (GA:E2:L636)”*, *“a veces me gusta entrar a Internet a leer o hacer cosas, que me dan ciertas cosas de lo que se está viendo, así a veces yo ni siquiera esté en clase, a veces puede que este sentada pero mmm, me pueden preguntar y yo ¿de qué están hablando? Y si me dicen de que están hablando yo le puedo sacar una respuesta o sacar cualquier cosa desde ciertas cosas que ya he visto, aprendido por mí misma, no necesariamente lo que me tiene que dar los profesores (GA:E1:L644) “*.

También se hace referencia a metas de rendimiento, que suponen un interés por obtener juicios y valoraciones positivas sobre la capacidad y por tratar de evitar los negativos, están asociadas con una patrón motivacional de indefensión que se caracteriza por continuo intentos en demostrar y defender ante sí mismo y ante las demás personas las creencias sobre su capacidad y competencia: *“uno se pone a ver dentro de un mismo cuales son mis capacidades y habilidades para hacer las cosas, que tanto he podido alcanzar las cosas que me he propuesto, que tanto he podido ser la persona que alguna vez quise ser, que realmente hecho en mi vida significativo, creo que todo eso hace que se vaya creando una imagen de uno mismo y que pueda encontrar algo de sí, y pues eso se refleja muchas veces en los resultados de las evaluaciones, cuando uno sabe que si puede pues le va bien (GA:E3:L642)”*, de este modo, los resultados de exámenes pueden favorecer o perjudicar la motivación, los resultados positivos tienen a incrementar el interés y la persistencia en determinadas

áreas y hacen que la estudiante considere que es capaz de aprender, mientras que los resultados negativos generan desilusión, y cuando se hace constante o cuando la persona tiene características de personalidad o un autoconcepto pobre, pueden desencadenar fracaso escolar y/o deserción.

Las metas de rendimiento se asocian con la búsqueda de la sensación de orgullo y satisfacción personal ante los buenos resultados académicos, la evitación de la experiencia de “vergüenza” o “humillación” que acompaña al fracaso y la búsqueda de aprobación de adultos y pares, especialmente aquellos con los que se tienen vínculos afectivos significativos.

Una forma planteada por las estudiantes para que los resultados poco satisfactorios en las evaluaciones no afecte drásticamente la motivación académica tiene que ver con la comprensión de los errores y la exploración de otros procedimientos de aprendizaje y evaluación, en últimas la retroalimentación de la evaluación mostrando el proceso y no solamente el resultado.

La frecuencia y el tipo de evaluación también afectan la motivación académica. Las estudiantes afirman que la evaluación constante favorece la persistencia y el interés por las áreas de conocimiento, además, afirman que las evaluaciones en las que se permite la expresión del aprendizaje, y no solamente la repetición de tipo memorístico, propician aprendizajes más significativos.

La motivación académica decrece cuando se presentan conflictos personales o familiares, de tipo afectivo principalmente, y se fortalece cuando se cuenta con el ejemplo y el apoyo familiar: *“los aspectos emocionales influyen, como uno este en ese tiempo porque me pueden volver a poner la prueba y yo digo uch eso estaba muy fácil, esa pregunta me la sé,, pero si uno está yo creo desestabilizado en ese momento y no quiere hacer nada o tampoco halla nada que hacer o no ves un futuro proyectado para ti, no quieres hacer nada y simplemente tampoco dejas que, no no se concentra lo que estás haciendo y eso también influyes en un resultado es como cuando tu le pones todas*

las ganas a un proyecto y ese proyecto sale súper bien pero si tu lo dejas pasar o seguir no va a obtener los mismo resultado que pudo haber obtenido si le hubiera puesto el 100% de la atención de la prueba (GA:E1:L504)”.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo describir comprensivamente las relaciones entre vínculos de apego, factores de personalidad y logro académico de un grupo de estudiantes bogotanas de grado undécimo, para ello se decidió seguir un diseño investigativo de tipo mixto, con un componente cuantitativo que estableció correlaciones y análisis de regresión entre los instrumentos IPPA, NEO PI-R y los puntajes obtenidos en las áreas del núcleo común del EEIES, posteriormente los resultados obtenidos fueron complementados, e incluso controvertidos, por el análisis de información cualitativa obtenida en la realización de tres grupos focales.

Los resultados obtenidos señalan que los vínculos de apego y los factores de personalidad actúan como mediadores del logro académico, conclusión acorde con los hallazgos de Sanchis (2008), Lafuente (2000), González-Pienda y cols. (2003). Sin embargo, algunas conclusiones puntuales no son apoyadas por otras investigaciones relacionadas.

En cuanto a los vínculos de apego, siguiendo los parámetros de clasificación de Vivona (2000), el apego seguro para madre, padre y pares se presenta en un promedio de 42,09%, el apego evitativo 24,58% y el apego ambivalente en 11,39%, siendo una distribución similar a la reportada por Vivona (2000), Penagos y cols. (2006), Pardo y cols. (2006), Dávila y cols. (1999) y Hernández y León (1996), lo que apoya las distribuciones del apego en la población postulados en los estudios enmarcados en la teoría del apego. Sin embargo, solamente se logró clasificar el 78,06% de la población total, así que se optó por realizar análisis mas detallados según las figuras de apego y las dimensiones en cada vínculo de apego (madre, padre y pares / confianza, comunicación y alineación) dado el alto porcentaje de no clasificación y la clasificación categórica, tratamiento de los datos que puede llevar a imprecisiones por pérdida de información.

La teoría del apego sostiene que se construyen MIT a partir de las relaciones

establecidas con el cuidador principal en la infancia, y que las personas que han tenido experiencias positivas y seguras con su figura de apego tienden a establecer relaciones positivas y seguras en otras etapas de su vida. En este estudio se observó un cierto grado de coherencia en la forma en que las estudiantes se relacionan con sus padres y la forma en que interactúan con sus pares en la actualidad, lo cual da cuenta de la continuidad de los MIT y la relevancia de los vínculos con los padres en la infancia como criterio para el desarrollo psicosocial posterior, aspectos que coinciden con otros estudios enmarcados en la teoría del apego con poblaciones de adolescentes bogotanos (Pardo y cols., 2006; Penagos y cols., 2006; Daza, 2003; Saldarriaga, 2003; Vega, 2003) y otras investigaciones sobre el apego en adolescentes (Sanchis, 2008; Nofle y Shaver, 2006; Waters, Hamilton y Weinfield, 2000; Vivona, 2000; Allen y Land, 1999; Berk, 1999; West y cols., 1998; Bretherton, 1992; Ainsworth, 1991; Armsden y Greenberg, 1987).

El porcentaje de apego seguro con los pares fue algo superior (44,24%), que el apego seguro con la madre (42,81%) y el apego seguro con el padre (39,21%), esto puede ser evidencia del cambio en la jerarquía del apego que es propio de la adolescencia, en el que a los amigos se les atribuye el rol de fuente de seguridad y cuidado, mostrando además comportamientos que son análogos a los mantenidos con los padres en la infancia, como la búsqueda de proximidad y la ansiedad ante la separación, aspectos mencionados también como formas de influencia de los amigos en el logro académico, pues en las entrevistas a profundidad se insistió en el impacto emocional y funcional que implica el conflicto con amigos, su interés por brindar confort y seguridad en los momentos de crisis y la necesidad de interactuar con los coetáneos para aprender experiencias de vida.

Respecto a las relaciones entre el apego y el logro académico cabe resaltar que no se encontraron correlaciones significativas entre el estilo de apego y el logro académico; sin embargo se encuentran correlaciones significativas algunas dimensiones del apego (confianza, comunicación y alienación) y algunas pruebas del núcleo común del EEIES.

En el apego con la madre se encontró relación negativa entre la alineación y el

logro académico, lo cual puede explicarse teniendo como supuestos que la alienación con las figuras de apego pueden disminuir los niveles de seguridad en sí mismo y en los otros y puede dificultar la confianza en tareas o retos propios en evaluaciones de desarrollo cognitivo (Sanchis, 2008; Lafuente, 2000) entre otros autores. También se encuentran asociaciones, de menor fuerza, entre las dimensiones confianza y comunicación y el logro académico.

El vínculo de apego con el padre no se encontraron correlaciones entre las dimensiones del apego y el logro académico, pero el análisis de regresión si mostró relación positiva entre las dimensiones confianza y comunicación y negativa con referencia a la dimensión alienación, validando el modelo teórico.

La dimensión de alineación con amigos parece tener mayor influencia negativa con el logro académico, indicando que una relación con amigos caracterizada por la hostilidad y los afectos negativos puede predisponer resultados poco satisfactorios a nivel académico. No obstante, el análisis de regresión también señala influencia negativa, de menor impacto, en el logro académico por parte de las dimensiones confianza y comunicación con pares.

Bowlby (1989) planteó que el sistema de apego está en estrecha relación con el sistema de exploración, pues en la medida en que una persona se siente segura estará en la posibilidad de dirigirse hacia el mundo exterior, lo que favorece su desarrollo cognitivo, social y emocional. La percepción de seguridad para explorar el mundo es especialmente importante en la adolescencia, pues en esta etapa la exploración se asocia con autonomía e independencia (Allen y Land, 1999). Sanchis (2008) afirma que el apego seguro favorece la búsqueda activa de información pues el nivel de ansiedad es manejable, posibilita el desarrollo de estructuras cognitivas flexibles necesarias para incorporar nueva información, adaptarse a los cambios y exigencias del ambiente, a proponerse metas realistas y perseverar en su consecución, mientras que las personas con estilo de apego evitativo, rechazan la información novedosa pues han desarrollado estructuras cognitivas rígidas.; y las personas ansiosas-ambivalentes desean acceder a

nueva información, pero esta situación les produce elevada ansiedad, lo que dificulta el desarrollo de nuevos aprendizajes.

El apego seguro implica confianza en sí mismo y en los demás para enfrentar situaciones generadoras de estrés; el contexto escolar y la evaluación del logro académico implican experiencias que requieren autoconfianza, capacidad para el trabajo en equipo y para interactuar con los demás, entonces el apego incide indirectamente en estas características de las estudiantes para alcanzar un logro académico satisfactorio, lo cual se apoya también en los hallazgos reportados por Sanchis (2008), Jacobsen y cols. (1994, citados por Daza, 2003) y Lafuente (2000), quienes aseguran la existencia de relaciones entre el apego en niños y adolescentes con el desempeño académico, el éxito en tareas de desarrollo cognitivo y el ajuste social en la escuela. Para Lafuente (2000) la relación de apego con los padres incide directa e indirectamente sobre el desarrollo de los hijos; la calidad del vínculo, por ejemplo, influye sobre la autorregulación emocional, la confianza en sí mismo y en los demás, la percepción de autoeficacia, la capacidad de procesamiento y la capacidad exploratoria, aspectos todos determinantes en el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico.

A esto se suma la insistencia de las estudiantes en considerar el clima familiar como predisponente de la motivación académica, lo cual puede relacionarse con los señalamientos de González-Pienda y cols. (2003) quienes afirman que las conductas de los padres influyen especialmente en los comportamientos de autorregulación y autoconcepto académico de los adolescentes, siendo estos predictores de logro académico satisfactorio. Cabe señalar que estos mismos elementos fueron mencionados por las estudiantes como factores determinantes de la motivación académica y del logro académico satisfactorio.

Entonces, podemos afirmar que el vínculo de apego con los padres, aunque sigue presente en la adolescencia, no ejerce influencia directa en el logro académico. La importancia del vínculo de apego con los padres en la adolescencia parece ser significativa en la formación de vínculos y la regulación emocional, pero su influencia

en el sistema de exploración estaría prácticamente terminada, aspectos que coinciden con los resultados presentados por Daza (2003).

Un argumento a considerar respecto a estas conclusiones tiene que ver con las limitaciones metodológicas del instrumento usado para medir el apego, pues el IPPA, a pesar de mostrar adecuados índices de validez y confiabilidad en distintos contextos, incluyendo grupos de adolescentes bogotanos, no permite examinar con detalle el apego con padres y pares en la dimensión de exploración, directamente relacionada con el desarrollo cognitivo en la infancia; sin embargo, cabe considerar el apoyo que en el presente estudio tienen los resultados de los análisis cuantitativos en la información cualitativa, y la coincidencia con los resultados de otras investigaciones que solamente han postulado relaciones indirectas entre el apego y el logro académico en la adolescencia (Sanchis, 2008; Lafuente, 2000; Daza, 2003). Cabría considerar entonces novedosas formas de evaluación del apego que permitan rastrear la dimensión de exploración y su influencia sobre el desarrollo en la adolescencia, incluso en la infancia y la adultez, donde los instrumentos parecen tener las mismas limitaciones (Grossman y cols, 1999).

Vale también destacar que, al parecer los vínculos de apego tienen diferencias significativas en relación a si la figura de apego es el padre o la madre. Al respecto Saldarriaga (2003) afirma que las relaciones de apego con el padre tienen a fomentar las habilidades sociales y las competencias relacionales para la interacción con sus pares, mientras que las características asociadas al vínculo con la madre tienen que ver más con la intimidad y la cercanía, aspectos que en el presente estudio fueron ratificados en las entrevistas a las estudiantes. Según Markiewicz y cols. (2001, citados por Saldarriaga, 2003) los vínculos de apego con los padres en la adolescencia se ven transformados debido a la búsqueda de autonomía e independencia que experimentan los jóvenes, sin embargo, parece haber diferencias sutiles en el distanciamiento que ocurre con la madre y con el padre, siendo más fuerte el distanciamiento emocional con el padre que con la madre. En este estudio se encontró que el apego con pares solamente logra explicar el 3% de la varianza en el Logro académico puede ser explicada por el

apego con amigos, ocupando un lugar intermedio con respecto al apego con la madre (5%) y el apego con el padre (1%), podríamos argumentar que el confort y la seguridad que provee la madre puede favorecer la confianza, y esto a su vez, puede influir sobre el logro académico, mientras que el vínculo con el padre no parece tener tanta relevancia para efectos académicos, aunque cabe mencionar que estos resultados en parte dependen de las limitaciones de los instrumentos utilizados en la evaluación del apego y el logro académico. En el estudio de Daza (2003), también usando el IPPA, el apego con la mamá se relacionó con percepción de apoyo social en adolescentes, mientras que el apego con el padre y los pares se asoció con autoeficacia, optimismo y percepción de apoyo social.

Las estudiantes al respecto señalan que las relaciones con los padres ya no son determinantes, lo fueron en el establecimiento de hábitos y expectativas frente al estudio como estrategia para lograr “*salir adelante en la vida (GM:E4:L395)*”, es decir, el rol de los padres en el logro académico de los hijos se transforma de la niñez a la adolescencia cambia y se requiere distintas estrategias metodológicas para dar cuenta de esos cambios, que incluyen la realización de estudios longitudinales. Las estudiantes consideran que el logro académico al finalizar la secundaria depende más de características y motivaciones personales, en las que se reflejan, pero no son determinantes, las relaciones con los padres, los maestros y los amigos.

En las relaciones afectivas reportadas por las estudiantes, se insiste en la relevancia de los vínculos con los hermanos, que son descritos como fuentes de seguridad, facilitadores de la autonomía con respecto a los padres, fuentes de motivación y guías para afrontar situaciones estresantes o novedosas, lo que correspondería con la noción de figuras de apego subsidiarias o quizá la preponderancia, en algunos casos, de los hermanos como pares significativos en el establecimiento de vínculos de apego en la adolescencia, al respecto la investigación es incipiente, aunque existe reporte de los hermanos como figuras de apego subsidiarias en la infancia (Maldonado y Carrillo, 2002). Algunos estudios han mostrado que existe diferencia en las relaciones de amistad de los adolescentes dependiendo de si éstos tienen un mejor amigo y de si la relación es

de carácter recíproco (Bukowski y cols., 1994, citados por Saldarriaga, 2003), lo cual también nos permite afirmar que las relaciones con los hermanos pueden tener características sustancialmente diferentes de aquellas relaciones que se establecen con otros pares. No se obtuvo información respecto a la influencia de las relaciones románticas en el logro académico, teniendo en cuenta que en la adolescencia surgen los vínculos amorosos, generalmente con pares, también puede pensarse en características diferenciales de este tipo de vínculos a aquellos establecidos con otros coetáneos, estas temáticas podrían ser abordadas en futuras investigaciones.

En el análisis de las relaciones entre los factores de personalidad y el logro académico se encontraron resultados coherentes con los reportados por Ortet y cols. (2007), pues en esta aplicación del NEO PI-R se obtuvieron adecuados índices de confiabilidad en las cinco grandes escalas independientemente y en total ($\alpha=0,85$), lo que permite confiar en la validez del instrumento en esta población de adolescentes.

El análisis de regresión muestra que los factores de personalidad en conjunto pueden explicar hasta el 7% de la varianza en el logro académico. Los factores Extroversión, Afabilidad y Conciencia muestran asociaciones moderadas y negativos sobre el logro académico, mientras que Neuroticismo y Apertura a la experiencia evidencian relaciones de tipo positivo, siendo el factor Apertura a la experiencia el que influye en mayor medida en el logro académico.

Los factores de personalidad examinados independientemente logran explicar entre el 1% y el 9% de la varianza en el logro académico, en el siguiente orden ascendente Afabilidad, Neuroticismo, Extroversión, Apertura a la Experiencia y Conciencia, siendo estos dos últimos factores de personalidad los que han sido reportados por tener relación con el éxito académico en diferentes estudios (ver por ejemplo, Laidra, Pullmann y Allik, 2007; Nofle y Robins, 2007; Paunonen y Ashton, 2001).

En el factor Neuroticismo, se encontró que las subescalas hostilidad, depresión y vulnerabilidad e impulsividad correlacionan con áreas específicas del EEIES, y las

subescalas ansiedad y depresión pueden tener una influencia positiva moderada sobre el Logro académico. Estos resultados pueden indicar que las personas caracterizadas por niveles altos de ansiedad, preocupación, soledad y desánimo pueden presentar mejores resultados académicos que personas con características contrarias a las mencionadas, resultados contrarios a lo encontrado por Chamorro-Premuzic y Furnham (2003a) quienes encontraron que el neuroticismo puede perjudicar el rendimiento, y Chamorro-Premuzic y Furnham (2003b) que encontraron correlación negativa entre neuroticismo y extroversión en el desempeño de estudiantes universitarios.

En el factor de personalidad Extroversión, solamente se encuentra relación positiva entre la subescala asertividad y el Logro académico, esto podría indicar que expresar adecuadamente lo que se piensa y se siente y exigir sus derechos puede favorecer al logro académico. La subescala actividad parece tener una influencia negativa moderada en el logro académico, indicando que las personas enérgicas, rápidas y entusiastas pueden tener un logro académico inferior a las personas con características contrarias. Apoyando estas ideas, en el factor Afabilidad, se encontró que la subescala franqueza parece tener influencia positiva moderada sobre el logro académico.

El factor de personalidad Apertura a la Experiencia es el evidencia mayor relación con el logro académico. Cinco de las siete áreas evaluadas en el núcleo común del EEIES, menos las dos áreas filosofía y física, tienen correlación positiva significativa con al menos una de las subescalas. El logro académico en general se asocia significativamente con las escalas fantasía, estética, sentimientos e ideas. Estos resultados pueden indicar que las personas caracterizadas por ser imaginativas, idealistas, creativas, emocionales y curiosas tienden a tener mejor nivel de logro académico, especialmente en el área de biología, que exige mayores destrezas para la inventiva, la exploración y la experimentación.

Dos de las subescalas del factor de personalidad Conciencia arrojan correlación positiva significativa con el logro académico, estas son competencia y sentido del deber, mientras que las subescalas autodisciplina y reflexión señalan influencia negativa. Estos

resultados podrían indicar que las estudiantes con tendencia a mejor logro académico pueden caracterizarse por considerarse preparadas para enfrentarse a la vida, con confianza en su propia capacidad, prudentes y eficaces, que adhieren con cierto rigor a sus principios éticos y cumplen con firmeza sus obligaciones morales, esto refiriéndonos específicamente a las subescalas conciencia y sentido del deber. Los índices negativos de las subescalas autodisciplina y reflexión podrían indicar que hay mayor logro académico cuando la persona se caracteriza por ser perezosa, poco laboriosa, precipitada, descuidada y malhumorada lo cual es contradictorio y debe ser visto con reserva, mas aún cuando estos resultados no se obtienen consistentemente en los análisis de correlación ni con los reportes de otras investigaciones. Por ejemplo, Chamorro-Premuzic y Furnham (2003a y 2003b) señalaron que el factor conciencia puede favorecer el rendimiento académico en estudiantes universitarios, Lievens y cols. (2002) encontraron que el factor conciencia predice significativamente el desempeño académico de estudiantes de medicina; Nofle y Robins (2007) igualmente asocian el factor conciencia como predictor significativo del éxito académico; en el estudio adelantado por Paunonen y Ashton (2001) se encuentra correlación significativa entre los factores de personalidad conciencia y apertura a la experiencia y desempeño académico; y Busato y cols. (2000) asociaron el factor conciencia con el buen desempeño académico.

En general podemos decir que el factor de personalidad más relacionado con el logro académico es Apertura a la Experiencia, lo cual es consistente con los estudios de Paunonen y Ashton (2001). El factor Conciencia resulta contradictorio en este estudio y no arroja los niveles relacionales con el logro académico señalados por ejemplo por Laidra, Pullmann y Allik (2007), Nofle y Robins (2007), Chamorro-Premuzic, Furnham y Akerman (2006), Diseth (2003). La Apertura a la experiencia se asocia con la búsqueda y apreciación de nuevas experiencias, el gusto por lo desconocido, la necesidad de ampliar intereses culturales, considera además la capacidad para abrirse a la novedad, a la tolerancia por diferentes valores y estilos de vida, por diferentes costumbres y hábitos, valora la preferencia por lo novedoso frente a la familiaridad y la rutina, aspectos que se asocian con inteligencia y mayor desarrollo cognitivo (Costa &

McCrae, 1992), e incluso podrían relacionarse, con la dimensión de exploración del apego. Algunos estudios han rastreado asociación entre mediciones de apego adulto y los rasgos de personalidad desde el modelo de los Cinco Factores (Brennan, Clark, & Shaver, 1998). Al respecto, uno de los estudios más recientes es el de Nofle, y Shaver (2006) quienes aseguran que efectivamente existen asociaciones significativas entre el estilo de apego y los rasgos de personalidad.

En contraposición con estos resultados, las estudiantes no asocian las características de personalidad con el logro académico, más bien enfatizan en la motivación académica como responsable del éxito académico, siendo esta una de las categorías cualitativas emergentes. Al respecto podemos afirmar, acorde con la revisión teórica y la información aportada por las estudiantes, que en la motivación académica confluyen muchos factores, entre los cuales están características personales como la autoestima, la autoeficacia, la tolerancia a la frustración, la autorregulación emocional, entre otras, y la calidad de las relaciones interpersonales, especialmente con personas significativas.

Cassaretto, Niño y Calderón (2003), además de encontrar relación positiva entre el factor conciencia medido con el NEO PI-R y el rendimiento académico, concluye que el rendimiento es mejor explicado por la aspiraciones de logro, la capacidad de autorreflexión, adaptabilidad al cambio, percepción del propio rendimiento y edad del estudiante. Del mismo modo, Busato y cols. (2000) confirman que la capacidad intelectual y la motivación de logro correlacionan positivamente con el éxito académico, igualmente asociaron el factor conciencia (del modelo de Cinco Factores de Personalidad) con el buen desempeño académico.

Pérez, Cupani y Ayllón (2005) consideran que los factores asociados con mayor fuerza al logro académico son las aptitudes, las creencias de autoeficacia, y la responsabilidad, como rasgo de personalidad, concluyendo que para predecir el rendimiento académico con fines educativos o vocacionales es útil incluir tanto predictores de inteligencia como de motivación y personalidad. Daza (2003) también

encontró asociación entre autoeficacia académica, mediada por las relaciones de apego con madre, padre y pares, y desempeño académico en estudiantes universitarios.

Es interesante como las investigaciones coinciden en señalar la autoeficacia como un factor asociado al éxito académico, lo cual coincide con una de las mayores características que las estudiantes, en esta investigación, le atribuyen a la motivación y al buen desempeño académico. Creerse capaz de aprender y de obtener buenos resultados académicos parece ser un elemento de gran importancia a la hora de evaluar el logro académico. También señalan como elementos que fortalecen la autoeficacia, el obtener buenos resultados en las evaluaciones, tener la posibilidad de retroalimentar los resultados de dichas evaluaciones, ganar reconocimiento entre su grupo de pares y en su familia, contar con buenas relaciones afectivas, tanto entre amigos como al interior de la familia, valorar el estudio como estrategia para “salir adelante en la vida”, haber desarrollado desde la infancia sensaciones de seguridad, recibir el ejemplo de perseverancia y responsabilidad de sus padres, y sentir respaldo y aprobación del maestro. Esto además coincide con la asociación de la subescala Competencia (que básicamente se refiere a la percepción que se tiene acerca de su propia eficacia) del factor de personalidad Conciencia, que vale destacar, arrojó uno de los puntajes más altos de correlación ($r=0,26$) con respecto al Logro Académico. Pareciera entonces que el Factor de personalidad Conciencia, en su conjunto de seis subescalas, no se puede considerar un factor asociado al logro académico, pero sí, su componente referido a la autoeficacia.

La autoeficacia también implica la percepción de control sobre las situaciones, lo cual nos conduce a la percepción que tienen las estudiantes acerca de la evaluación como proceso para determinar sus aprendizajes y su logro académico. Al respecto, se denota la insistencia en la consideración de los procesos evaluativos como ajenos a sus posibilidades de acción, en general, tanto la aplicación de pruebas estandarizadas como la evaluación en el aula, son percibidos como ejercicios de poder por parte de los adultos para controlar, comparar y clasificar, dejando poco margen para la autoevaluación. Se percibe gran confusión respecto al qué, el cómo y el para qué de la evaluación,

nuevamente tanto aquella producida en el aula como la que corresponde a las evaluaciones estandarizadas del MEN o el ICFES.

El EEIES tiene un valor para la garantía del ingreso a la educación superior, pero en ningún caso, fue mencionado por las estudiantes el objetivo de autoevaluar el conocimiento o la identificación de mayores competencias en áreas específicas, más bien, para algunas estudiantes esta evaluación se convierte en una experiencia tortuosa, con grandes presiones por parte de maestros, compañeros y padres de familia, quienes suelen afirmar que “el futuro” depende de los resultados de esta prueba. Tampoco se menciona el objetivo del EEIES de proporcionar información para la autoevaluación y retroalimentación de los procesos educativos al nivel de la institución. Entonces esta prueba adquiere un carácter calificativo más que evaluativo. Autores como Jurado y cols. (2005), Arregui (2001) y Álvarez (2001) insisten en la necesidad de que la evaluación externa se constituya como una práctica generadora de autoevaluación, pero para ello los maestros y los estudiantes deben apropiarse de los procesos evaluativos, sentirse protagonistas y vincularlos a sus procesos de aula no como objetivo, sino como insumo.

En el aula, la situación no parece ser muy diferente, pues el valor que adquiere la evaluación para retroalimentar procesos de aprendizaje es poco reconocido por las estudiantes. Las variaciones en la valoración positiva o negativa de la evaluación del logro académico en el aula dependen más de elementos como la percepción de exigencia por parte del maestro, la coherencia entre los contenidos desarrollados y los calificados, y el reconocimiento que se haga del maestro como “buen maestro” lo cual a su vez, parece depender del nivel de “exigencia”, generalmente unilateral, que desarrolle en su clase.

Es importante aquí señalar los reiterados cuestionamientos que plantean las estudiantes al uso de la evaluación como estrategia coercitiva para controlar el comportamiento, se distorsiona el fin de la evaluación y se degenera la posibilidad de apropiarse de los procesos, además, se expresan controversias respecto a la autoridad

que tienen los maestros para calificar el comportamiento de las estudiantes; se reconoce y legitima el poder del maestro para examinar el conocimiento pero no se confía en la valoración que se hace de la conducta de las jóvenes en el contexto escolar.

Paralelamente a estos planteamientos, están las discusiones referidas al fuerte énfasis en la dimensión cognitiva y al individualismo de la evaluación a la que se somete a las estudiantes, que ellas mismas reconocen como una falencia, considerando que la escuela es un escenario para formar personas, y esto incluye todas las facetas humanas, especialmente, para ellas, la capacidad de constituirse como sujetos partícipes de cambios favorables para sí mismas, su familia y la sociedad, y la habilidad para interactuar con los demás en distintos contextos.

La evaluación para las estudiantes está desligada del aprendizaje. La confusión en el qué, como, para qué y a quién de la evaluación es una constante en el relato de las estudiantes, confusión que ellas asumen con resignación frente a los aspectos que involucran conocimiento, pero que no justifican en otros aspectos como el desarrollo personal, las interacciones con las compañeras y el comportamiento en general. Es así que se hace necesario abrir espacios de discusión que permitan la identificación de elementos que involucran la materialización de las relaciones de poder en la evaluación del logro académico, que parece ser uno de los elementos claves que imposibilitan una evaluación mucho más formativa, especialmente ahora que Colombia, y en particular las instituciones educativas, se preparan para asumir fuertes cambios en el sistema de evaluación en niveles educativos de básica y media.

Sin embargo, se aprecia un reconocimiento cada vez cada vez más fuerte de que la evaluación educativa esencialmente debe responder al desarrollo de los seres humanos en todas sus dimensiones y no sólo al conocimiento, pues educarse implica mucho más que adquirir conocimientos, entonces es conveniente también realizar seguimiento y retroalimentación procesual -y no juicios valorativos y coercitivos descontextualizados-, al desarrollo social, afectivo, moral, político, ético, de cada uno de los estudiantes en el aula y de la colectividad que ellos conforman. Además, considerando que la educación

formal no sólo es acto de estudiantes, sino también de maestros, directivos, padres de familia, instituciones educativas, entes gubernamentales y culturales locales, regionales y nacionales, es pertinente y necesario que todos asuman procesos evaluativos que les permitan dar cuenta de sus propios desarrollos.

Una evaluación educativa bien pensada, bien planeada, que evidencie los postulados epistemológicos, metodológicos, políticos y sociales subyacentes puede ser la mejor forma para adecuar los currículos, las didácticas, las pedagogías, los proyectos educativos institucionales, las investigaciones dentro y fuera del aula de tal modo que contribuyan fuertemente a potenciar las capacidades de las personas. Quizá vale la pena pensar en el poder de la evaluación educativa para jalonar los procesos educativos en el desarrollo social, si bien, de allí principalmente derivan.

A manera de reflexiones finales, se explicitan ahora algunas limitaciones metodológicas del presente estudio y sugerencias a tener en cuenta en próximas investigaciones.

En cuanto al EEIES, los resultados obtenidos en este estudio podrían dar cuenta de la validez del constructo, pues resulta poco susceptible a la influencia de variables como el apego y la personalidad (en el presente estudio, en ningún caso se supera la capacidad explicativa del 9% de la varianza en el logro académico medido con esta prueba). Sin embargo, en este punto cabe retomar las reflexiones en torno a qué evaluar, para qué evaluar, cómo evaluar y a quién evaluar que fueron ya fueron expuestas y discutidas.

Si consideramos el logro académico dentro de una perspectiva de evaluación más amplia, que le haga seguimiento al desarrollo en distintas dimensiones de los estudiantes, es necesario que el papel predictivo del EIES se complemente con otros criterios de predicción, especialmente en el caso de algunas instituciones de Educación Superior en el país, que usan el EEIES como único indicador para el ingreso, descuidando otros aspectos que tal vez darían cuenta de los altos índices de cambio de

carrera y deserción estudiantil entre los universitarios. Además, suele darse preponderancia a los resultados de esta prueba como indicador de calidad educativa en el país, lo que iría en contra de un desarrollo integral de los estudiantes en la educación básica y media.

Una limitación respecto a los instrumentos de valoración de los vínculos de apego y los factores de personalidad (IPPA y NEO PI-R) es que carecen de escalas para medir la deseabilidad social al responder el cuestionario, no tienen escalas de sinceridad (mentira) ni se puede establecer una aproximación a las variables extrañas que pueden afectar la solución del instrumento. Tampoco se puede establecer el nivel de motivación para responder las escalas, incluso aquí podríamos sugerir que el desinterés por la participación en el estudio puede ser una de las causas para que solamente pudieran analizarse 226 cuestionarios del NEO PI-R, sin embargo, esta afirmación no puede ser soportada por los datos empíricos disponibles.

Otro punto que es conveniente señalar con relación a los instrumentos es que, a pesar de que se hicieron ajustes en el vocabulario del NEO PI-R para adaptarlos al contexto latinoamericano, y para la aplicación del cuestionario en esta investigación se facilitó un glosario de términos poco comunes en cada salón de estudiantes donde se diligenció el instrumento, estas estrategias pudieron no ser suficientes para subsanar los problemas de comprensión de algunos ítems diseñados para adultos por parte de los estudiantes. Convendría contar con una versión adaptada para adolescentes colombianos, pues hay algunas palabras en los ítems que son difíciles de comprender para ellos pues se alejan de su contexto inmediato, por ejemplo, hay ítems diseñados para personas que ejercen su derecho al voto o que tienen compromisos laborales, actividades ajenas para los jóvenes. Además convendría validar este instrumento en nuestro contexto teniendo en cuenta la validez de constructo que ha mostrado en diferentes culturas y edades (Ortet y cols. 2007) y la consistencia que se encuentra en su aplicación en estudios como el presente.

El IPPA como ya se mencionó ha mostrado adecuados índices de confiabilidad y

validez en población de adolescentes bogotanos y ha sido sometido a análisis estadísticos reafirmando su validez intercultural y concluyendo la posibilidad de usarlo en la medición del apego en esta población (Pardo y cols., 2006), sin embargo, para los intereses de este estudio presenta limitaciones en la valoración de la dimensión de exploración del apego, aspecto al parecer más relacionado con el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico.

La presente investigación aporta significativamente tanto a nivel teórico como empírico a la comprensión del rol del vínculo de apego en la adolescencia. Continúa con el interés de investigadores colombianos por avanzar en información conceptual y metodológica para la formulación más acertada de proyectos, programas y políticas encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa en Colombia y aporta elementos para las discusiones en torno a la evaluación educativa en el país, tema indiscutiblemente relevante en la actualidad teniendo en cuenta la proximidad de los nuevos lineamientos para la evaluación en niveles de educación básica y media que centra el fuerte de las decisiones en las instituciones educativas mismas y la comunidad educativa relacionada (estudiantes, maestros, directivos y padres de familia).

Es necesario realizar investigaciones que permitan aclarar un poco más las conclusiones derivadas de este estudio, que hace parte de esfuerzos pioneros por la caracterización de los vínculos de apego y los factores de personalidad en la adolescencia en Colombia, y su influencia en distintos contextos de desarrollo, en este caso relacionado con el logro académico.

De acuerdo con Daza (2003) en investigaciones futuras debe tenerse en cuenta, con mayor rigurosidad, el vínculo de apego en su doble dimensión: apego y exploración. El apoyo a la exploración, que influye sobre el fomento de la autonomía, posiblemente ejerce mayor influencia en el desarrollo de habilidades académicas, sin embargo, el IPPA que es uno de los instrumentos más usados en la medición del apego en adolescentes, no permite mayores análisis de la dimensión de exploración; entonces es conveniente revisar otras metodologías de evaluación de la seguridad del apego de

manera que se logre mejor balance entre vínculo emocional y exploración.

Otro aspecto metodológico que vale considerar para próximos estudios es el señalado por Murillo (2008) quien afirma que en el estudio de factores asociados a la éxito escolar debe contarse con análisis cuantitativos y cualitativos más sofisticados que permitan jerarquizar y proponer modelos incluyentes de distintas variables que han demostrado tener poder explicativo con respecto a rendimiento académico (aspiraciones educativas de la familia, calidad de la educación recibida, empleo de estrategias autorregulatorias de aprendizaje, clima y conflicto familiar, metas de rendimiento, por ejemplo), lo cual permitiría mejorar los modelos predictivos.

Además hay que considerar que tradicionalmente el estudio de los factores asociados al rendimiento tradicionalmente se ha basado en modelos de regresión lineal (como el utilizado en el presente estudio), que según se reporta actualmente, son susceptibles a errores metodológicos y estadísticos, por lo que en futuras investigaciones se sugiere el uso de modelos jerárquicos lineales que proponen una estructura de análisis que toma en cuenta la estructura jerárquica y anidada del funcionamiento de los sistemas educativos en los cuales tenemos diferentes niveles de agregación: estudiantes que se encuentran agrupados por aulas, las que a su vez se encuentran agrupadas en un nivel superior constituido por las escuelas. Estos modelos tienen ventajas sobre los modelos de regresión lineal tradicionales en tanto permiten, entre otras cosas, contar con estimadores más precisos al tomar en cuenta la posible correlación entre factores agrupados en el mismo nivel (Murillo, 2008). En este estudio se logró un interesante ejercicio que combinó distintos niveles de análisis cuantitativo (correlación y regresión) cuyos resultados fueron además complementados con el análisis cualitativo de entrevistas en grupos focales a las estudiantes, esta combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas da mayor validez a las conclusiones reportadas, se recomienda continuar explorando estrategias metodológicas rigurosas que den cuenta de la complejidad de los fenómenos humanos aquí estudiados.

Se sugiere también la realización de investigaciones que permitan tener un

panorama general del estado del arte de la investigación nacional e internacional en el tema del logro académico y sus factores asociados, pues al parecer aún es incipiente y desorganizada; la investigación acerca de las características de los vínculos de apego con hermanos, como ya ha sido mencionado, puede ser útil para la caracterización de la dimensión de exploración en la adolescencia, igualmente las relaciones románticas en la adolescencia pueden influenciar el logro académico y vale la pena analizarlo, además se sugiere realizar estudios similares con poblaciones mixtas (hombres y mujeres de distintos estratos socioeconómicos), para ampliar las posibilidades de representatividad y generalización de los resultados.

El carácter transversal de este estudio y estudios similares no permite dar cuenta del proceso de cambio en los vínculos de apego y los factores de personalidad en la adolescencia. Un estudio longitudinal sería conveniente para seguir juiciosamente las transformaciones en el vínculo de apego y la personalidad que se producen en el paso de la infancia a la adolescencia. El rol de los padres en el logro académico de los hijos se transforma de la niñez a la adolescencia cambia y quizá convenga hacer observaciones de las interacciones, entrevistar a los padres y posibilitar estudios de mediciones en distintos momentos o incluso de corte longitudinal.

Referencias

- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. En: Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J., & Harris, P. (Eds.), *Attachment across the life cycle*, (pp. 75-93). Nueva York: Routledge.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ainsworth, M. D. S., & Marvin, R. (1995). *On the shaping of attachment theory and research and interview with Mary Ainsworth*. Toronto: En prensa.
- Aldea, E. (s.f.). *La Evaluación en Educación en Valores*. Obtenido el 10 de febrero de 2009 de <http://www.oei.es/valores2/boletin10a02.htm>
- Allen, J. P. & Land, D. (1999) Attachment in Adolescence. En J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment*. New York: The Guilford Press.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Armsden, G. & Greenberg, M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Arregui, P. (2001). *Sistemas de Determinación y Evaluación de Metas de Logros de Aprendizaje Escolar como Instrumentos para Mejorar la Calidad, la Equidad y la Responsabilización en los Procesos Educativos en América Latina. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento de Apoyo. UNESCO*. Obtenido el 13 de octubre de 2007 de: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/sistemas_evaluacion_logro_aprendizaje_escolar_mejora_calidad_arregui.pdf
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a for category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.

- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 162-225.
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Boele de Raaij (2000). *The Big Personality Factor*. Seattle: Hogref & Huber Publisher.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment al Loss: 1 Attachment* (1 ed.). Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. (1998). Self-report measures of adult romantic attachment. In J.A. Simpson & W.S. Rholes (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships*. pp. 46-76. New York: Guilford Press.
- Bretherton, I. (1992). The origins of de attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Development Psychology*, 28(5), 759-775.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. & Hamaker, Ch. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.
- Bustamante, G., & Caicedo, L. (2005). *La evaluación: ¿Objetiva o construida?*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bustamante, G., & Díaz, L. (s.f.). *Políticas Educativas y "Evaluación de la Calidad"*. Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido el 20 de abril de 2008 de: http://w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf
- Cassaretto, M., Niño, I., & Calderón, A. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 21 (1), 119-143.
- Castejón, J. L. & Pérez, A. M., (1998). Un modelo casual-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico, *Revista Bordón*, 50(2), 171-185.
- Cepeda, E., & Caicedo, G. (2007). Factores asociados a la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-7. Obtenido el 5 de febrero de 2009 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1731Cuervo.pdf>
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality and academic performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237-250.

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Ackerman, PL. (2006). Incremental validity of the typical intellectual engagement scale as predictor of different academic performance measures. *Journal of Personality Assessment*, 87(3), 261-268.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183 – 194.
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 2, 155-175.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Cox, M. J., Owen M. T., Henderson, V.K. & Margand, N. A. (1992). Prediction of infant–father and infant–mother attachment. *Development Psychology*, 28, 474–483.
- Dávila, T., Rodríguez, A., Carbonel, O., & Posada, G. (1999). *Construcción de un instrumento de medición del fenómeno de ase segura en las relaciones vinculares de los adolescentes con sus padres y pares*. Tesis de grado no publicada, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Daza, B. C. (2003). *Relación entre vínculo de apego, desempeño universitario y competencia psicosocial en jóvenes de Bogotá*. Tesis de Maestría en Psicología no publicada. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Diseth, Å. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17(2), 143-155.
- Furnham, A., Monsen, J., & Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance. *British Journal of Educational Psychology* [En proceso de publicación]

- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1984). *Adult attachment interview*. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley: USA.
- González, M. (2000). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*; 20(1), 47-67.
- González, M. (2001). La Evaluación del Aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 15, (1), 85-96
- González, R., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J.A. (1990). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, (1), 45-61.
- González-Pienda, J., & cols. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, (3), 471-477.
- Grossman, K. E., Grossman, K., & Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: Stability and change during the years of immaturity. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp.760-786). Nueva York: The Guilford Press.
- Hederich, Ch., & Camargo, A. (2004). *Estilo Académico y Logro cognitivo*. Obtenido el 17 de enero de 2008 de http://w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_14infor.pdf
- Hernández, R., & León, L. (1996). *Descripción del fenómeno de la ase segura en las relaciones vinculares padres-adolescentes*. Tesis de grado no publicada, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- ICFES. (s.f). *Antecedentes y marco legal del Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior*. Tomado el 10 de julio de 2007 de <http://www.icfes.gov.co/cont4/ac/docs/antecedentes.doc>

- ICFES. (2005). *Nueva estructura de los exámenes de estado para ingreso a la educación superior y validación del bachillerato académico en un sólo examen*. Obtenido el 21 de diciembre de 2007 de: http://joomla.icfes.gov.co/web/index.php/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1720&Itemid=59 y http://www.icfes.gov.co/cont4/ac/docs/pro_gen.pdf
- Jurado, F. (2003). *Evaluación: Conceptualización, experiencias, proyecciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F., Acevedo, M., Rodríguez, E., Barriga, C., & Rey, S. (2005). *Entre números, entre letras: La evaluación. Estudio de Caso*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lafuente, M. J. (2000). Patrones de Apego, Pautas de interacción familiar y Funcionamiento cognitivo (de los 70 a los 90). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53 (1), pp. 165-190.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality & Individual Differences*, 42(3), 441-451.
- Lamb, M. E. (1987). *The father's role: Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lievens, F., Coetsier, P., De Fruyt, F., & De Maeseneer, J. (2002). Medical students' personality characteristics and academic performance: a five-factor model perspective. *Medical Education*, 36(11), 1050-1056.
- Lozano, A. (s.f.). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66. Obtenido el 2 de marzo de 2009 de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf
- Main M. & Solomon J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En Greenberg M.T., Cicchetti D. & Cummings E.M. (Ed.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Chicago: Chicago University Press.

- Maldonado, C. & Carrillo, S. (2002). El vínculo de apego entre hermanos. Un estudio exploratorio con niños Colombianos de estrato bajo. *Suma Psicológica*, 9(1), 107-132.
- Marchesi, A. & Martín, E, Comps. (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Instituto IDEA, Madrid: SM.
- MEN. (2009). *Borrador del Decreto por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, y se dictan otras disposiciones*. Obtenido el 10 de marzo de 2009 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-179284_nuevo_archivo_pdf.pdf
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En: *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE): Santiago de Chile pp. 17-48. Obtenido el 10 de marzo de 2009 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116-130.
- Noftle, E. E., & Shaver, Ph. R. (2006). Attachment dimensions and the big five personality traits: Associations and comparative ability to predict relationship quality. *Journal of Research in Personality*, 40(2), 179-208.
- Ortet, G., Ibáñez, M. I., Ruipérez, M. A., Villa, H., Moya, J., & Escrivá, P. (2007). Adaptación para adolescentes de la versión española del NEO PI-R. *Psicothema*, 19(2), 263-268.
- Pardo, M. E., Pineda, S., Carrillo, S., & 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.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Paunonen, S. V., & Ashton, M. C. (2001). Big Five Predictors of Academic Achievement. *Journal of Research in Personality*, 35(1), 78-90.

- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., & Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas Psychologica*, 5, 1, 21-36.
- Pérez, E., Cupani, M., & Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 1-11.
- Pervin, L. (1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw Hill.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pottharst, K., & Kessier. (1990). *Explorations in adult attachment*. USA: Peter Lang.
- Saldarriaga, L. M. (2003). *Vínculo de apego y relaciones de amistad en la adolescencia*. Tesis de Maestría en Psicología no publicada. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Salvador, M. (2003). Análisis de Correspondencias. 5campus.com, Estadística. Obtenido el 30 de junio de 2008 de: <http://www.5campus.com/leccion/correspondencias>
- Sanchis, F. (2008). *Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes*. Tesis de la Universitat Ramon Llull. Obtenido el 10 de noviembre de 2008 de <http://www.tesisenred.net/TDX-0723108-133810/>
- UNESCO. (1994). *World Declaration on Education For All. Meeting Basic Learning Needs. Third printing*. Obtenido el 13 de enero de 2008 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>
- Urquijo, S. (s.f). *Características psicológicas y sociales asociadas al desempeño académico*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET. Tomado el 11 de febrero de 2008 de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/165.pdf>
- Vega, L. M. (2003). *Relación entre el apego y las relaciones románticas en la juventud*. Tesis de Maestría en Psicología no publicada. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Vivona, M. (2000). Parental attachment styles of late adolescents qualities of attachment relationship and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 316-329.

- Waters, E., Hamilton, C. E., & Weinfield, N. s. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: general introduction. *Child Development, 3*, 678-683.
- West, M., Rose, M., Spreng, S., Sheldon-Keller, A., & Adam, K. (1998). Adolescent attachment questionnaire: A brief assessment of attachment in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 661-673.
- West, M., Sheldon, A., & Reiffer, L. (1987). *Reciprocal attachment questionnaire*. Calgary, Canadá: University of Calgary.