

# Incidencia del apego en el desempeño académico, caso de estudio: Instituto Tecnológico Industrial del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda-Colombia)

## Incidence of attachment in academic performance, case study: Industrial Technological Institute of the municipality of Santa Rosa de Cabal (Risaralda-Colombia)

DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.11>

Recibido: 10 de junio de 2020 Aceptado: 14 de septiembre de 2020 Publicado: 14 de diciembre de 2020

**Juan Luis Arias-Vargas** 

Universidad Católica de Pereira. Pereira (Colombia)  
juan.arias@ucp.edu.co

**Elizabeth López-Restrepo** 

Universidad Católica de Pereira. Pereira (Colombia)  
elizerth1.lopez@ucp.edu.co

**Elizabeth Gallego-Correa** 

Universidad Católica de Pereira. Pereira (Colombia)  
elizabeth.gallego@ucp.edu.co

Para citar este artículo:

Arias-Vargas, J., López-Restrepo, E. y Gallego-Correa, E. (2021). Incidencia del apego en el desempeño académico, caso de estudio: Instituto Tecnológico Industrial del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda-Colombia). *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 171-186. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.11>

### Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación “incidencia del tipo de apego en el rendimiento académico”. Cuyo objetivo fue analizar la incidencia del tipo de apego en el rendimiento escolar en un grupo de jóvenes de 10° grado, del Instituto Tecnológico Industrial de Santa Rosa de Cabal, de municipio de Pereira (Risaralda, Colombia). Participaron 146 adolescentes entre 16 y 20 años, de 10° grado. La investigación es de tipo cuantitativa con diseño no experimental transeccional descriptivo explicativo. Se utilizaron instrumentos como el cuestionario Camir que mide las representaciones de apego y el registro de notas parciales y globales del IV período académico de 2019. Los resultados, evidencian que no existe una relación entre el tipo de apego y el rendimiento académico, lo que indica que es necesario profundizar, tanto a nivel teórico como empírico la relación de estas variables.

**Palabras clave:** Apego; rendimiento académico; psicología; pedagogía; adolescencia

### Abstract

The article presents the results of the investigation “incidence of the type of attachment in academic performance”. The objective of which was to analyze the incidence of the type of attachment on school performance in a group of 10th grade youth from the Santa Rosa de Cabal Industrial Technological Institute, in the municipality of Pereira (Risaralda, Colombia). 146 adolescents between 16 and 20 years old, from grade 10 participated. The research is quantitative with a non-experimental descriptive-explanatory transectional design. Instruments such as the Camir questionnaire that measures attachment representations and the record of partial and global grades for the IV academic period of 2019 were used. The results show that there is no relationship between the type of attachment and academic performance, which indicates that it is necessary to deepen, both theoretically and empirically, the relationship of these variables.

**Keywords:** Attachment; academic performance; psychology; pedagogy; adolescence

## INTRODUCCIÓN

En los colegios públicos del país (Colombia) existe una importante cifra de fracaso escolar, aunado a un bajo puntaje registrado en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), situación que aborda El Ministerio de Educación Nacional (MEN) con estrategias centradas en dos ejes: evaluar los *índices de deserción y reprobación*. La aprobación académica se entiende como los logros que alcanza un estudiante en su proceso de formación escolar. En este proceso educativo, juega un papel muy importante el acompañamiento de los padres y los maestros, el desarrollo afectivo y cognitivo, y, en general el ambiente que rodea a cada joven, además, del aprovechamiento de los recursos académicos que el gobierno pone a disposición de la población estudiantil. Estas condiciones son las que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar los logros y calidad en el proceso educativo. Sin embargo, estas acciones se opacan, cuando solo se tienen en cuenta el número de estudiantes que aprueban o reprueban un curso.

Al respecto, el MEN (2014) plantea que las expectativas de aprobación escolar del MEN están pensadas desde la permanencia de los alumnos en el sector educativo, teniendo como referencia los datos que dan cuenta de los índices de deserción y reprobación de los cursos. Condición que, si bien es necesaria, requiere ser valorada teniendo en cuenta otros factores como la dimensión afectiva, que incluye a la familia, los amigos, el entorno y por supuesto el reconocimiento que hace sobre sí mismo y el mundo.

Por tanto, la dimensión socioafectiva, juega un papel muy importante en la estructura de personalidad del estudiante, influyendo no solo en su comportamiento, sino también en el manejo de sus emociones, en el reconocimiento de sí mismo y de los demás. Al respecto, autores como Durán, García, Parra, García y Hernández-Sánchez (2018), destacan la importancia del manejo y control de las emociones como mecanismo para garantizar un mayor bienestar personal y laboral. Características que posibilitan el logro o no de su proyecto de vida personal, social y académico, entre otros. Este aspecto es reconocido por diversas disciplinas como la psicología, la pedagogía y por entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (Collell y Escudé, 1988), quienes ratifican este aspecto, al considerar que la educación emocional es un complemento en el desarrollo cognitivo y, además, es una herramienta fundamental de prevención. De tal manera que si se atiende la vida emocional de un estudiante se está posibilitando un desarrollo más íntegro y armonioso.

Tomando en cuenta que la dimensión afectiva juega un papel determinante en la vida de las personas y en especial de los jóvenes que se encuentran en proceso de formación, se reconoce que muchos de estos jóvenes, no cuentan con el apoyo de la familia o pertenecen a familias reconstituidas donde hay carencia afectiva, maltrato y/o distanciamiento con sus cuidadores. Condiciones que, al decir de los docentes, expresados en las reuniones de profesores y en conversatorios con el director de grado 10°, influyen tanto en el rendimiento académico como en la permanencia y/o deserción estudiantil. Además, hacen que las distintas estrategias (escuela de padres, estímulos académicos, talleres grupales sobre estrategias de aprendizaje, atención individual, realización de reuniones con firma de compromisos, cambios de metodología de enseñanza, adaptaciones curriculares, entre otras) implementadas por docentes y directivas del Instituto Tecnológico Industrial de Santa Rosa de Cabal (Colombia), no han generado un cambio en el rendimiento académico de este grupo en particular.

Situaciones como las mencionadas, llevan a considerar la necesidad de indagar la dimensión emocional de los estudiantes, dejando claro que no es el único factor que influye en el bajo rendimiento académico, pues se debe tener en cuenta otras variables como el tipo de familia, el estrato al que pertenece, las características del contexto, los procesos de socialización, la condición económica y el desarrollo cognitivo, entre otros.

Teniendo en cuenta estas variables, es importante reconocer que los estudiantes que participan de esta investigación pertenecen a los estratos 1, 2 y 3 y que, según los registros de seguimiento desde el área de psicología, las familias, en su mayoría, son familias disfuncionales y reconstituidas, donde se presenta carencia afectiva, abandono, maltrato y déficit alimenticio, entre otros. Características que influyen tanto en desarrollo de la dimensión afectiva, como cognitiva de los jóvenes participantes del presente estudio.

Estas variables necesitan ser analizadas y gestionadas de manera adecuada por parte de la familia y en especial de los estudiantes con el fin de garantizar un mejor rendimiento académico y mayor nivel de estabilidad en cada uno de los jóvenes. De no ser gestionadas de manera adecuada, terminan por influir, de manera negativa, en el desempeño académico y en la auto estima de los jóvenes. Situación que, al decir de algunos autores, se convierte en una desventaja social, tal como lo referencia Ruíz (2001), cuando dice que “los alumnos procedentes de hogares en desventaja social y cultural están menos preparados y reciben menos ayuda en momentos difíciles” (p. 88), lo que acentúa la posibilidad de que el joven no se interese por superar su condición académica y termine por desertar de la institución educativa.

#### REVISIÓN DE LA LITERATURA

Al realizar la búsqueda de antecedentes, que cuenten con procesos similares y que contribuyan desde lo conceptual, metodológico o en los resultados a la presente investigación, se mencionan algunas, que a juicio de los investigadores aportan a la comprensión del tema investigado. En Argentina, Ruhl (2017) investigó sobre la relación entre el apego con los progenitores y pares, el apego y la autoestima y el rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 93 estudiantes, cuyas edades oscilaron entre los 17 y 18. Utilizó diferentes pruebas y escalas de medición para medir cada variable. Para evaluar el apego con los progenitores y con los pares, emplearon el Inventario Red de Relaciones de Furman y Buhrmester (1992); para la autoestima, emplearon la Escala de Autoestima de Rosenberg (1995) y para el rendimiento escolar, el boletín de calificaciones de cada participante.

La investigación concluye que existe una correlación entre la autoestima y el apego que genera el adolescente con el amigo, la madre o el padre; teniendo prelación la relación con la madre. Relación que le permite al hijo construir un apego seguro, caracterizado por la posibilidad de crear vínculos y espacios donde prima la intimidad, el amor y la admiración.

Estos vínculos, implican evaluar la manera en que los padres manejan el conflicto y la intimidad en su relación y en la relación con sus hijos; así como el amor expresado entre el amigo y el adolescente. Procesos que influyen significativamente en la construcción de autoestima del adolescente. Sin embargo, no fue posible demostrar con mayor precisión la relación entre la autoestima y el rendimiento académico.

A nivel nacional, se encuentra la investigación realizada por [Guana \(2009\)](#), cuyo interés investigativo se centra en describir las relaciones de apego y los factores de personalidad y logro académico en un grupo de estudiantes de grado undécimo de un centro educativo de la ciudad de Bogotá. Utilizaron instrumentos como el inventario de personalidad NEOPIR, el inventario con padres y pares IPPA y los resultados individuales en el examen de estado para ingreso a la educación superior.

Los resultados de esta investigación permiten reconocer que las relaciones de apego que se construyen con los padres y los pares influyen en los factores de personalidad, pero no se pudo demostrar la relación del apego con el logro académico.

[Bautista \(2015\)](#) realizó una investigación cuya finalidad se centró en analizar el papel del maestro como figura de apego. Esta investigación aporta a nivel teórico, en cuanto hace un recorrido conceptual del apego en la infancia; además, concluye que para los maestros es más difícil establecer un vínculo positivo con aquellos niños que muestran una relación de apego negativa con sus padres, pues son niños que muestran conductas desafiantes, las cuales proyecta a la figura del maestro, asumiendo que ellos son como sus padres: hostiles, insensatos y poco disponibles.

Sin embargo, si se logra cambiar las representaciones mentales internas del niño con respecto al rol y a las actitudes del maestro, es posible que los niños inseguros desarrollen una relación de apego seguro con sus profesores. De otro lado, [Pérez \(2015\)](#), presenta una investigación cuyo propósito fue establecer si existe relación entre la percepción del vínculo afectivo y las dificultades de aprendizaje a nivel de lectura y escritura en 50 niños entre 9 y 12 años. Se descartó aquellos niños que presentaron dificultades de la lectura.

La investigación concluyó que no existe una relación entre la percepción del vínculo afectivo y las dificultades de aprendizaje en lectura y/o escritura; sin embargo, encontraron una escasa correlación entre algunos procesos lecto/escriturales (dominio de reglas ortográficas, capacidad de planificar e identificación de letras, entre otros) y las dimensiones del vínculo afectivo (como la confianza, afiliación, la relación con los padres, los pares y la influencia del barrio).

Desde los resultados de estas investigaciones se evidencia que se ha estudiado el apego en el contexto escolar, relacionado con el autoestima, relación con los progenitores, pares, factores de personalidad, las dificultades lecto/escriturales y con el rendimiento académico; siendo esta última variable bastante compleja para evaluar, debido a que la relación es baja o no se presenta ninguna correlación, bien porque se requiere evaluar otras variables que puedan intervenir en los resultados como la edad de los estudiantes, sus motivaciones o las formas en que se califica los logros académicos, sin desconocer que en algunas investigaciones se sugiere la revisión de los instrumentos utilizados para evaluar el apego.

Por tanto, se evidencia la necesidad de seguir profundizando en estos temas, que si bien presentan pautas significativas a tener en cuenta, no se puede desconocer el contexto y los esfuerzos que se realizan en cada una de las investigaciones y en especial en el Instituto Tecnológico Industrial de Santa Rosa de Cabal, donde, tanto directivos, como docentes, concuerdan que es necesario generar mayor información sobre cada una de estas variables, por tanto, se decide que la dimensión afectiva y el rendimiento académica son las que se deben abordar inicialmente.

Dado este contexto y siguiendo la revisión conceptual de la dimensión afectiva, en especial sobre el apego, se destacan algunos autores como Fonagy (2004), Musitú (2001), La fuente (2000) y Hofer (1995), quienes consideran que las relaciones afectivas que se tejen desde temprana edad basadas en el respeto, la confianza y la seguridad, ayudan a regular nuestro sistema emocional, favoreciendo la autoestima y la capacidad de crear vínculos con otras personas, además de desarrollar habilidades para gestionar las dificultades y potenciar las capacidades, entre ellas las que competen con el desarrollo cognitivo y afectivo.

Además, consideran que los vínculos afectivos que establecen los individuos con sus padres y/o cuidadores, generan los primeros sentimientos positivos o negativos, según, como se experimente y perciba la relación filiar parental; constituyendo el factor fundamental para fortalecer sentimientos de seguridad, inseguridad o ambivalencia en el ser humano.

Además, aclaran que el vínculo afectivo que se da en el ámbito familiar está relacionado con la autoestima de los hijos, en cuanto implica la influencia de dos factores; el primero está relacionado con el apego del menor al cuidador principal y el segundo, con los estilos de socialización parental (Musitú, 2001). El vínculo afectivo con el cuidador principal, según Hofer (1995), es recíproco, es decir, que se da en y con ambas partes; incluso considera que es una precondition normal en todos los mamíferos, pues gracias a este vínculo se garantiza la supervivencia.

Siguiendo a estos teóricos, en lo relacionado con el vínculo afectivo, Salter (citada por Carrera, 2007) describe tres tipos de apego: el apego seguro, apego inseguro-ambivalente y el apego inseguro evitativo. Llega a esta clasificación, después de observar la reacción que un grupo de niños, experimentan, en un escenario donde puede o no estar el cuidador y se asume la ausencia y presencia de un extraño, además incluyen momentos de separación y reunión con la madre o cuidador.

A partir de este experimento, la autora describe algunas características de cada uno de los apegos. El apego *seguro* se caracteriza porque el niño frente a las distintas situaciones y escenarios que se le presentan reacciona con confianza y acepta la cercanía de otras personas, además se evidencian niveles adecuados de autonomía y comunicación. En el apego *inseguro*, se presentan niveles bajos de confianza, con tendencia a alejarse, con patrones inadecuados de comunicación, dificultades emocionales y desapego hacia la madre, mostrándose preocupado e inseguro; y, en el apego *ambivalente*, en niño presenta bajos niveles de confianza en la consolidación de relaciones afectivas. Además, manifiesta un deseo por mantener la cercanía con dichas relaciones, pero, a la vez, se presenta temor e inseguridad para dar inicio y mantener las mismas.

John Bowlby (1993), conocedor de estos experimentos, profundiza en cada uno de ellos, convirtiéndose en el autor principal de la teoría de apego. Por tanto, es el referente teórico del presente estudio. Es importante reconocer, que, como psiquiatra infantil y psicoanalista, emplea técnicas que difieren de los procedimientos tradicionales del psicoanálisis, en el sentido de que se apoya en observaciones, especialmente, en cómo reaccionan los miembros de distintas especies ante situaciones parecidas, relativas a la presencia o ausencia de la madre; aplicando una amplia gama de conceptos de la etología que tienen que ver con los lazos sociales íntimos, como es el vínculo; que reconoce como un lazo que une al hijo con sus padres y a los padres con sus hijos.

Este procedimiento, partió de la observación de situaciones reales; le permitió profundizar en las bases emocionales que determinan el apego en una persona; al que describió como un sistema adaptativo con base biológica que promueve la proximidad del niño con su madre (o cuidador principal) durante los momentos de estrés. Sistema que le permite a cada persona formar su propio estilo y estructura de personalidad (Bowlby, 1993).

Siguiendo los planteamientos de Main (1990), Bowlby (1993) y Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela y Pierrehumbert (2011) se desarrolla la prueba del CaMir-R. que evalúa cuatro tipos de apego: seguro, preocupado o ambivalente, inseguro o evitativo y desorganizado. Apegos que dependerán del tipo de estrategia que utilice la persona al vincularse con la figura de apego. Así, la primera estrategia la consideran como una predisposición primaria, que está presente desde el nacimiento, y es la que le permite vincularse con la figura de apego, que en este caso sería su madre y/o cuidador(a); de fallar esta estrategia, el niño emplea la secundaria, que consiste en mantener una alta activación emocional, para asegurarse de la disponibilidad de las figuras de apego, o tratar de desactivar el sistema de apego para reducir la desregulación emocional.

Por tanto, si la estrategia primaria funciona adecuadamente, se estructura el apego seguro, pero si esta falla, se activa la estrategia secundaria, dando paso a la estructura insegura, la que puede asumir diferentes niveles, según el grado de afectación emocional, puede ser preocupado/ ambivalente, inseguro/evitativo o desorganizado. Estrategias que, tal como Bowlby (1993), lo planteó, forman el estilo y estructura de personalidad.

Además, consideran que una vez se estructura la personalidad, permanecen algunas características en cada una de las etapas del desarrollo evolutivo. Estas características en el apego *seguro*, se evidencian cuando la persona no presenta dificultades en reconocer la autoridad además, valora la autoridad de sus padres y tiene la percepción de ser guiado y con límites claros; en el apego *ambivalente/preocupado*, la persona reconoce la autoridad con resentimiento y puede manifestar preocupación por la familia y al tiempo puede considerar que son una interferencia para lograr sus metas en la vida; en el apego *inseguro/evitativo*, la persona niega la autoridad, tiene la percepción de no ser guiado y se presenta una ausencia o negación de sus límites; además, se muestra autosuficiente y expresa rencor contra los padres y, finalmente el apego *desorganizado*, evidencia un traumatismo infantil, por tanto, implica un desorden en la estructura de personalidad y requiere, en la mayoría de casos, un tratamiento clínico.

## METODOLOGÍA

Partiendo de reconocer que la dimensión afectiva es muy importante en el proceso de desarrollo de un ser humano, en cuanto que fundamenta las bases para la estructura de la personalidad, y que es una de las dimensiones que en la adolescencia sufre más cambios, se consideró que esta amerita ser tomada en cuenta en aras de entender con mayor claridad el comportamiento de los estudiantes que participaron de la investigación.

De otro lado, se tuvo en cuenta la evaluación que realizaron los docentes, la psicóloga de la institución (que es una de las investigadoras) y el director de grupo del grado 10°, en cuanto afirmar que el grupo, en general, tiene el más bajo rendimiento académico; además, presentan dificultades en sus relaciones interpersonales acompañadas de desconfianza

hacia sus docentes. Características que dan cuenta de la dificultad que tienen los estudiantes de este grupo de desarrollar habilidades para gestionar las dificultades y potenciar su capacidad afectiva y cognitiva. A decir de Fonagy (2004), Musitú (2001), La fuente (2000) y Hofer (1995), son habilidades que se desarrollan a temprana edad y ayudan a regular nuestro sistema emocional, por cuanto favorecen la autoestima y la capacidad de crear vínculos con otras personas; características que dan cuenta del apego (Bowlby, 1993) y de las consecuencias que este genera en la vida de las personas y en especial en la vida de los adolescentes, quienes se encuentran en proceso de formación.

Es así como el interés de los investigadores se centró en la dimensión afectiva y cognitiva. Lo afectivo se abordó desde el apego, con el fin de identificar el tipo vínculo afectivo que se evidencia en cada uno de los jóvenes participantes con respecto a sus padres y/o cuidadores (Salter, citada por Carrera, 2007), y su incidencia en lo cognitivo, tomando como referencia el rendimiento académico, reflejado en el registro de calificaciones de cada uno de los sujetos participantes.

Por tanto, la investigación se enmarcó en un estudio mixto cualitativo-cuantitativo, con alcance descriptivo-explicativo y con un diseño no experimental transaccional descriptivo explicativo, dado que el interés de los investigadores se centró en indagar la relación entre el apego y el rendimiento académico con el fin de evaluar la relación entre estas dos variables.

La población estuvo compuesta por 980 estudiantes del colegio Instituto Tecnológico Industrial del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda, Colombia). Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, tomando como muestra 146 estudiantes de grado decimo, con edades entre los 16 y 19 años, de estratos socioeconómicos 1 al 3 y la mayoría con familias disfuncionales y reconstituidas, en tal sentido esta muestra cumple con la representatividad de la población con respecto a las características de interés para la investigación, sin embargo, al no realizar una selección aleatoria, no se puede considerar una muestra probabilística. Por otro lado, el grupo seleccionado, reúne además dos características de interés para el estudio, fácil acceso a la información de los elementos elegidos y bajo rendimiento académico, ya que estos grupos de decimo semestre han mostrado unas calificaciones promedio por debajo de la media del colegio.

La hipótesis de trabajo se formuló de la siguiente manera: El tipo de apego (inseguro, preocupado, seguro) incide significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes del grado décimo del Instituto Tecnológico Industrial.

**TABLA 1.**  
*Rango numérico rendimiento académico*

Nota equivalente	Rendimiento académico	
	Escala Nacional	Tabulación
0 a 2,9	Bajo	0
3 a 3,9	Básico	1
4 a 4,5	Alto	2
4,6 a 5.0	Superior	3

Fuente: Elaboración propia.

El estudio tiene dos variables de interés: La calificación de los estudiantes y el apego. La calificación, según la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes (MEN, 2009), debe ser cualitativa, valorada como bajo, básico, alto y superior. Sin embargo, para este estudio se define como una variable cuantitativa continua, valorada de 0,0 a 5,0 puntos, y para mayor precisión se dará un rango numérico (Tabla 1) a las calificaciones cualitativas ya mencionadas.

La segunda variable corresponde *al apego*, definida como una variable cualitativa, con escala de medición nominal, así: Inseguro 0, Preocupado 1, Seguro 2 y Desorganizado 3. El apego seguro corresponde a la capacidad que tienen la persona de vincularse consigo mismo y con los demás de manera armónica y equilibrada, debido a la disponibilidad y apoyo de las figuras de apego; el apego inseguro o evitativo, corresponde a la pérdida de la capacidad de vincularse consigo mismo y con los otros, generando inseguridad o evitando cualquier vínculo, se caracteriza por la autosuficiencia y rencor contra los padres; el apego preocupado o ambivalente, corresponde a la indecisión sobre creer en sí mismo o en los otros, lo que genera duda y se caracteriza por la preocupación familiar o por la interferencia de los padres (Balluerka et al., 2011) y el apego desorganizado, corresponde a un estado patológico, donde se presenta incapacidad para relacionarse consigo mismo y con los otros.

Para determinar el tipo de apego en los estudiantes, se utilizó la prueba psicológica del CaMir-R; ya que es una prueba que se basa en los planteamientos teóricos de Bowlby, y es considerada una de las teorías más sólidas e influyentes en distintas áreas de la psicología y cuenta con importantes resultados en la investigación empírica (Hazan & Shaver, 1994; Marrone, 2001; Rholes & Simpson, 2004; Shaver & Mikulincer, 2002). Esta prueba consta de 7 dimensiones, cuyos índices de consistencia interna oscilan entre 0,60 y 0,85. Los participantes deben responder 32 ítem en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo. La prueba requiere entre 15 a 20 minutos para realizarse.

Las puntuaciones del sujeto se trasladan a puntuaciones T, con el fin de evaluar en primera instancia la estrategia primaria o secundaria que emplea el sujeto, después se evalúan las dimensiones y se determinan los estilos de apego (Balluerka et al., 2011). Para luego ser relacionadas con las puntuaciones, según el rendimiento académico obtenido en el último periodo de 2019.

## RESULTADOS

Una vez aplicada la prueba CaMir-R, y relacionada la variable dependiente y la independiente, se obtienen los primeros resultados, como se indica en la Tabla 2, la cual muestra el tipo de apego y la evaluación promedio de los estudiantes, teniendo en cuenta todas las asignaturas cursadas durante el año de estudio, realizado durante el 2019. A partir de la relación de los puntajes obtenidos en cada una de las variables, se resalta que el 25%, 35% y 40%, corresponden a los tipos de apego inseguro, preocupado y seguro respectivamente; y según los datos no hubo estudiantes que tuvieran tipo de apego desorganizado.



A los resultados anteriormente mostrados se le calcularon algunos estimadores observados en la **Tabla 3**. Por otro lado, se presenta un diagrama de caja, con el fin de verificar si puede haber una diferencia significativa en el promedio de las calificaciones generales obtenidas por los estudiantes, clasificándolos de acuerdo con los tres tipos de apego, que se evidenciaron en los estudiantes, inseguro, preocupado y seguro.

**TABLA 2.**  
*Tipo de apego Vs. calificación promedio de los estudiantes*

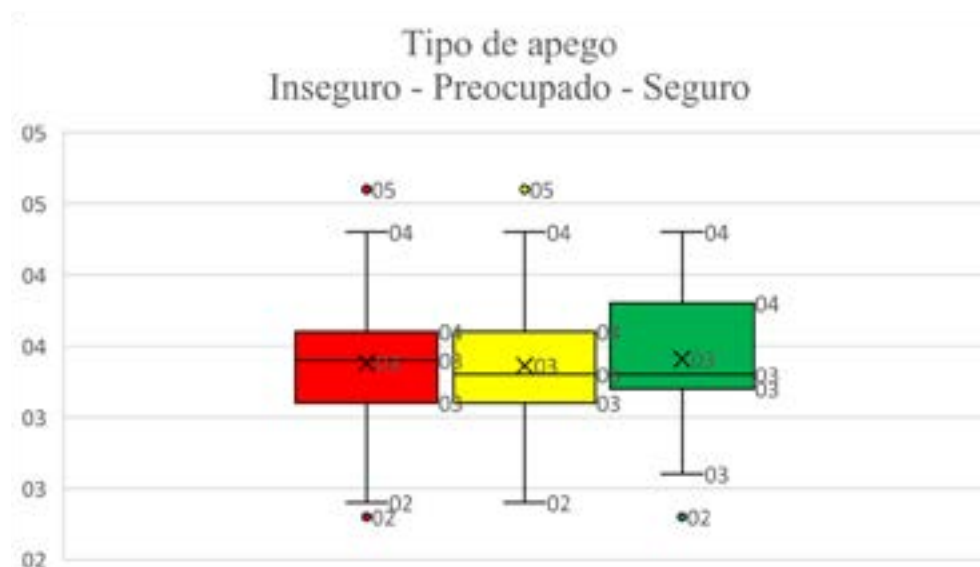
	Tipo de apego			Tipo de apego		
	Inseguro	Preocupado	Seguro	Inseguro	Preocupado	Seguro
	3,7	3,4	3,9	3,5	3,6	3,2
	3,6	3,6	3,9	3,5	3,5	3,0
	3,3	3,6	3,0	3,7	3,4	3,2
	3,0	3,3	3,9	3,1	2,8	3,4
	4,0	3,2	3,3	3,2	3,0	2,8
	3,3	3,0	4,0	3,3	3,2	3,3
	3,7	3,2	3,5	3,1	3,3	3,0
	4,1	3,0	4,0	3,3	3,1	3,1
	4,6	3,1	3,6	3,4	3,2	3,3
	4,3	3,3	3,0		3,2	3,2
	3,6	3,9	3,9		2,6	3,2
	4,2	3,4	3,8		3,1	3,3
	3,6	3,4	4,3		3,0	2,9
	3,6	3,8	3,0		2,9	3,2
	2,5	3,8	3,4		2,4	2,6
	3,7	3,3	4,2		3,1	3,2
	3,5	3,8	3,0		3,1	3,8
	3,3	3,8	4,0		3,4	3,2
	3,6	3,2	3,2		3,2	3,0
	2,4	3,8	3,4		3,6	4,0
	3,0	4,6	3,9		3,5	3,6
	2,8	4,2	3,3		3,2	3,9
	2,3	3,2	3,6		3,5	2,3
	2,8	3,3	3,4		3,8	3,6
	3,0	3,5	3,3		3,5	2,7
	3,2	3,3	3,4		3,3	
	3,5	3,6	3,3		3,3	
	2,7	4,3	3,5		3,1	

Fuente: Elaboración propia.

**TABLA 3.**  
*Tipo de apego Vs. estimadores de algunos parámetros de interés*

Parámetro	Tipo de Apego		
	Inseguro	Preocupado	Seguro
Promedio	3,4	3,4	3,4
Desviación estándar	0,5	0,4	0,4
Mediana	3,4	3,3	3,3

Fuente: Elaboración propia.



**Figura 1.** Diagrama de Caja.  
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el análisis que se realiza al resumen estadístico de los datos obtenidos en el estudio y al diagrama de caja (Gutiérrez & De la Vara, 2007) mostrado en la Figura 1, que representa las calificaciones promedio, para cada uno de los tipos de apego, cuyo objetivo es revisar la incidencia del apego en el desempeño académico, se puede concluir que no hay una dependencia entre el tipo de apego y el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado se aplica, utilizando el software Excel, un diseño de experimento (Gutiérrez & De la Vara, 2007) con un solo factor (tipo de apego) donde se plantean dos hipótesis, la nula que busca mostrar que no hay evidencia significativa en los promedios obtenidos por los estudiantes clasificados de acuerdo al tipo de apego y la alternativa que quiere demostrar que si hay evidencia significativa en al menos uno de los promedios, para la prueba se usa un nivel de confianza del 95%; se enuncian las siguientes hipótesis:

Los promedios de las calificaciones generales de los estudiantes, organizados en subgrupos de acuerdo con el tipo de apego, son iguales

Al menos un promedio de las calificaciones generales de los estudiantes, organizados en subgrupos de acuerdo con el tipo de apego, es diferente.

Los resultados de aplicar el análisis de varianza con un factor se muestran en la Tabla 4 y Tabla 5.

TABLA 4.

*Resultados arrojados aplicando el software a los resultados del experimento.*

Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza
Inseguro	37	125	3,38	0,26
Preocupado	58	195	3,36	0,15
Seguro	51	173,8	3,41	0,18

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5.

*Análisis de Varianza*

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0,06	2	0,03	0,15	0,86	3,06
Dentro de los grupos	26,92	143	0,19			
Total	26,97	145				

Fuente: Elaboración propia.

Tal como lo muestran los resultados obtenidos en la prueba ANOVA (Gutiérrez & De la Vara, 2007), la cual dio como resultado un valor para F de 0,15, al ser contrastado con el valor crítico (mínimo) de 3,06 a partir del cual se tendría evidencia para rechazar la  $H_0$ . con un nivel de confianza del 95%.

Se puede verificar que valor de 0,15 está por debajo de 3,09, lo que implica que no hay evidencia suficiente para rechazar la  $H_0$ , por lo tanto, se debe aceptar que los tres promedios son iguales, es decir que el promedio de la evaluación no depende del tipo de apego que arroja la prueba CaMir-R en cada estudiante.

El no encontrar correlación entre apego y rendimiento académico, implica realizar un análisis de las posibles limitaciones en el proceso y la necesidad de seguir indagando en cada una de estas variables. Algunas de las limitantes fueron: los estudiantes no contestaron adecuadamente la prueba o pudieron colocar respuestas al azar, el carácter intencional de la muestra, la franja etaria limitada, la evaluación del apego centrado exclusivamente en los resultados de la prueba CaMir-R, en la cual se obtuvieron tres tipos de apego (inseguro, preocupado, seguro) y la evaluación del rendimiento académico con las calificaciones cuantitativas, las cuales se enmarcaron en un rendimiento bajo, básico, alto y superior, quedando organizadas en una valoración cualitativa.

Las dos últimas limitaciones, es un tema de gran discusión en instituciones públicas hoy en día, debido a que se centran en lograr la mayor retención escolar, aunque los desempeños no sean óptimos. Así que las calificaciones pueden no reflejar una nota asignada con objetividad. Este criterio, cuestiona de manera fuerte las estrategias del Ministerio de Educación Nacional, quien plantea que:

La repetición y la tasa de deserción están fuertemente correlacionadas. Las malas experiencias académicas son las precursoras de la decisión de abandonar la escuela. Entre las experiencias de fracaso escolar se encuentra la repetición que incrementa la probabilidad de una eventual deserción (Gómez, 2006).

Argumentos como estos, generan controversia en cuanto que valida que se asume la repetición de un curso como una mala experiencia, por tanto, indica que obtener un bajo rendimiento académico es una experiencia que genera frustración y lleva a que los estudiantes desistan de su proceso de formación. Argumento que se refuerza con los planteamientos de Wood (citado por Sarmiento, 2006) y Grisson & Sheppard (citado por Sarmiento, 2006), cuando dicen que:

[...] los estudiantes que repiten más de un grado tienen 2 veces más de probabilidad de desertar que aquellos estudiantes que nunca han desertado; asumiendo que la repetición hace más difícil la permanencia en la escuela, porque significa bajos niveles de aprendizaje, más tiempo y baja la autoestima; además, tiene un impacto negativo en la adaptación social (p. 23).

Estas apreciaciones, hacen que los docentes del sector público se vean en la obligación de incluir, al asignar la nota, aspectos que van más allá del rendimiento académico como valorar la buena convivencia, la participación en clase, el esfuerzo para realizar las tareas, condiciones familiares y el no acompañamiento parental, entre otros; y así, evitar la deserción. Condición que se ejemplifica cuando uno de los docentes del Instituto Tecnológico Industrial de Santa Rosa de Cabal, del área de inglés comenta que la falta de acompañamiento, la inasistencia del estudiante y su poca estimulación en el hogar para obtener éxito académico son factores que tiene en cuenta para dar una nota satisfactoria, aunque el desempeño del estudiante sea deficiente.

Planteamientos como estos, refuerzan y se justifican desde el Decreto 230 (2002), que expidió el Ministerio de Educación, donde propone un máximo de reprobación del 5%. El espíritu de este decreto era garantizar y promover el derecho para que la mayoría de los estudiantes, sino todos, aprendieran y fueran promovidos al año siguiente” (MEN, 2009, p. 10). Aspectos que han generado mayor contradicción e inconformidad, antes que plantear una forma más objetiva de calificar, que implique el desarrollo de la responsabilidad, el compromiso y el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes, es decir, que potencie y dinamice la vida hacia lo superior y no a la conformidad y a la facilidad.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en la valoración estadística, se puede concluir que el tipo de apego no incide en el rendimiento académico de los estudiantes de décimo grado del Instituto Tecnológico Industrial de Santa Rosa de Cabal. Lo que indica que los vínculos afectivos que se tejen con los padres y la aceptación de la autoridad, no influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Por tanto, se desglosan conclusiones para cada una de las variables analizadas: el apego y el rendimiento académico.

El apego, tal como se muestra en la **Tabla 2**, indica que del total de la muestra (146), el 25% presentan un apego inseguro, el 35% preocupado y el 40% seguro. Lo que indica que el estilo y estructura de personalidad de los estudiantes de grado 10° del Instituto Tecnológico Industrial de Santa Rosa de Cabal, según el vínculo que establece con los padres y el reconocimiento de la autoridad es variable; es decir que aquellos que presentan apego inseguro, tienen la tendencia a negar la autoridad tanto de sus padres como de sus docentes, y pueden llegar a asumir actitudes de autosuficiencia y rencor; los que tienen un apego preocupado o ambivalente, reconocen la autoridad con resentimiento y pueden manifestar preocupación por la familia y al mismo tiempo considerar que ellos son la causa de sus dificultades y son la interferencia para lograr las metas que se proponen y finalmente, los que tienen apego seguro, no presentan dificultades en reconocer la autoridad tanto de sus padres como de los docentes, además tienden a valorar los esfuerzos que ellos hacen para que cada uno cumpla los propósitos de vida.

Ahora bien, al analizar estas tipologías en dos grandes variables: apego seguro y apego inseguro (apego inseguro más apego preocupado), se deduce que el 60% de los estudiantes del grado 10° presentan apego inseguro y que el 40% tienen apego seguro; lo que indica que el grupo en su gran mayoría tienen dificultades con la autoridad, valoración que coincide con las apreciaciones y valoraciones que hacen los docentes, director de grupo y psicóloga de la institución, en cuento que es un grupo indisciplinado que no acepta el cambio ni asume de manera proactiva las diversas estrategias que se han implementado para la mejora de la disciplina y el rendimiento académico.

En cuanto al rendimiento académico, se concluye que no hay diferencias significativas, ya que el promedio de las calificaciones de los estudiantes del grado 10°, es muy similar (**Tabla 4**), estas oscilan entre 3.38 y 3.41, notas que los ubica en un nivel básico (**Tabla 1**). Resultados que garantizan que los estudiantes pasan el año escolar, así se minimiza la posibilidad de que el estudiante tenga una mala experiencia académica y se evita la deserción escolar (**Gómez, 2006**). cuando afirma que las malas experiencias académicas son las precursoras de la decisión de abandonar la escuela.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten reconocer la necesidad de profundizar en la dimensión afectiva de los estudiantes, entendida como el apego o mejor, como el vínculo afectivo que se construye con los padres y el reconocimiento de la autoridad, en aras de plantear estrategias que favorezcan el desarrollo y estructura de su personalidad de una manera más armonios y ante todo que potencie el auto estima y la capacidad de resolver problemas. Así, la prueba CaMir-R, resulta efectiva para medir el tipo de apego y permite realizar una primera valoración de la dimensión afectiva.

Y, finalmente, con respecto al rendimiento académico, se evidencia la necesidad de plantear estrategias que permitan potenciar las capacidades y habilidades de los estudiantes, donde se valore la calidad y no la cantidad y en especial el reconocimiento del esfuerzo, la dedicación y la apropiación del conocimiento, de tal manera que genera transformaciones y resignificaciones en la vida de los estudiantes, sin desconocer el contexto socio cultural al que pertenecen.

## REFERENCIAS

- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A. y Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario Camir (Camir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23(3), 486–494. Disponible en <https://psycnet.apa.org/record/2011-15648-022>
- Bautista, S. (2015). El maestro de ei como figura de apego: pautas de intervención. [Trabajo grado]. Universidad de Salamanca, Zamora, España. Disponible en <https://gredos.usal.es/handle/10366/130257?locale-attribute=fr>
- Bowlby, J. (1993). *El Apego*. Barcelona: Paidós.
- Carrera, G. O. (2007). Apego y anorexia: manipulación de las experiencias tempranas en ratas y desempeño en el procedimiento experimental de anorexia basada en la actividad. [Tesis Doctoral]. Universidad Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España. Disponible en <http://hdl.handle.net/10347/2298>
- Collel, J. y Escudé, C. (1998). La educación emocional. *Revista dels Mestres de la Garrotxa*, 19(37), 8–10. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%20Trac.pdf>
- Durán, S., García, J., Parra, A., García, M. y Hernandez-Sánchez, I. (2018). Estrategias para disminuir el síndrome de Burnout en personal que labora en Instituciones de salud en Barranquilla. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(1), 27–44. Disponible en <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1809>
- Fonagy, P. (2004). *Attachment Theory and Psychoanalysis*. Barcelona: SPAXS. S.A.
- Gómez, A. S. (2006). Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes. [Estrategias para la retención escolar]. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional Departamento Nacional de Planeación.
- Guana, A. L. (2009). Relaciones entre apego, factores de personalidad y logro académico de las estudiantes de grado undécimo de un centro educativo femenino de la ciudad de Bogotá. [Trabajo de grado]. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud Universidad de Manizales CINDE, Manizales, Colombia. Recuperado de [http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1186/Guana\\_Vasquez\\_Andrea\\_Liliana\\_2009.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1186/Guana_Vasquez_Andrea_Liliana_2009.pdf?sequence=1)
- Gutiérrez H. & De la Vara R. (2007). *Análisis y Diseño de Experimentos*. México, D.C.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1–22. Available: <http://apegosposibles.com/sites/default/files/hazanandshaver.pdf>
- Hofer, M. (1995). *Hidden regulators: Implications for a new understanding of attachment, separation, and loss*. Washington: Analytic Press.

- Lafuente, M. J. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo. *Revista de psicología general y aplicada*, 53(1), 165–190. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356868>
- Main, M. (1990). *Methodologies and the concept of conditional strategies*. Berkeley: Universidad de California.
- Marrone, M. (2001). *La Teoría del Apego. Un Enfoque Actual*. Madrid: Psimática.
- Musitú, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez, M. P. (2015). Relación entre percepción del vínculo afectivo y dificultades de aprendizaje a nivel de lectura. [Tesis de maestría en psicología]. Universidad Católica de Colombia, Bogotá, D.C., Colombia. Disponible en <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/2220/1/V%C3%8DNCULO%20AFECTIVO%20Y%20DIFICULTADES%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>
- República de Colombia. MEN. (2014). *Sistema Nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia*. Bogotá, D.C.: MEN. Disponible en [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-363305\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-363305_recurso_1.pdf)
- República de Colombia. MEN. (2009). Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. [Online]. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769\\_archivo\\_pdf\\_evaluacion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf)
- República de Colombia. MEN. (11 de febrero de 2002). Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. [Decreto 230]. DO: 44710. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf)
- Rholes, S. & Simpson, J. (2004). Attachment theory. Basic concepts and contemporary questions. En, W. Rholes & J. Simpson (Eds.), *Adult Attachment. Theory, Research and Clinical Implications* (pp. 3–14). New York: The Guilford Press.
- Ruhl, M. P. (2017). Relación entre apego con progenitores y pares, autoestima y rendimiento académico en adolescentes de 17 y 18 años. [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica de Argentina, Buenos Aires, Argentina. Disponible en <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/560>
- Ruíz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81–113. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120081A>
- Sarmiento, G. A. (2006). *Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional y Departamento de Planeación. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-122720\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-122720_archivo_pdf.pdf)
- Shaver, P. & Mikulincer, M. (2002). Dialogue on adult attachment: diversity and integration. *Attachment & Human Development*, 4(2), 243–247. <http://dx.doi.org/10.1080/14616730210157484>

**Juan Luis Arias-Vargas** es Ingeniero Industrial y Magister en Enseñanza de las Matemáticas (Línea de Estadística) de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). <https://orcid.org/0000-0002-7997-1891>

**Elizabeth López-Restrepo** es Psicóloga de la Universidad Antonio Nariño (Colombia). Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira (Colombia). Especialista en Psicología Clínica de niños, niñas y adolescentes. Candidata a Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. <https://orcid.org/0000-0002-8901-3646>

**Elizabeth Gallego-Correa** es Psicóloga de la Universidad de Manizales (Colombia). Magister en Educación y Desarrollo Humano del CINDE (Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Colombia). <https://orcid.org/0000-0003-1355-2878>