Tesis
PS2007
T6

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

INFLUENCIA DEL SEXO, NIVEL SOCIOECONÓMICO, FACTORES DEL APEGO Y LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN NIÑOS DE 5TO Y 6TO GRADO

Proyecto de Investigación presentado por:
Katharina TREBBAU
Y
Marcela VÁSQUEZ

Profesor Guía:
Oly NEGRÓN

Caracas, julio 2007

ÍNDICE DE CONTENIDO

Pág.

ÍNDICE DE CONTENIDO v

I. INTRODUCCIÓN 9

II. MARCO TEÓRICO 12

Rendimiento Académico y Relación Maestro-Alumno 12

Apego y Relación Maestro-Alumno y su influencia sobre el Rendimiento Académico 25

III. MÉTODO 39

Problema 39

Hipótesis 40

Variables 41

Instrumentos 44

Diseño de Investigación 50

Población y Muestra 51

Procedimiento 52

Tipo de Análisis 52

Consideraciones éticas 54

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS 55

V. DISCUSIÓN 75

VI. CONCLUSIONES 89

VII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES 91

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 93

IX. ANEXOS 97

Anexo A. Lista de chequeo de Zschaeck y Negrón 2000
Anexo B. Cuestionario de Experiencias en Relaciones Cercanas (revisado)
Anexo C. Estadísticos Descriptivos
Anexo D. Matriz De Correlación Bivariada
Anexo E. Estadísticos Del Análisis De Ruta

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Pág.

Figura 1. Modelo bidimensional de los cuatro estilos de apego, equivalencia entre las propuestas de Barthelemew y Horowitz (1991) y Bartholomew y Shaver (1998), con respecto a las dimensiones que subyacen a los estilos de apego 30

Figura 2. Diagrama de ruta de la relación entre el apego y la Relación maestro-alumno, junto con las variables que intervienen en este proceso..... 40

Tabla 1. Descriptivos de las variables en estudio.....56

Figura 3. Distribución del Factor Evitativo del Apego..... 58

Figura 4. Distribución del Factor Ansioso del Apego..... 59

Figura 5. Distribución del factor I Análisis Interfigura.....60

Figura 6. Distribución del Factor II Completud e integración de las figuras maestro-alumno..... 61

Figura 7. Distribución del Factor III Interacción y zonas de conflicto..... 61

Figura 8. Distribución del factor IV Grado de cercanía e interrelación en la diada..... 62

Figura 9. Distribución del Factor V Tipo de vínculo dentro de la pareja educativa..... 63

Figura 10. Distribución del rendimiento académico..... 63

Tabla 2. Matriz de Correlaciones..... 64

Figura 11. Diagrama de ruta obtenido de la influencia del sexo, nivel socio-económico, factores de apego y la relación maestro-alumno sobre el rendimiento académico..... 69

Tabla 3. Resumen del Modelo con Variable Dependiente Rendimiento Académico.....70

Tabla 4. Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor I Análisis Interfigura.....71

Tabla 5. Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor II Completud e Integración de las Figuras Maestro-Alumno.....71

Tabla 6. Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor III Percepción de la Interacción y Posibles Puntos de Conflicto.....72

Tabla 7. Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor IV Grado de Cercanía e Interrelación en la Díada..... 72

Tabla 8 Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor V Tipo de vínculo..... 73

Tabla 9. Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor Ansioso de Apego..... 73

Tabla 10. Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor Evitativo de Apego..... 74

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo conocer la influencia del sexo, nivel socio-económico, factores del apego y la relación maestro-alumno sobre el rendimiento académico en niños de 5to y 6to grado, y cuál es la relación entre estas variables. Para esto, se realizó un diagrama de ruta para estudiar dichas relaciones. La muestra estuvo constituida por 391 estudiantes, siendo 196 niñas y 195 niños, pertenecientes a distintos niveles socio-económicos (125 niños de NSE alto, 135 niños de NSE medio y 131 de NSE bajo).

El modelo planteado inicialmente para explicar las variables endógenas fue confirmado sólo de manera parcial, ya que, gran parte de las relaciones esperadas no pudieron ser corroboradas y aquellas que lo fueron, tuvieron una baja magnitud y consecuentemente poco valor explicativo de las variables aunque significativo a un nivel de 0.05. El principal predictor del rendimiento académico fue la dimensión de interacción y zonas de conflicto de la relación maestro-alumno, lo que implica que en la medida que los alumnos tuvieran una valoración adecuada de sí mismos y de sus maestros y una relación donde estuvieran ausentes elementos de conflicto, tendían a mostrar un mejor rendimiento académico. El factor ansioso de apego, logró predecir el tipo de vínculo dentro de la relación maestro-alumno, en el sentido de que a mayores niveles de ansiedad a ser rechazados por los otros, sentimientos de minusvalía en las relaciones interpersonales y fuertes deseos de contacto con los demás, se relaciona con la percepción de un vínculo mutuo entre las figuras y una actitud positiva hacia el aprendizaje. El sexo predijo dos dimensiones de la relación maestro-alumno; las niñas mostraron una tendencia a percibir un vínculo mutuo con el maestro, una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abierta y libremente dentro de la relación, mientras que, los varones tendían a percibir un vínculo unipersonal, inexistente o agresivo, así como también expresar una actitud negativa hacia el aprendizaje; y por otro lado, se encuentra que las niñas perciben un vínculo mas simétrico y cercano con sus maestros que los niños. Finalmente, el NSE logró explicar al factor evitativo de apego, lo que implica que un menor NSE esta asociado a mayores niveles de evitación, indicando mayor confianza interpersonal y evitación de la cercanía con los otros.

Palabras clave: factores de apego, relación maestro-alumno y rendimiento académico.

I. INTRODUCCIÓN

El estudio de la relación maestro-alumno representa importantes implicaciones para el ámbito escolar, ya que la misma matiza no sólo los resultados de aprendizaje aprovechables por el niño, sino la calidad del ambiente en el que éste se desenvuelve en la escuela.

Pianta, Steinberg, y Rollins (1995) y Wentzel y Asher (1995) han reportado asociaciones entre aspectos de la relación maestro-alumno, el éxito académico y ajuste comportamental de los niños en la escuela. La investigación en torno al tema, según Pianta (1994), se ha agrupado en dos vertientes: (a) la experiencia común de maestros, padres y niños en cuanto a la relación de los niños con sus maestros, como un importante componente de la experiencia en la escuela y en relación a la adaptación a la misma; y (b) estudios sobre desarrollo social, teoría del apego y enseñanza del aprendizaje que muestran la importancia creciente de las relaciones adulto-niño como contextos para el desarrollo.

Según Pianta y Steinberg (1992), existe una considerable carencia de teorías respecto a los procesos mediante los cuales los niños se adaptan al cambio de contexto del hogar al de la escuela, y acerca de los factores relacionados con esta transición y que determinan el ajuste posterior en la escuela y el éxito académico en la misma. Más aún, en países con una alta tasa de deserción escolar, la atención a nuevas formas de acercamiento al tema de logro académico puede dar paso a políticas y prácticas que atenúen el riesgo social asociado a las altas tasas de fracaso escolar temprano.

En cuanto a la importancia del apego en las relaciones adulto-niño, Bowlby (1980) establece que estas relaciones sirven como base para una función adaptativa relevante en todo el ciclo vital, más que para períodos restringidos del desarrollo. El patrón de apego niño-adulto propuesto por Bowlby, está muy relacionado con la forma en la que el niño negocia ante las demandas sociales y académicas de la escuela. La consistencia y estabilidad de las relaciones y maneras de relacionarse que se inician desde temprano en la infancia afectan la manera de relacionarse posteriormente, como puede ser la relación maestro-alumno en la escuela (Pianta y Steinberg, 1992).

Además de la importancia del apego en la relación posterior maestro-alumno, también es importante considerar la influencia que ejercen variables como el sexo (Birch y Ladd, 1997) y el

nivel socio-económico (Walter, Petrill y Plomin, 2005) de los niños, como factores que pueden afectar la relación niño-adulto. Con relación a la influencia de estas variables sociodemográficas en la relación maestro-alumno, Birch y Ladd (1997), encontraron en su investigación referente a la influencia del sexo del alumno en la cualidad de sus vínculos y su ajuste a la escuela, que las niñas tienden a desarrollar con sus profesores relaciones más próximas, mientras que los niños tienden a desarrollar relaciones más conflictivas con sus profesores. Por su parte, Walter, Petrill y Plomin (2005) encontraron que los niños que estudian en escuelas de mayor nivel socioeconómico, poseen un clima escolar que favorece la relación maestro-alumno.

De esta manera, la formación del vínculo entre los alumnos y el maestro, puede ser influida en gran medida por la cualidad del vínculo que se estableció entre el niño y sus padres o cuidadores (apego) considerando a su vez el sexo y nivel socio-económico. Dado que la relación maestro-alumno es un concepto tan amplio y heterogéneo, resulta clave estudiar las dimensiones que según la prueba gráfica Pareja Educativa conforman dicho concepto y se espera que influyan en el rendimiento académico, a la vez que se ven influidas por el estilo de apego, nivel socioeconómico y sexo del alumno, las cuales son: (a) tipo de vinculación (simétrica / asimétrica); (b) percepción integrada del otro; (c) conflictos dentro de la relación; (d) valoración de sí mismo y del otro (profesor) dentro de la relación; (d) calidad y proximidad del vínculo; (e) dificultad para mostrarse abierto y espontáneo en la relación.

Dado el aislamiento en las investigaciones que estudian la asociación que existe entre las distintas variables que influyen en el logro académico, es que surge el objetivo sobre el cual versa este estudio, el cual es brindar un marco de referencia en cuanto al ajuste del niño en la escuela, específicamente en términos de su rendimiento académico y del fenómeno de la relación maestro-alumno, así como también la influencia que ejercen el estilo de apego que el niño haya desarrollado desde su infancia con sus adultos significativos, su sexo y nivel socio-económico. Específicamente, se pretende conocer cuál es la influencia del sexo, nivel socio-económico, factores del apego y la relación maestro-alumno sobre el rendimiento académico, y cuál es la relación entre estas variables.

Se espera que esta investigación constituya un avance empírico, puesto que se podrá obtener un índice objetivo y cuantitativo de la relación inferida teóricamente entre los patrones de apego y la calidad de las relaciones establecidas posteriormente por los niños con otros adultos significativos en

su ambiente escolar. Así también, se considera que este trabajo aportará un beneficio práctico a los profesionales de la educación, al permitirles conocer que existen variables subyacentes que pudieran estar influyendo en su relación con el alumno, tanto de manera positiva como negativa; para en consecuencia poder comprender esa relación, obtener mejores resultados académicos del niño y un mejor clima de trabajo.

II. MARCO TEÓRICO

Rendimiento académico y relación Maestro-Alumno

Para la mayoría de las personas, la niñez tardía y la adolescencia temprana es una época de cambio, de ajuste, y de transición. Cada día en la escuela, los niños se esfuerzan por establecer y mantener relaciones interpersonales y desarrollar un sentido de pertenencia en ese ambiente. El ajuste en la escuela se refiere a cómo los niños y los adolescentes se adaptan al ambiente escolar y a otras experiencias relacionadas con la escuela (Ang, 2005).

Se ha reconocido que el ajuste positivo en la escuela influye en el éxito académico que puedan tener los estudiantes, así como también en su capacidad de adaptar su comportamiento al contexto escolar. Generalmente, los niños que mejor se ajustan a la escuela son al mismo tiempo, los estudiantes más exitosos académicamente. La investigación ha documentado asociaciones significativas entre aspectos personales y sociales con el rendimiento académico, donde uno de estos factores ha sido la relación maestro-alumno y cómo ésta influye en su ajuste académico y comportamental en la escuela. Específicamente, la calidad de las relaciones entre el maestro y el alumno ha mostrado ser un predictor importante del comportamiento de los estudiantes y de su rendimiento en los años escolares elementales y medios (Pianta, Steinberg, y Rollins, 1995; Wentzel y Asher, 1995).

Dado que la relación maestro-alumno es una relación dominante dentro del ambiente escolar y que los estudiantes pasan una cantidad significativa de tiempo en ella, no es sorprendente que esta relación sea importante para su ajuste. Por lo tanto, los elementos de la relación maestro-alumno se han convertido en el foco de muchas intervenciones escolares para los problemas académicos y del comportamiento.

Según Connell y Welborn (1991), las percepciones afectivas de los estudiantes hacia sus maestros afecta los niveles de compromiso de los estudiantes con la escuela, lo que a su vez afecta el rendimiento académico. Estos autores proveen evidencia empírica para su análisis motivacional con una muestra de niños de cuarto a sexto grado, donde encontraron que las percepciones de los estudiantes de competencia, autonomía y capacidad de relacionarse, predecía su nivel de

compromiso en la escuela, lo que a su vez predecía el rendimiento académico. Es particularmente importante el descubrimiento de que el nivel de seguridad emocional que experimentaban los niños en sus interacciones con sus maestros predijo las puntuaciones que los maestros colocaron a los niños en cuanto a nivel de compromiso escolar de los mismos; esto sugiere que relaciones maestro-alumno que sirven de apoyo, pueden ejercer su efecto en el rendimiento de los estudiantes a través de mejoras en la motivación académica de los niños.

De manera particular, el rendimiento académico de los niños en sus primeros años de educación, se relaciona con sus procesos de socialización en donde las relaciones maestro-alumno están incluidas; estas relaciones influyen en el autoconcepto de los niños y en sus expectativas de rendimiento académico. Pianta y Steinberg (1992), estudiaron a niños que exhibieron importantes mejoras en su rendimiento académico durante primer y segundo grado en relación con sus compañeros y encontraron que las mejoras en rendimiento académico fueron predichas no por el nivel socioeconómico de estos niños, ni por los puntajes que obtuvieron en las pruebas al inicio del año, pero si por su madurez social y su confianza. Las habilidades sociales y la confianza, a su vez, estaban relacionadas positivamente con la calidad de la relación maestro-alumno, con los sentimientos de los niños hacia sus maestros y con la percepción que tenían los maestros de su relación con los estudiantes.

Los resultados anteriores constituyen una evidencia de que los maestros juegan un rol importante en la experiencia escolar de los niños. Según Pianta y cols. (1995), los maestros más allá del rol tradicional de enseñar habilidades académicas, también son responsables de regular los niveles de actividad, comunicación, contacto con los pares y además ofrecen un soporte para el comportamiento, enseñando adicionalmente estrategias de afrontamiento a los niños. Desde la perspectiva de los maestros, relaciones fuertes y positivas con sus estudiantes pueden proveer motivación para que ellos puedan dedicar tiempo y energía extra para promover el éxito académico de los niños. En contraste, las relaciones maestro-alumno caracterizadas por conflictos, pueden llevar al maestro a ejercer intentos frecuentes para controlar el comportamiento de los niños y en este sentido perjudicar esfuerzos para promover un ambiente escolar positivo para ellos. Ésta puede ser una razón de por qué relaciones maestro-alumno negativas se relacionan con esfuerzos para excluir a ciertos niños del salón de clases.

Desde la perspectiva de los alumnos, las relaciones positivas con los maestros, pueden ser un factor protector en contra de un pobre rendimiento académico asociado a un ambiente desfavorable en casa. Los niños que provienen de estos ambientes, buscan relaciones más cercanas con adultos no parentales y en este sentido, niños que confían y les agradan sus profesores, tienen mayor motivación para ser exitosos académicamente. En síntesis, desde la perspectiva de maestros y alumnos, la conexión emocional entre los adultos y los niños en las escuelas, es un importante factor en el desempeño académico de los niños (Pianta y cols., 1995).

A través de los años de educación básica, existe evidencia sustancial que soporta la asociación entre la cualidad de la relación maestro-alumno y el ajuste escolar y académico de los niños. Una de estas evidencias son las medidas de auto-reporte de los maestros según las escalas de Pianta, las cuales revelan tres dimensiones de la relación maestro-alumno: conflicto, cercanía y dependencia. La dimensión conflicto mide el grado en el cual un profesor percibe su relación con el estudiante como negativa y conflictiva. La dimensión proximidad mide el grado en el cual un profesor experimenta su relación con un estudiante particular, como cálida y afectiva. La dimensión dependencia mide el grado en el cual un profesor percibe que un estudiante particular carece en exceso de autonomía e independencia.

Estas dimensiones son consistentes a lo largo de la edad, etnia y nivel socioeconómico de los niños, manteniéndose estables desde preescolar hasta primaria y estas dimensiones se asocian conceptualmente con los reportes de los niños acerca de las relaciones con sus maestros, así como a los constructos control y calidez observados en las interacciones padre-hijo (Pianta, Nimetz y Bennett, 1997).

Pianta y sus colegas (1995), realizaron un estudio con 436 niños y encontraron que estudiantes de preescolar para quienes se había predicho el fracaso académico o una referencia a educación especial y que no fueron finalmente referidos o que no repitieron el año por su bajo rendimiento escolar, se debió a que tenían relaciones más positivas con sus maestros que aquellos estudiantes con los mismos niveles de riesgo y que si fueron referidos o repitieron el año. Estos resultados indican que las habilidades de los niños para formar relaciones cálidas, de confianza y con bajos niveles de conflicto con sus maestros, eran indicadores importantes de la adaptación del niño a su ambiente social y que podían a su vez predecir el éxito académico.

Babad (1995), resaltó la importancia de la relación maestro-alumno en el contexto escolar al estudiar la relación entre el fenómeno "del consentido del profesor", las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento diferencial del profesor y la moral de los estudiantes, en una muestra de 80 salones de los niveles superiores de la escuela primaria; los resultados reflejaron que la vinculación positiva entre el maestro y el alumno afectaba de manera positiva los resultados académicos de los alumnos. Babad también reportó que los estudiantes y profesores tenían percepciones coincidentes en cuanto a la cantidad de apoyo académico que obtenían estudiantes de bajos logros, siendo esta mayor en comparación con el soporte académico brindado por el profesor a estudiantes de mayor logro académico. Sin embargo, hubo discrepancias entre las percepciones de alumnos y profesores en relación con la calidad afectiva de la relación con alumnos de bajo y alto rendimiento, siendo que los estudiantes percibían que su profesor era más cálido con los alumnos de mayor logro y menos afectuoso con los de menor rendimiento. Mientras que los profesores percibían la relación de modo inverso.

En esta misma línea de investigación, Hughes, Cavell y Jackson (1999) emprendieron una investigación acerca de la influencia de la cualidad de la relación maestro-alumno en subsecuentes niveles de agresión en niños, con una muestra de 61 alumnos de segundo y tercer grado clasificados por sus profesores como agresivos. Los resultados proporcionaron evidencia empírica de que la calidad de las relaciones maestro-alumno, predice el desarrollo de conductas agresivas en los niños. Específicamente, los reportes de los niños y de los profesores acerca de la calidad de la relación, predijeron los niveles de agresión del niño un año después. Las relaciones positivas maestro-alumno fueron seguidas por menor agresión del niño al año siguiente. Tener una relación positiva y de apoyo con los profesores tuvo una influencia positiva en el éxito académico y social de los estudiantes. De manera similar, Murray y Greenberg (2000; c.p. Ang, 2005) encontraron que los estudiantes de quinto y sexto-grado que tenían relaciones negativas con sus profesores, también tenían un menor ajuste social y emocional según el juicio de su profesor, a diferencia de los estudiantes que tenían relaciones positivas con los profesores.

Hamre y Pianta (2001), en un estudio con 179 niños desde pre-escolar hasta 8vo grado, cuyo objetivo era evaluar si las relaciones maestro-alumno predecían resultados académicos y comportamentales en los primeros, últimos grados de primaria y en 7mo y 8vo de bachillerato,

mostraron que una relación conflictiva maestro-alumno en el jardín de infancia tenía una correlación negativa con el logro en matemática y lenguaje de los estudiantes de 1ero a 8vo grado. Los profesores tenían relaciones más cálidas con los estudiantes menos enérgicos, con los que se trabaja de manera más agradable, y parecen tenían más paciencia con ellos. Estos comportamientos positivos del profesor aumentaban la confianza de los estudiantes y a su vez realzaban el rendimiento académico. Este estudio provee además evidencia de que más allá del funcionamiento cognitivo y comportamiento en el salón de clases, la habilidad de los niños de formar relaciones con sus maestros predice su posterior ajuste tanto académico como comportamental en la escuela. Relaciones maestro-alumno negativas, marcadas por el conflicto y la sobre-dependencia, eran predictores importantes de resultados académicos y de conducta.

La dimensión afectiva de la relación maestro-alumno, específicamente, la percepción positiva que tiene el alumno de su profesor, predice como ya se dijo, dos aspectos claves en el ajuste del niño: el logro académico y los problemas de disciplina. Esta percepción está matizada por la estructura, composición y clima de la escuela, en la cual esta relación ocurre (Crosnoe, Kirkpatrick y Elder, 2004).

En cuanto a la estructura de la escuela, incluye factores relacionados con el nivel y naturaleza del contacto que los estudiantes tienen con los profesores. Esto debería predecir la fuerza de los vínculos que se desarrollen entre el alumno y su maestro; las escuelas privadas tienden a estar menos estratificadas y a permitir un contacto más íntimo en comparación con las escuelas públicas, donde es más difícil que exista ese contacto entre profesores y alumnos. En ambos tipos de escuelas, ayuda el tener clases con un menor número de alumnos para facilitar este contacto.

La composición se refiere a la población de la escuela, tanto estudiantil como el profesorado. Esto es válido para contextos en donde la población de la escuela esté compuesta por grupos de diferentes raíces étnicas y culturales o por grupos sociales distintos; siendo que si los maestros son de diferente grupo racial o social que los estudiantes, el vínculo entre ellos puede tener una menor conexión.

El clima se refiere a la atmósfera general de la escuela, que tiene implicaciones para las habilidades de confiar y formar relaciones entre alumnos. Las escuelas en que existe un alto nivel de

rendimiento académico y un nivel socioeconómico mayor, se asocian a un mejor clima, que escuelas que deben preocuparse por aspectos de seguridad que actúan como distractores de los esfuerzos académicos, y por tanto, fomenta relaciones maestro-alumno más positivas.

En el marco de la influencia del nivel socio-económico en la relación maestro-alumno, Walter, Petrill y Plomin (2005) llevaron a cabo una investigación con el fin de examinar la relación entre las características de la escuela y el nivel socio-económico sobre el rendimiento académico, empleando como muestra 1.063 parejas de gemelos monocigóticos del mismo sexo y encontraron al igual que Crosnoe, Kirkpatrick y Elder, (2004), que el nivel socioeconómico correlaciona significativamente con el clima escolar, en el sentido de que las escuelas con mayor nivel socioeconómico tendían a contar con fuentes financieras adicionales para programas educativos, profesores de mayor calidad y los alumnos de estas escuelas contaban con mayores oportunidades de apoyo, lo cual favorecía la cualidad de la relación que desarrollaban los alumnos con sus profesores. Por otro lado, los padres de mayor nivel socioeconómico no sólo tenían mayor capacidad financiera para dar a sus hijos una educación de mejores recursos, sino que también eran más proactivos al dar apoyo a sus hijos durante el proceso de aprendizaje. El efecto que tenía la variable de nivel socioeconómico sobre el ambiente o clima académico puede explicarse debido a que ésta variable influencia un amplio rango de factores relacionados con el logro académico, tales como los recursos de la escuela, la calidad de los profesores y de la misma escuela, el grupo de compañeros con que se comparte, el tamaño del salón de clases y el tiempo que pasa el niño en la escuela. Por todo lo anterior, el nivel socioeconómico afecta las relaciones entre los alumnos y sus maestros, y los niveles académicos alcanzados.

Otra variable que se ha encontrado que influye en la relación maestro-alumno, es el sexo del alumno. Específicamente, Birch y Ladd (1997) reportaron que los profesores perciben en las niñas mayores actitudes positivas hacia la escuela, así como también perciben que se involucran de forma más satisfactoria que los varones con la misma. Además, los maestros de nivel preescolar reportan que hay mayor conflicto en sus vínculos con los varones y que tienen una relación más próxima con las hembras.

Por otro lado, Hamre y Pianta en su estudio de 2001, encontraron en cuanto a la variable sexo que los profesores de preescolar reportaron relaciones más cercanas y menos conflictivas con las

niñas que con los varones. Las niñas y los niños tuvieron puntajes equivalentes en primaria, pero las niñas tenían consistentemente un número menor de infracciones por disciplina, y recibían significativamente puntajes más positivos en el área de hábitos de trabajo, sin embargo esta diferencia en los hábitos de trabajo disminuía en los años siguientes. En este mismo estudio, se encontró también que para los varones particularmente, las percepciones de sus maestros de preescolar de elementos de conflicto y sobredependencia en su relación, se asoció de manera más significativa con resultados académicos negativos a través de todos los grados de primaria. Los estilos relacionales negativos, parecieron ser especialmente predictores fuertes de problemas de disciplina para los varones. Otro hallazgo del estudio fue que los varones de su muestra, desde el preescolar hasta 9no grado, presentaron mayor riesgo de tener problemas conductuales y académicos.

En general, los resultados de este estudio sugieren que los varones y las niñas pueden beneficiarse diferencialmente de aspectos particulares de la relación maestro-alumno; los varones con bajos niveles de conflicto y dependencia con sus maestros desde preescolar tenían mejores resultados académicos y de comportamiento a largo plazo, mientras que las niñas con relaciones cercanas con sus maestros desde preescolar, tenían menores dificultades de comportamiento y académicas en los años subsiguientes.

A partir de los resultados anteriores, se considera que las variables sexo y nivel socioeconómico son factores importantes en la relación maestro-alumno y en el rendimiento académico de los alumnos. Dada la relevancia de la diada maestro-alumno en el ajuste positivo y rendimiento académico del niño en la escuela, se han desarrollado diversas maneras de medirla en el contexto educativo. Típicamente la relación maestro-alumno se ha medido como cualquier subdimensión encajada en escalas de mayor amplitud que miden ayuda social o como una sola dimensión basada en ítems extraídos de otras escalas (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Ryan y Patrick, 2001; c.p. Ang, 2005). Hasta la fecha, la escala de la relación maestro-alumno (Student-Teacher Relationship Scale, STRS) de Pianta (2001) sigue siendo la única medida de autorreporte de la opinión de los profesores de su relación con los estudiantes, que ha sido validada y aceptada extensamente. Esta escala se ha utilizado en los hallazgos reportados anteriormente del mismo autor como evidencia de la importancia de la relación maestro-alumno en el ajuste escolar y académico de los niños en su escuela.

Esta escala es válida para estudiantes de pre-escolar hasta tercer grado (edades típicas a partir de cuatro a ocho años). Es una escala de 28 items que utiliza un formato de calificación tipo Likert de cinco puntos. Los resultados del análisis factorial exploratorio han sugerido que el STRS es multidimensional y es mejor representada por tres factores que miden tres dimensiones de la relación maestro-alumno: (a) conflicto, constituida por 12 ítems; (b) proximidad, constituida por 11 ítems; y (c) dependencia, constituida por 5 ítems.

La dimensión conflicto mide el grado en el cual un profesor percibe su relación con el estudiante como negativa y conflictiva. La dimensión proximidad mide el grado en el cual un profesor experimenta su relación con un estudiante particular, como cálida y afectiva. La dimensión dependencia mide el grado en el cual un profesor percibe que un estudiante particular carece en exceso de autonomía e independencia.

En un estudio con 1.535 estudiantes, Pianta (2001) reportó un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .92, .86, .64, y .89 para el conflicto, la proximidad, la dependencia, y el puntaje total de la escala STRS, respectivamente. En general, la escala STRS ha demostrado tener validez concurrente y discriminante (Hamre y Pianta, 2001; y Pianta y cols., 1995).

Si bien se acepta la validez y uso extensivo de esta escala para fines de conocimiento de la relación maestro-alumno, también se han llevado a cabo estudios para investigar esta relación a partir de la proyección en pruebas gráficas que realizan los niños, lo cual permite conocer la perspectiva que tiene el alumno de ese vínculo. En esta línea de investigación, ha sido demostrada la validez del test proyectivo gráfico Pareja Educativa como instrumento para conocer el vínculo maestro-alumno en el ámbito escolar.

La Pareja Educativa es una técnica que permite obtener información acerca de cómo se ubica el sujeto frente a la situación de aprendizaje (Casullo, Cayssials, Liporace, De Diuk, Arce y Alvarez, 1994), expresando la forma en que se establece la relación maestro-alumno necesaria para el proceso de aprendizaje, que se evidencia en la manera en que los alumnos se autopercibe y perciben al otro en ese contexto (Leibovich y Muiños, 1997).

La Pareja Educativa es una prueba de papel y lápiz, donde se espera que el examinado dibuje dos personas en situación de aprendizaje, en la cual una de éstas enseña y la otra aprende, posterior a esto se pide una elaboración o historia acerca de la situación graficada. La capacidad del individuo para cumplir la consigna y la elaboración que realiza revelan información valiosa acerca del posible comportamiento o actitud del sujeto en el ámbito académico, y de su percepción del medio en que se da el aprendizaje, complementando de esta manera la información obtenida a partir de los aspectos gráficos; así es posible inferir si el examinador considera la situación escolar como un espacio donde se realiza una tarea valiosa en un clima de cooperación mutua, o si la vive como una experiencia traumática o sin sentido, en la que se siente víctima de profesores autoritarios y agresivos. Esta prueba constituye un instrumento útil en contextos escolares al permitir el acceso a los aspectos inconscientes y fantasías del sujeto en la situación de aprendizaje (Casullo y cols., 1994).

En el contexto venezolano, se cuenta con el estudio de Zschaeck (2000) quien valida el test "pareja educativa" para medir la relación maestro-alumno, con una muestra de 464 estudiantes de la segunda etapa de educación básica del área Metropolitana de Caracas. Encontró que los resultados arrojados por el test Pareja Educativa lograron ser tan buenos predictores de la percepción del vínculo maestro-alumno como la escala STRS de Pianta, la cual fue utilizada como criterio externo de validez.

El mismo autor en su trabajo encuentra y analiza el significado de los seis factores que dentro del dibujo de la pareja educativa ayudan a descubrir la percepción del vínculo maestro-alumno; estos son: 1) análisis interfigura, 2) completud e integración de las figuras maestro-alumno, 3) percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto, 4) grado de cercanía e interrelación en la díada, 5) tipo de vínculo dentro de la pareja educativa, y 6) comportamiento verbal.

Zschaeck (2000), plantea que en el factor uno, denominado "Análisis Interfigura", se refiere a aspectos vinculantes entre las figuras del docente y el alumno entendidos de forma bipolar. En el polo positivo se sitúan aquellos aspectos o categorías de las variables que expresan una relación de acercamiento entre ambas figuras en el proceso de aprendizaje, en donde la ubicación de las figuras (maestro y alumno) en el mismo plano o plano horizontal, sugiere una vinculación simétrica entre ellos. En el polo negativo, se sitúa como indicador la ubicación de ambas figuras en planos

diferentes como signo que sugiere el alejamiento en el proceso de aprendizaje, y la existencia de una relación asimétrica.

Asimismo, otro indicador que expresa la presencia de asimetría en el vínculo, es el dibujo de la figura de perfil, bien sea del docente, del alumno, o de ambos, que sugiere una tendencia evitativa del sujeto a enfrentarse a la situación. Este indicador es relevante, ya que a pesar de que las figuras pudieran ubicarse en un eje horizontal, su presencia introduce una modificación de la relación en un sentido negativo.

Lo esperado dentro de una relación significativa es que ambas figuras estén cercanas, en el eje horizontal y frente a frente. Sin embargo, al momento de analizar los elementos gráficos, es preciso tener en cuenta el contexto general del dibujo para establecer con mayor precisión la tendencia positiva o negativa que caracterice el vínculo (Zschaeck, 2000).

Estos mismos autores encontraron que la variable sexo tiene una asociación moderada con este factor, apuntando a que los niños puntuaron de manera positiva en este factor, por lo cual expresaron gráficamente vínculos caracterizados por aspectos del polo positivo, es decir, vínculos más simétricos, donde ambas figuras comparten un eje horizontal que denota una relación más cercana con el docente. Contrariamente, las niñas presentaron una mayor tendencia a dibujar vínculos en los que se hacía presente una asimetría dentro de la relación, percibiendo al docente como una figura autoritaria, por lo cual se enfrentaron a la misma de manera evitativa (figura de perfil).

El factor dos en la percepción del vínculo maestro-alumno, es el grado de completud e integración del concepto de las figuras. Al igual que el factor anterior, se define de forma bipolar, en donde el polo positivo se caracteriza por la completud de las figuras, es decir, la presencia de todos los elementos esenciales de cada una pudiendo incluso encontrarse detalles adicionales que armonicen el dibujo, todo lo cual refleja un vínculo positivo en el que el individuo tiene capacidad de integración y una percepción más clara del otro; mientras que en el polo negativo, se ubica la omisión de una o ambas figuras, o de partes constitucionales de las mismas, donde la parte omitida se considera necesaria para el aprendizaje (ejemplo: ojos, manos), lo que se considera un signo de posible conflicto dentro de la relación. También puede ser evidenciado por la presencia de

borraduras, lo que igualmente sugiere dificultades para lograr satisfactoriamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la variable sexo, los resultados de estos autores indicaron que las niñas realizaron figuras más completas que los niños, lo cual puede verse asociado a que las niñas tienden a ser más maduras, y tienen mayor facilidad que los niños para captar e integrar su percepción del entorno, lo que indica una mayor tendencia a establecer relaciones más adecuadas con el maestro, a partir de una percepción más clara de esa figura.

El factor tres, se refiere a la percepción de la interacción en función del tamaño de la figura, así como a la presencia de elementos de conflicto dentro de la relación, se reportó la importancia del tamaño de las figuras, siendo éste un indicador de ciertos rasgos de carácter del sujeto. El tamaño tiene que ver con la percepción que el sujeto tiene de sí mismo y del maestro dentro de la relación, donde una figura del sujeto de tamaño medio (1/3 de la hoja) apunta hacia una valoración adecuada de sí mismo dentro del vínculo; un tamaño empequeñecido (menos de 1/3 de la hoja) refleja un sentimiento de inadecuación del individuo dentro del vínculo, o puede verse a sí mismo disminuido, o bien, mediante la disminución de la figura del maestro, busca atenuar la percepción amenazante de la misma. Es decir, la disminución del tamaño de las figuras, hace referencia a la presencia de tendencias defensivas y sentimientos de inferioridad e inseguridad, así como a una baja autoestima.

Lo anterior se relaciona también con la presencia en el dibujo de borraduras, indicador que sugiere insatisfacción del sujeto consigo mismo, así como ansiedad, inseguridad y necesidad de ayuda, lo cual en conjunto con el tamaño empequeñecido, apuntan hacia la presencia de dificultades en el vínculo maestro-alumno (Casullo y cols., 1994).

Zschaeck y Negrón (2000) encontraron en relación al mismo factor, que los individuos de sexo masculino tendieron a representar su interacción con el docente en función de figuras de mayor tamaño que las niñas, lo cual indica una valoración adecuada de sí mismos dentro de la relación así como de sus maestros, presentando a su vez menor nivel de conflicto con los mismos. Por el contrario, las niñas presentaron una tendencia a dibujar figuras de menor tamaño, reflejando de esta manera tendencias defensivas que reflejan sentimientos de inadecuación dentro de la relación, así como mayor ansiedad y necesidad de ayuda frente a la figura del maestro.

La anterior afirmación sobre la relación entre el sexo y el factor III interacción y zonas de conflicto, se fundamenta en los hallazgos de otras investigaciones que plantean la existencia de diferencias en los estilos de crianza de ambos géneros, según lo cual, a las niñas se les imponen mayores restricciones para que se muestren frente al contacto con su ambiente de manera más pasiva y por otra parte, los niños son incentivados y estimulados para interactuar de manera más activa y agresiva con su medio (Bastidas y López, 1998).

El factor cuatro, sugiere el grado de cercanía e interrelación en la díada maestro-alumno, en donde lo esperado es la cercanía en el grafismo entre ambas figuras, acompañada del indicador que plantea la presencia de las figuras frente a frente, para plantear la existencia de un vínculo positivo. En la muestra del estudio se encontró que la cercanía entre la figura del alumno y la del profesor también estaba relacionada con la calidad percibida del vínculo, ocurriendo que, en la medida que ambas figuras estuvieran más cercanas, se entendía como una proximidad con el maestro mediada por los convencionalismos académicos y sociales hacia figuras de autoridad, en lugar de un vínculo más guiado por factores emocionales.

El factor cinco, que representa el tipo de vínculo establecido dentro de la relación maestro-alumno, en los individuos de la muestra refleja una interacción en la que el maestro no logra interesar al alumno, o en donde el alumno reclama la atención al profesor, quien ignora tales requerimientos; dicha interacción se ha denominado vínculo unipersonal (Casullo y cols., 1994). Este indicador, se asocia con la carga factorial negativa que presenta el indicador vínculo mutuo, en el sentido de que hace referencia a una actitud donde la posibilidad de cooperación es casi nula, encontrándose a cada figura en una actividad diferente y de ningún interés para el otro. Ambos tipos de vínculo unipersonal son resultados negativos, ya que lo que se busca es una actitud positiva dentro de la tarea de enseñar y aprender, mediante la presencia del indicador vínculo mutuo de signo factorial positivo.

Otros indicadores tales como la edad disímil asignada al maestro, al igual que un sujeto dibujado de sexo diferente, en unión con el tipo de vínculo personal, parecen reflejar una dificultad de los alumnos para mostrarse abierta o libremente dentro de la relación. En el caso de la variable sexo, cuando los sujetos se muestran dentro de la relación con el docente mediante un sexo diferente al suyo, se puede asumir la presencia de un comportamiento cuya finalidad es lograr mayor

adaptación al contexto escolar, ya que los maestros tienden a diferir entre los alumnos en cuanto a la percepción que tienen de los mismos, donde las niñas son percibidas con mayores actitudes positivas hacia la escuela, hallándolas involucradas en forma más satisfactoria que los varones.

El hecho de que algunos niños se dibujen de sexo femenino parece hacer referencia a una necesidad que tienen de disminuir la distancia dentro de la relación con su docente, buscando más bien cercanía a través del establecimiento de vínculos más de tipo pares, en los que se posibilite un trato más cercano, afectuoso, amistoso, cooperativo y de compañerismo, a la vez que evitan enfrentarse con un profesor que perciban como amenazante, controlador y distante.

Con relación a la variable sexo en este factor, los autores encontraron que los niños tienden a representar en sus dibujos vínculos de tipo unipersonal más que las niñas, en donde parecen percibirse desatendidos por parte de sus maestros o en donde se muestran desinteresados en lo que ellos les enseñan.

Y por último, el sexto factor, se refiere al comportamiento verbal, lo cual se relaciona con los aspectos más conscientes del comportamiento e indican lo que el individuo expresa con la mediación directa de sus mecanismos de control, lo cual puede o no corroborar lo expresado gráficamente.

Puntualizando lo hasta ahora desarrollado, hay diferentes formas de medir la relación maestro-alumno, a modo de escalas o de manera gráfica, siendo ambas formas válidas para registrar este complejo fenómeno. La presente investigación emplea la manera gráfica de medición de la relación, ya que aporta datos más enriquecedores para el fenómeno a estudiar, en el sentido de que permite obtener información más allá de los cuestionarios de autorreporte, como son los aspectos de la dinámica de la relación entre el maestro y el alumno y que surgen a través de las técnicas proyectivas desde la perspectiva del alumno.

Como se ha venido desarrollando, la formación del vínculo entre los alumnos y sus maestros depende de manera importante del tipo de relación o vínculo que establece el niño con sus padres o cuidadores (apego), es por ello que en el siguiente apartado se centrará la atención en cómo se establece esta continuidad entre los patrones establecidos en las relaciones parentales y las posteriores relaciones maestro-alumno en el contexto escolar.

La investigación con niños preescolares, según Pianta y Steinberg (1992), indica que un importante elemento de ajuste a la escuela es la relación que sostengan con su maestro, la cual le servirá para su desarrollo y educación. Los patrones de esta relación (conflictiva, abierta, cerrada, y dependiente) están asociados con el comportamiento que el niño tiene en su casa y es predictivo del subsecuente ajuste escolar. El patrón de apego del niño con sus cuidadores en casa, está muy vinculado con la forma en la que el niño negocia posteriormente ante las demandas sociales y académicas en el contexto escolar. Estudios de la relación maestro-alumno, pueden por tanto, ser importantes pruebas de las teorías que establecen consistencia y estabilidad de las relaciones y maneras de relacionarse que se inician desde temprano en la infancia (relaciones de apego), afectando la manera de relacionarse posteriormente en contextos distintos al hogar, como por ejemplo, el contexto escolar (Pianta y Steinberg, 1992).

Así, según Pianta (1994) la formación del vínculo entre los alumnos y sus maestros depende en gran medida de los patrones primarios de apego establecidos entre el niño y sus padres o cuidadores. Varios estudios en esta línea de investigación, indican una considerable continuidad entre los patrones establecidos en las relaciones parentales y las relaciones posteriores entre el niño y sus maestros. Específicamente, en edad preescolar, la cualidad del apego con el cuidador influencia varios procesos que impactan directamente en la conducta adaptativa del niño, tanto en el hogar como en el contexto escolar.

En un estudio de Moss, Bureau, Cyr y Mongeau (2004) cuyo objetivo de investigación fue examinar la correlación del apego para validar las medidas de reunión/separación escolar, en una muestra de 150 niños de tres años y sus madres, encontraron una asociación entre las medidas de la interacción madre-hijo, las representaciones del self del niño y del otro, competencias sociales y

adaptación socio-emocional en la escuela. Los dos dominios más fuertemente asociados con el apego en la niñez, fueron: la cualidad de la relación entre el cuidador y el niño y la adaptación socio-emocional del niño.

Las relaciones entre el cuidador y el niño han sido mejor estudiadas por los teóricos del apego, cuyo autor principal es Bowlby (1980) y la hipótesis central de su teoría del apego es que las experiencias tempranas entre el cuidador y el niño, son prototipos de las posteriores relaciones interpersonales. Según el autor, los modelos mentales de las relaciones de apego, constituyen constructos afectivo/cognitivos desarrollados en el curso de las interacciones comportamentales entre el niño y sus cuidadores. Inicialmente los patrones de apego reflejan las expectativas acerca del comportamiento de los otros en ciertas situaciones. Eventualmente el individuo abstrae de estas expectativas una serie de postulados acerca de cómo las relaciones cercanas operan y cómo ellas son usadas en las circunstancias estresantes de la vida diaria (Crowell y Treboux, 1995).

Específicamente, las relaciones de apego son aquellas que proveen sentimientos de seguridad, y sin éstas se producirían sentimientos de soledad e inquietud. Las relaciones de apego seguras proveen de apego y compañía brindando oportunidades para sentirse necesitado o compartir intereses y experiencias comunes, sentimientos de competencia y alianza.

Durante la década de los ochenta, se produjeron importantes avances en la teoría e investigación del apego, que Cantón y Cortés (2000) sintetizan en:

> Los estudios longitudinales sobre los orígenes, estabilidad y consecuencias de las diferencias individuales en las pautas de apego, aumentaron su alcance y sofisticación. Así mismo, los análisis transculturales del apego revelaron la considerable diversidad y consistencia existentes en los procesos de apego de las diferentes sociedades estudiadas. Por su parte, Main y Solomon (1986, 1990) identificaron un nuevo tipo de apego derivado de la Situación Extraña, el apego tipo D o desorganizado/desorientado, objeto de numerosos estudios de validación durante la década de los noventa. Al mismo tiempo, la investigación del apego se extendió a los adultos para incluir las representaciones mentales elaboradas por los padres sobre los cuidados recibidos durante la infancia y su relación con el apego padres-hijos (Main, Kaplan y Cassidy, 1985; Main y Goldwyn, 1991), así como a

las relaciones de apego del niño durante la etapa pre-escolar (Greenberg, Cicchetti y Cummings, 1990) y escolar (Cassidy, 1998; Main y Cassidy, 1988).

Según Cantón y Cortés (2000), la teoría del apego constituye el trabajo conjunto de Bowlby y Ainsworth y es un enfoque etológico del desarrollo de la personalidad. Bowlby formuló los supuestos fundamentales de su teoría a partir de conceptos etológicos del procesamiento de la información, de la psicología evolutiva y del psicoanálisis. Por su parte, la metodología innovadora de Ainsworth de la situación extraña no sólo hizo posible comprobar empíricamente las ideas de Bowlby, sino que también ayudó a ampliar la propia teoría de manera decisiva en el concepto de la figura de apego, como base segura a partir de la cual el niño puede explorar su mundo, y por otro lado, contribuyó a la formulación del concepto de sensibilidad materna a las señales del hijo y su papel en el desarrollo de los tipos de apego.

Para Bowlby (1980), las diferencias individuales en la organización de la conducta de apego están en función del comportamiento que tuvo la figura de apego y de los patrones de apego que se categorizan ampliamente en seguros e inseguros. El patrón seguro es característico de los infantes que buscan y reciben protección y confort cuando están estresados, cuya exploración confiada de su ambiente es optimizada por el apoyo y disponibilidad del cuidador. Mientras que los patrones inseguros (evasivos, ambivalentes, desorganizados) desarrollan rechazo e inconsistencia en el niño por su figura de apego. Estos niños perciben peligro de esta figura y se quedan ansiosos frente a la respuesta de su cuidador. Para reducir esta ansiedad, el comportamiento del niño se desadapta o complementa al comportamiento de su cuidador, en otras palabras, es adaptativo o estratégico dentro de la relación. Por ejemplo, cuando el niño se encuentra en una experiencia estresante evade el contacto con su figura de apego, minimizando la expresión de malestar e impidiendo el rechazo de su cuidador.

Los patrones de apego se van elaborando en los niños de manera progresiva, siendo que, alrededor del primer año ellos desarrollan una relación específica y duradera con sus cuidadores primarios. De acuerdo con Bowlby (1973; c.p. Al-Yagon, y Mikulincer, 2004) la fuerte tendencia de los niños de buscar proximidad con sus cuidadores, contiene la manifestación abierta del sistema comportamental de apego, que es un sistema diseñado para restablecer o mantener la proximidad con los otros que brindan soporte en tiempos de necesidad; Bowlby catalogó a "estos otros" como figuras de apego, y argumentó que la proximidad a un cuidador disponible y responsivo provee al

infante de una sensación de "base segura", que se refiere a una serie de expectativas acerca de la responsividad y disposición de los otros en tiempos de estrés. Por otro lado, interacciones con cuidadores no disponibles conllevan a una sensación de falta de confianza en el mundo, serias dudas acerca del valor propio, estrés crónico y patrones inseguros de apego.

Para Bowlby (c.p. Al-Yagon, y Mikulincer, 2004), los infantes internalizan sus interacciones con las figuras de apego en "modelos de apego", los cuales son representaciones mentales de los otros significativos y del self. Estas representaciones resultan en estilos de apego únicos, es decir, patrones estables de cogniciones y comportamientos que son manifestados en otras relaciones cercanas e interacciones sociales. Los niños con apego seguro, mantienen modelos internos positivos de su self y de los otros, y tienen una historia de interacciones satisfactorias con sus figuras de apego que le brindan soporte. Los niños con estilos de apego evitativo y ansioso, tienen modelos internos negativos y una historia de interacciones frustrantes y dolorosas con figuras de apego que no estén disponibles o sean poco responsivas. El tercer estilo de apego inseguro, el apego desorganizado, refleja una mezcla de estilos evitativo y ansioso.

Bartholomew y Horowitz en 1991, ampliando el trabajo iniciado por Bowlby, plantearon un modelo de cuatro categorías donde el estilo de apego se clasifica en: seguro, temeroso, evitativo y preocupado o ansioso, cada uno de los cuales se asocian con determinadas emociones y sentimientos. Bajo estos cuatro estilos de apego subyacen dos dimensiones, el modelo del self y modelo de los otros. Estos cuatro tipos de apego (uno seguro y tres inseguros), se pueden entender a partir de las valencias (positivas o negativas) correspondientes al modelo del self y al modelo de los otros. Esto es, la imagen que tiene una persona acerca de su self puede ser dicotomizada como positiva o negativa (el self merecedor o no del apego y del apoyo), y la imagen de otros puede ser también dicotomizada (los otros se ven conto merecedores de confianza versus no dignos de confianza y rechazantes). Esta clasificación se basa en la idea de que las experiencias tempranas se organizan internamente y se convierten en la base de la personalidad adulta. Estos modelos internos le permiten al individuo seleccionar, organizar y almacenar imágenes e ideas sobre sí mismos y sobre las interacciones con los otros. De este modo, los individuos desde su infancia internalizan dos tipos de modelos mentales: modelos mentales del self y modelos mentales de los otros.

Ampliando el modelo anterior, Bartholomew y Shaver (1998), establecen que el qué tan positivo sea el modelo del self, indica el grado en el cual una persona ha internalizado un sentido de su propio valor versus el sentirse ansioso e inseguro de qué tan digno de amor es. El modelo del self, por ende, se asocia al grado de ansiedad y dependencia de la aprobación de los otros en las relaciones cercanas. Por otro lado, el qué tan positivo sea el modelo de los otros, indica el grado hasta el cual se espera que los demás en general, estén disponibles y sirvan de apoyo, por ende, el modelo de los otros se asocia con la tendencia a buscar o evitar la cercanía en las relaciones.

De esta forma, el apego seguro se caracteriza por la combinación de un modelo positivo del self y de los otros, estos sujetos han internalizado un sentido de autovalor y están cómodos con la intimidad en las relaciones cercanas. El estilo de apego preocupado se caracteriza por un modelo negativo del self y un modelo positivo de los otros; estos individuos buscan ansiosamente el ganar la aceptación y validación por parte de los demás, como para persistir en la creencia de que así pueden ganar seguridad solamente si ellos consiguen que los otros respondan de manera apropiada hacia ellos. El estilo de apego temeroso se caracteriza por un modelo negativo del self y de los otros; estos individuos, como los preocupados, son altamente dependientes de la aceptación de los otros, sin embargo, como tienen expectativas negativas de ellos, evitan la intimidad para escapar al dolor de la pérdida o del rechazo. El estilo de apego evitativo se caracteriza por un modelo del self positivo y un modelo negativo de los otros; estos individuos también evitan la cercanía por expectativas negativas, sin embargo ellos mantienen un sentido de autovalor al defenderse negando el valor de las relaciones cercanas (Bartholomew y Shaver, 1998).

De esta manera algunos investigadores del apego como Fraley, Bartholomew y Shaver, prefieren llamar a las dos dimensiones que subyacen a los estilos de apego (modelo del self y modelo de los otros), factor de ansiedad y factor evitativo del apego, ya que son nombres que se acercan al contenido manifiesto de los ítems utilizados para medir estas dimensiones. Específicamente, la dimensión del modelo del self se corresponde con el factor ansioso de apego, ya que en la escala refleja el temor al abandono y al rechazo de los otros, al mismo tiempo que fuertes deseos de contacto con el otro. Altas puntuaciones en esta escala indican mayores niveles de ansiedad a ser rechazado por otros y sentimientos de minusvalía en cuanto a las relaciones interpersonales. Por otro lado, la dimensión del modelo de los otros, se corresponde con el factor evitativo del apego, ya que se refiere a posibles sentimientos de disconfort con la cercanía

interpersonal, dependencia y la autorrevelación hacia el otro. Altas puntuaciones en esta escala indican mayor desconfianza interpersonal y evitación de la cercania con los otros.

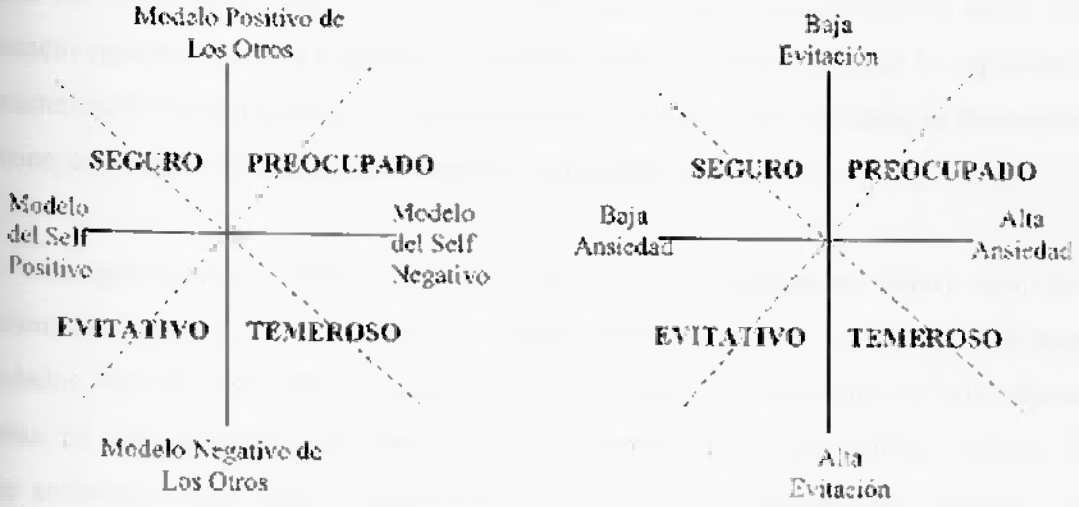


Figura 1. Modelo bidimensional de los cuatro estilos de apego, equivalencia entre las propuestas de Bartholomew y Horowitz (1991) y Bartholomew y Shaver (1998), con respecto a las dimensiones que subyacen a los estilos de apego.

Adicionalmente, se han encontrado otros factores que inciden sobre el estilo de apego, así en los hallazgos de Bartholomew y Horowitz (1991) en una investigación cuyo objetivo era proponer un modelo de cuatro estilos de apego en la adultez (seguro, temeroso, evitativo y preocupado), con 160 sujetos en total (80 hombres y 80 mujeres), con un rango de edad entre 17 y 24 años, los autores obtuvieron diferencias por sexo en las medidas de apego, específicamente, las mujeres tendían a obtener puntajes significativamente mayores que los hombres, en el estilo de apego preocupado, es decir, que ellas tendían a guardar un modelo del self negativo y un modelo de los demás positivo, por lo que dependían de la aprobación de los otros para sentirse bien consigo mismas. Mientras que los sujetos masculinos, obtuvieron puntajes significativamente mayores en el estilo de apego evitativo, lo cual implica que ellos tendían a guardar un modelo de su self positivo y un modelo de los otros negativo, es decir, que se sentían merecedores de amor y se protegían contra el rechazo para mantener su sentido de independencia e invulnerabilidad.

A este respecto, Carpio y Rojas (2003) realizaron una investigación en Venezuela en un contexto asistencial universitario con 120 estudiantes, cuyo objetivo fue analizar las relaciones entre estilo de apego, afrontamiento, autoconcepto y sexo y cómo estas variables explicaban los síntomas de ansiedad y depresión. Se obtuvo una explicación significativa del factor evitativo de apego a partir del sexo de los individuos, donde ser hombre se relacionaba con evitar la cercanía y el contacto emocional en las relaciones interpersonales, así como suprimir la expresión de los afectos, características fundamentales del estilo de apego evitativo. Por otro lado, el factor ansioso del apego preocupado se asociaba significativamente con síntomas de ansiedad y depresión.

Según Bowlby (1973; c.p. Moss, Bureau, Cyr y Mongeau, 2004), otro de los elementos básicos de la teoría del apego es la relación entre seguridad, sensibilidad y responsividad del cuidador. Para el tercer año de edad la relación de apego se transforma en una relación regulada por metas. El comportamiento de base segura, se manifiesta en intercambios verbales con el cuidador que enfatizan experiencias constructivas, más que en conductas no verbales restringidas a la búsqueda de proximidad.

Con el desarrollo del lenguaje y las habilidades de toma de perspectiva en la edad preescolar, el niño se vuelve capaz de comunicar sus intenciones y planes, entiende aquellos del cuidador y ambos se comprometen en negociaciones dirigidas a la consecusión conjunta de una meta común. El modelo interno del niño, o representación internalizada de la responsividad del cuidador, influencia sus expectativas en cuanto a intercambios interactivos tanto con el cuidador como con otros adultos o compañeros en contextos extrafamiliares, como la escuela, influenciando características de los niños como la seguridad percibida, prontitud para acercarse a los otros y patrones de regulación emocional.

La seguridad está asociada a una mayor apertura emocional y a un mayor nivel de participación por parte del niño en situaciones de resolución de problemas en pareja, y a un control más recíproco de interacciones madre-hijo en distintos contextos. La cualidad de la comunicación entre madres e hijos clasificados como desorganizados, es la más disruptiva de todos los grupos inseguros.

Con relación a la sensibilidad, seguridad y responsividad del cuidador, se ha encontrado que el nivel socioeconómico de los padres puede afectar estas importantes dimensiones de la relación de apego. En promedio, en familias de bajo nivel socioeconómico, es más probable que los múltiples factores que afectan la paternidad ejerzan mayor estrés y generen menos apoyo que en familias de mayor nivel socioeconómico; por ende, se reduce la probabilidad de un cuidado parental responsivo y sensible (Halpern, 1993; c.p. Fish 2001) y esto reduce en consecuencia la probabilidad de un apego seguro. De hecho, algunos estudios han reportado mayores porcentajes de apego inseguro en muestras de alto riesgo y bajo nivel socio-económico (Spieker y Booth, 1988; c.p. Fish, 2001) o un incremento en la probabilidad de inseguridad asociada con la desventaja económica en grandes y representativas muestras (NICHD Early Child Care Research Network, 1997). Más aún, desde la identificación de la clasificación desorganizada de apego (Main y Solomon, 1990), ese tipo de apego inseguro ha sido muy asociado a un bajo nivel socioeconómico (Van Ijzendoorn, Schuengel y Bakersman-Kranenburg, 1999). La teoría y la investigación previa asocian la dificultad económica al menor bienestar psicológico en padres, lo que lleva a estilos de cuidado parental más punitivos, inconsistentes y no responsivos, lo cual es lo que media entre los efectos del bajo nivel socioeconómico sobre el desarrollo del estilo de apego de los niños (Fish, 2001).

Bowlby (1980), en su teoría del apego estableció que estas relaciones de apego sirven como base para una función adaptativa relevante en todo el ciclo vital, más que para períodos restringidos del desarrollo. El uso que hace el niño del cuidador como base segura para la exploración, resguardo y fuente de confort, es un reto continuo que requiere renegociación en cada estadio del desarrollo.

Para verificar la noción teórica de la estabilidad de los patrones de apego a lo largo del ciclo vital, Ammaniti, Van Ijzendoorn, Speranza y Tambelli (2000), realizaron un estudio longitudinal en el que se pretendía descubrir cómo era la organización del apego en la transición de la niñez tardía a la adolescencia temprana, utilizando una muestra de 14 niñas y 17 niños desde los 10 hasta los 14 años, encontrando una considerable estabilidad en el patrón de apego seguro en los niños de todas las edades. Este hallazgo es llamativo si se toma en cuenta que en la etapa de la niñez tardía y adolescencia temprana, es cuando ocurren los mayores cambios a nivel corporal, de funcionamiento sexual y en el campo afectivo y cognitivo. También se reportó la estabilidad de las otras categorías de apego y obtuvieron el mayor grado de estabilidad para la categoría de apego evitativo y seguro; mientras que la categoría de apego preocupado fue un poco menos estable.

Los autores explican estos resultados haciendo referencia al hecho de que las vicisitudes del desarrollo adolescente pueden afectar sus modelos de apego internalizados, ampliando las estrategias evitativas ya que se asocian con el proceso de desapego e independencia de las figuras parentales en esta etapa. Desde esta perspectiva, las estrategias de apego evitativas internalizadas durante la niñez, pueden en este período ser adaptativas, ya que permiten mantener una relación cercana con los padres y a la vez permiten liberar la rabia o ansiedad típica de esta fase. Procesos similares de desapego e independencia pueden desestabilizar a algunos adolescentes con un estilo de apego preocupado, quienes pueden verse estimulados a revisar sus modelos internos de apego. Los cambios en las estrategias adaptativas de esta etapa pueden ocurrir en otras etapas del ciclo vital, pero durante la adolescencia estos cambios pueden verse especialmente afectados por la necesidad de ver a las figuras parentales a cierta distancia para poder lograr una identidad individual más definida. En particular, los adolescentes con apego preocupado pueden sentir la mayor discrepancia entre sus estilos de apego habituales y su búsqueda actual de mayor autonomía.

Moss, Bureau, Cyr y Mongeau (2004), en un estudio cuyo objetivo era examinar los correlatos de apego en edad preescolar, en una muestra de 150 díadas de niños de tres años y sus madres, encontraron que la capacidad del niño de apego seguro de confiar en sí mismo y de negociar las dificultades en las relaciones interpersonales, se asociaron con menores problemas de comportamiento en la escuela. Las asociaciones más consistentes entre el tipo de apego y problemas conductuales, han sido encontradas para los niños desorganizados. Los niños con apego desorganizado en la infancia, tuvieron mayores problemas de acting-out y de externalización, tanto en el preescolar como en niveles escolares mayores, más que ningún otro grupo de apego.

En este mismo estudio los autores dan soporte a estas ideas teóricas al establecer asociaciones entre la seguridad del apego y la apertura emocional de los niños, mientras que por otro lado, los niños con apego desorganizado estuvieron en un riesgo mayor en varias medidas de conducta y funcionamiento interactivo. Los patrones de apego seguro, evitativo y ambivalente exhibidos en la edad preescolar, son conceptualmente similares a aquellos exhibidos por estos niños en la infancia.

Para continuar con el objetivo del presente estudio, que es el establecimiento de un puente entre el apego y la relación maestro-alumno, es importante destacar la relevancia de la relación

padre-hijo como proveedora de la base para los estudios de la relación maestro-alumno. La misma, especialmente en los primeros grados, es un blanco valioso para el estudio de los patrones de comportamiento de los niños, sus creencias y sentimientos previamente desarrollados en el contexto de la relación de apego padre-hijo. Por ejemplo, se ha encontrado que las diferencias individuales en los estilos de apego de los niños con sus cuidadores, se asocian fuertemente con el aprendizaje y el ajuste y logro escolar. Pianta y Steinberg (1992), ratifican que el niño en su interacción con el maestro trae a la relación diversas variables que afectan a la misma, como son, sus experiencias con sus cuidadores, las expectativas acerca de sí mismo y de los otros y sus sentimientos de autovalor o autoestima, que son importantes para el establecimiento de la relación maestro-alumno y que sientan las bases para su ajuste escolar. Específicamente, los niños con apego seguro hacían caso a sus madres, requerían menos disciplina, recibían más instrucción, practicaban espontáneamente la lectura y tenían mejor rendimiento escolar que los niños con apego inseguro (Pianta, 1994).

Más aún, dentro de las investigaciones que dan sustento a estas relaciones se encuentra el estudio de Sroufe (1983), el cual indica que una historia de apego inseguro se relaciona con el rechazo por parte de los compañeros y adultos en preescolar, y con problemas en el aprendizaje. Los niños con historias de apego ansioso/evitativo, elicitaron menos contacto con sus profesores, y éstos fueron más propensos a mostrar ira hacia esos niños, mientras que aquellos alumnos con historias de apego ansioso/resistente, fueron más dependientes de sus maestros y fueron vistos por éstos como más vulnerables y frágiles (Sroufe, 1983; c.p. Pianta, Steinberg, y Rollins, 1995).

Otros estudios (Lewis, Feiring, Mc Guffog, Jaskir, 1984; Pianta, Erickson y Wagner, 1990; c.p. Pianta, 1994), han demostrado que las interacciones madre-hijo en los años preescolares, predicen la referencia de un niño a educación especial, problemas de comportamiento en la clase y del desempeño académico. En niños de cuatro años el grado de expresión emocional o afectiva y la resolución del control en las díadas padres-hijo, son altamente predictivos de la seguridad y autonomía en las interacciones maestro-alumno, así como del ajuste social en la escuela. Todos estos estudios indican considerable continuidad entre los patrones de apego de los niños con sus cuidadores y las relaciones de apego con sus maestros.

En estudios como los de Park y Waters (1989) y Verschueren, Marchen, y Schoefs (1996), con una muestra de 95 niños (50 niños y 45 niñas) de preescolar, con una edad media de 5 años,

donde el objetivo de investigación fue examinar algunas de las correlaciones del self en las vidas de estos niños. Se ha encontrado que niños con apego seguro a sus cuidadores primarios se involucran más activamente en sus interacciones con sus compañeros, exploran más libremente el ambiente escolar, tienen mayor autoestima, muestran mayor capacidad de formar amistades, son más populares y demuestran menos emociones negativas y agresión hostil, que sus compañeros de apego inseguro. Estos niños de apego inseguro están en mayor riesgo de tener menor competencia social y autoestima; ellos tienden a mostrar mayores niveles de agresividad y comportamiento hostil, así como a eliciar menos contacto y más ira hacia sus maestros de preescolar (Hamre y Pianta, 2001).

Howes, Matheson y Hamilton (1994), mostraron que niños clasificados en las categorías mayores de apego (evitativo, seguro y ansioso) formaron relaciones con sus cuidadores en maternal, que también contribuían con estos patrones. También Lynch y Cicchetti (1992; c.p. Pianta, Steinberg y Rollins 1995) estudiaron a niños en edad escolar que habían sido maltratados y las percepciones de las relaciones con sus maestros y demostraron que los percibían de manera consistente con su estilo de apego inseguro hacia sus padres, puesto que exhibieron mayor necesidad de proximidad psicológica con sus profesores y una interacción focalizada en tratar de conocerlos, en comparación con aquellos niños con historias de apego seguro.

Una relación segura con el maestro en la escuela sirve a ciertas funciones del apego, como el comportamiento o las reacciones hacia los otros. Específicamente, autores como Howes, Matheson y Hamilton (1994), aseguran que una relación segura con el maestro promueve la exploración activa del ambiente por parte del niño, así como un afecto positivo y favorece interacciones socialmente competentes con los otros. En consonancia con este punto de vista, los niños con relaciones de apego inseguro con sus maestros, elicitan menos contactos con los mismos, provocan mayores reacciones de rabia y menos reacciones positivas tanto de los maestros como de los compañeros y exhiben menos compromiso escolar y más dificultades de aprendizaje.

La seguridad de la relación entre el niño y sus cuidadores agrega una varianza única a la predicción de la competencia académica del niño, además de la que es explicada por la cualidad de la relación maestro-alumno; más aún, estas relaciones entre el niño y estos adultos significativos, se influyen entre sí y afectan el rendimiento escolar del niño. Las relaciones que van más allá de los cuidados primarios que recibe el niño, como aquellas que tendrán con sus maestros en la escuela,

proveen de oportunidades para la emergencia de una relación segura alternativa. Idealmente, experiencias en estas relaciones alternativas retan los modelos relacionales existentes y pueden hasta cierto punto promover su reorganización o revisión. En este sentido, individuos con apegos inseguros hacia sus figuras primarias que luego logran desarrollar relaciones seguras con otros adultos, pueden llegar a mostrar mayor competencia académica que aquellos niños que no obtienen dichas relaciones de soporte compensatorio (Pianta y Steinberg, 1992).

Siguiendo la misma idea de que el rendimiento académico se ve afectado por el estilo de apego del niño, autores como Laspley y Edgerton (2002), realizaron un estudio en el cual examinaron la relación entre separación-individuación, el estilo de apego adulto y el ajuste y éxito escolar, con 156 adultos jóvenes (102 mujeres y 54 hombres) y encontraron que las relaciones entre el apego y el ajuste al contexto, se extienden en continuidad más allá del hogar y la escuela, hasta incluir el ajuste a la universidad y se ha encontrado específicamente que el ajuste y el éxito académico en la universidad se asocia positivamente al apego adulto seguro y esa relación es inversa para los estilos de apego ansioso y evitativo, ya que una vez establecidos los modelos internos de funcionamiento, terminan siendo aspectos centrales en la personalidad que son transferidos a cada nueva relación.

Para Kennedy y Kennedy (2004), los niños con historias de apego seguro tienden a desarrollar representaciones internas positivas de los otros como amables, atentos y tienden a verse a sí mismos como dignos de respeto y competentes; estos niños se relacionan por ende de manera más positiva con sus compañeros y con los adultos, demuestran más resilencia, juegan de manera más compleja y reciben puntajes sociométricos más altos que los niños clasificados como inseguros. Además exhiben una expresión emocional más flexible y socialmente apropiada, así como mayor control, en el salón de clases muestran una atención más focalizada, participan más y reciben mayores notas que los niños con apegos inseguros.

Al-Yagon y Mikulincer (2004), realizaron un estudio en el cual pretendían examinar la existencia de alguna relación cercana entre niños en edad escolar con dificultades de aprendizaje manifestadas en su estilo de apego, su soledad percibida, su sentido de coherencia y las puntuaciones que el maestro asignaba a sus funcionamientos académicos, con una muestra de 196 niños, 98 niños con dificultades de aprendizaje (de los cuales 54 eran niños) y 98 sin dificultades de aprendizaje (de

los cuales 52 eran niños), cuyos rangos de edad estaban comprendidos entre los 8 y los 11 años, de una escuela primaria. Reportaron la importancia del estilo de apego en el ajuste emocional y el éxito escolar del individuo y enfatizaron el rol amortiguador del estilo de apego seguro en los problemas emocionales de los niños en edad escolar, lo cual facilita su ajuste, incluso en muestras de alto riesgo (niños abusados, nacidos prematuramente, con ambientes en desventaja, y hasta con problemas psiquiátricos). En este sentido y dado los resultados arrojados por la investigación, consideraron al estilo de apego como un factor protector o de riesgo en el ajuste socio-emocional y el logro académico del individuo.

Siguiendo esta línea de investigación entre el apego y su influencia sobre el rendimiento académico, Soares, Lemos y Almeida (2005), trabajaron con una muestra de 50 adolescentes de 11 a 14 años, encontraron en cuanto a la generalización de la influencia del apego en el contexto escolar, que el apego puede influenciar las estrategias motivacionales de los niños en la escuela y por ende su rendimiento en la misma. Inclusive estos autores hallaron que en la adolescencia los jóvenes con apego seguro muestran estrategias motivacionales más constructivas y una menor proporción de estrategias desorganizadas, que los adolescentes inseguros en la escuela. Estos resultados son un soporte para la teoría del apego, en el sentido de que los jóvenes con estrategias de apego seguro pueden manejar situaciones de separación con confianza en sí mismos y en sus figuras de apego y son más capaces de enfrentar de manera constructiva el problema y de restablecer el contacto con las figuras de apego, debido a que estos sujetos aprendieron en el contexto de sus relaciones con sus figuras de apego cómo regular sus emociones en situaciones difíciles y cómo sentirse lo suficientemente seguros para explorar el ambiente. La manera en que se involucran y reciben soporte de sus figuras de apego, puede contribuir al desarrollo de altos niveles de control percibido y autonomía, lo que les permite afrontar de manera positiva retos, de forma que puedan satisfacer sus necesidades de competencia y autodeterminación. En contraste, la mayoría de estudiantes con estrategias de apego inseguras, despliegan estrategias motivacionales desorganizadas, en donde un patrón común que subyace a estas estrategias incluye una falta de coordinación e incoherencia entre la conducta y las emociones, lo que a su vez perjudica la satisfacción de las necesidades psicológicas en los dominios relacional y motivacional, afectando consecuentemente su rendimiento académico. Estos jóvenes tienen deficiencias en el control de sus emociones, cuando afrontan obstáculos para satisfacer sus necesidades de apego, competencia y autodeterminación.

En general, todos los estudios citados, indican que las relaciones de apego del niño hacia sus padres, juegan un rol primordial en los procesos sociales y cognitivos que son la base para el éxito escolar, y que el tipo de relación que los niños formen con sus maestros refleja elementos de la relación que los niños formaron con sus padres; así también, se extrae de los estudios de apartados previos, que la relación maestro-alumno ejerce importante influencia en los resultados académicos de los niños. A su vez, factores socio-demográficos como son el sexo y el nivel socio-económico afectan las relaciones entre las variables anteriores. Es por ello que el presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal verificar la influencia que tienen el sexo, el nivel socio-económico, los factores del apego y la relación maestro-alumno en niños sobre el rendimiento académico y cuál es la relación entre estas variables.

III. MÉTODO

Problema a investigar

¿Cuál es la influencia del sexo, nivel socio-económico, factores del apego y la relación maestro-alumno en niños de 5to y 6to grado sobre el rendimiento académico, y cuál es la relación entre estas variables?

Hipótesis

Como hipótesis de investigación se plantean las relaciones entre variables que se presenta en el diagrama de ruta siguiente:

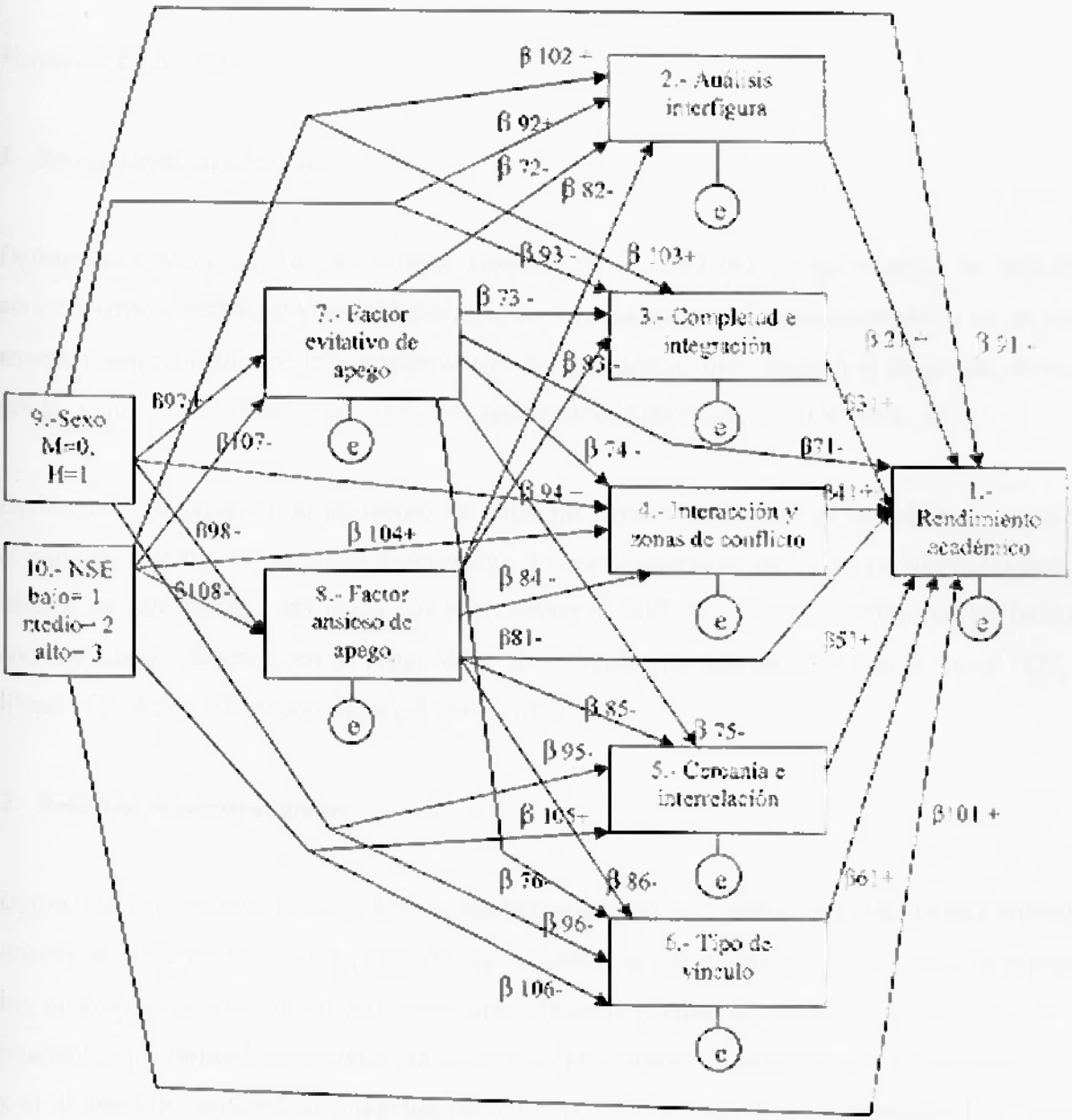


Figura 2. Diagrama de ruta de la relación entre el apego y la relación maestro-alumno, junto con las variables que intervienen en este proceso.

Variables Exógenas

Sexo: H= Hombres, M= Mujeres

Nivel Socio-Económico: NSE bajo= 1, NSE medio= 2 y NSE alto= 3

Variables

Variables Endógenas

1.- Rendimiento académico

Definición Conceptual: es un cambio operado en la conducta de un alumno en relación a sus conocimientos, destrezas y habilidades, que se expresa como resultado sistemático de un proceso de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos de las materias que integran el programa de estudio del grado, y que se manifiestan por medio de una escala de calificaciones (Warren, 1974).

Definición Operacional: el promedio de todas las materias obtenido en la boleta de notas por cada alumno en el trimestre posterior al momento de la evaluación de todas las variables del estudio. Para efectos de este estudio, las letras que representan la calificación del individuo en las boletas, serán convertidas en números, en un rango del 1 al 4, donde 1 se corresponde con el literal "D", 2 con el literal "C", 3 con "B" y por último, 4 con la letra "A".

2.- Relación maestro-alumno

Definición conceptual: proceso básico fundamentado en las operaciones del sistema educativo para orientarse conductualmente a partir de las expectativas del alumno, en relación a la expectativa de los profesores acerca de su propio comportamiento (Leibovich, Schuffer y Muños, 1998). Esta relación tiene varias dimensiones, tales como: a) proximidad y simetría en el vínculo entre el docente y el alumno; b) percepción integrada del concepto de las figuras que componen la díada docente-alumno; c) tipo de interacción y conflicto en esta relación; d) grado de cercanía e interrelación posible dentro de la relación; y e) el tipo de vínculo establecido en la relación (Zschaeck y Negrón, 2000).

Definición operacional: el resultado que se obtenga de la representación gráfica de la prueba proyectiva Pareja-Educativa.

Se tomarán como estimadores de la relación maestro-alumno la Lista de Chequeo de Negrón-Zschaeck (2000) en función de seis factores: (a) Factor uno: análisis interfigura, el cual incluye

aspectos como: eje horizontal, planos diferentes, interacción, alumno de perfil y docente de perfil. Se puede decir que este factor engloba los aspectos relativos a los vínculos entre las figuras del docente y el alumno. (b) Factor dos: completud e integración, que incluye: alumno completo, omisión en el alumno, docente completo, omisión en el docente, alumno integrado, encontrándose asociado al grado de completud e integración del concepto de las figuras que componen la diada docente-alumno. (c) Factor tres: interacción y zonas de conflicto, que incluye los elementos: figura del alumno empequeñecida, figura del alumno de tamaño medio, figura del docente empequeñecida, figura del docente media, docente con borraduras, alumno con borraduras, distancia entre figuras y tamaño igual a 1/3. Se asocia con el tamaño como elemento que caracteriza la percepción de la interacción, así como los posibles puntos de conflicto dentro de la misma. (d) Factor cuatro: cercanía e interrelación, que incluye: alejamiento, acercamiento, frente al evaluador, frente a frente, distancia entre figuras y docente de perfil. Dicho factor, sugiere el grado de cercanía e interrelación posible dentro de la relación docente-alumno. Y (e) Factor cinco: tipo de vínculo, que comprende: vínculo mutuo, actitud hacia el aprendizaje, edades próximas al sujeto, vínculo unipersonal, edades asignadas disímiles al sujeto y sujeto se dibuja de su mismo sexo. Tal configuración representa el tipo de vínculo establecido dentro de la pareja educativa.

3.- Apego

Definición conceptual: según Holmes (1993), el apego es la condición en la cual un individuo se encuentra vinculado afectivamente a otra persona; la relación de apego se define por la presencia de características como búsqueda de proximidad, el fenómeno de base segura y la protesta cuando se da la separación.

En la presente investigación se adopta la clasificación del estilo de apego original de Fraley y Waller (1998) y revisada por Fraley, Brennan y Waller (2000) (versión corta). Donde a partir de la combinación de los dos factores generales de apego (Ansioso y Evitativo) se obtienen los cuatro estilos de apego propuestos por Bartholomew y Horowitz (1991). Estos factores según Fraley y Waller (1998), se caracterizan por los siguientes aspectos:

Factor Evitativo: por el disconfort y preocupación por la intimidad y la cercanía interpersonal.

Factor Ansioso: por el miedo crónico al rechazo y a la cercanía interpersonal y finalmente al abandono.

Definición operacional: puntaje total calculado en función de la puntuación obtenida en cada uno de los dos factores independientes (Escala de Ansiedad y Escala Evitativa) en la Escala de Relaciones Cercanas (versión revisada) de Fraley, Brennan y Waller (2000), donde altas puntuaciones en la escala de ansiedad indican mayores niveles de ansiedad a ser rechazado por otros y sentimientos de minusvalía en cuanto a las relaciones interpersonales; mientras que altas puntuaciones en la escala de evitación indican mayor desconfianza interpersonal y evitación de la cercanía con los otros (Ver anexo B).

Variables exógenas

4.- Sexo

Definición conceptual: grupo de características físicas y constitucionales que diferencian al hombre de la mujer (Zschaeck, 2000).

Definición Operacional: respuesta a la alternativa "varón" / "hembra" colocada por el sujeto en la hoja de datos personales u hoja de identificación. Se codificará el sexo femenino con cero (0), y el sexo masculino con uno (1).

5.- Nivel Socioeconómico

Definición Conceptual: posición y estatus que alcanza un individuo en la sociedad, de acuerdo a los recursos económicos que posee (Zschaeck, 2000).

Definición Operacional: será definido en función del costo de la matrícula escolar, siendo que los colegios cuya matrícula esté valorada en Bs. 70.000 sin pago posterior de mensualidad, se considerarán de nivel socio-económico bajo, y se codificarán con el número1; los colegios con matrículas que oscilen en un rango entre Bs. 170.000 y 300.000, serán considerados de nivel socio-

económico medio y se les asignará el número 2; y por último, colegios cuya matrícula esté alrededor de Bs. 550.000, se considerarán de nivel socio-económico alto y se codificarán con el número 3.

Variable a controlar

6.- Edad

Será considerada como la respuesta dada por los sujetos al item de edad en la hoja de identificación, para un rango de edad entre 11 y 13 años y que se encuentren cursando 5to o 6to grado de Educación Básica, en consecuencia, esta variable queda controlada homogeneizando la muestra en dicho rango de edad (11 a 13 años).

7.- Grado de Escolaridad

Será considerada como la respuesta dada por los sujetos al item "grado" en la hoja de identificación. Esta variable queda controlada, al igual que la anterior, homogeneizando la muestra en los grados 5to y 6to.

Instrumentos

1. Prueba grafica "Pareja Educativa"

Plantea como objetivo principal que la persona o examinado pueda proyectar su "pareja internalizada" en cuanto a la representación subjetiva de lo que concibe como enseñar y aprender (Casullo y cols., 1994). Para ello se requiere de una hoja de papel en blanco tamaño carta, un lápiz y una borra, con la posibilidad de realizar su ejecución con base en los siguientes elementos de la consigna verbal:

- Dibujar dos personas: una que enseña y otra que aprende.
- Asignarles un nombre y edad.
- Escribir una historia relacionando ambas personas.
- Poner un título a la historia.

Consigna: "A continuación te solicitamos que dibujes a alguien enseñando y a alguien aprendiendo en la escuela. Después tendrás que construir una historia diciendo qué piensan, qué sienten, qué pasó antes y que va a pasar después. No olvides colocar nombre y edad a los personajes".

En cuanto a los estudios realizados sobre la prueba Pareja Educativa, se cita la investigación de Leibovich y Muiños (1997), en una muestra de 260 estudiantes argentinos del último año de escuelas públicas y privadas, donde se obtiene que es posible asegurar el hecho de que este instrumento permite evaluar la imagen que tiene el alumno, tanto de sí mismo como del docente, así como las características de la situación de aprendizaje. Para respaldar dicha afirmación, los mismos autores llevaron a cabo un análisis factorial de las categorías propuestas para el análisis e interpretación de la prueba, con lo que obtuvieron una estructura factorial compuesta por tres factores a saber: factor 1: aspectos expresivos gráficos intrafigura (aspectos referidos a una producción gráfica en la que están presentes las partes esenciales de ambas figuras de manera integrada, proporcionada y armónica); factor 2: aspectos expresivos gráficos interfigura (aspectos vinculantes entre ambas figuras); y factor 3: aspectos gráficos formales. A partir de dicha estructura se pudo concluir que para la evaluación de esta prueba gráfica en el contexto educativo es de suma importancia tomar en cuenta los aspectos individuales (tanto del docente como del alumno), las relaciones entre ambos, así como los aspectos simbólicos expresados en el grafismo.

En la investigación en cuestión, se encontró además que los sujetos en su mayoría contextualizaron la escena de aprendizaje en las situaciones: escolar, familiar, recreativa y laboral. Tales hallazgos en cuanto a la necesidad del sujeto de ubicar la escena de aprendizaje en un contexto definido, impulsó a la realización de una investigación llevada a cabo posteriormente por Leibovich, Schuffer y Muiños (1998), la cual parte de la premisa de que los contextos son diferentes, así como las relaciones que establece el sujeto con los demás en esos diferentes contextos.

Para tal fin se escogieron los contextos escolar y familiar para determinar si existían diferencias en las producciones gráficas de los individuos, realizándose un análisis factorial del conjunto de indicadores propuestos en la investigación, con lo cual se obtuvieron las características particulares para cada contexto que comprobaron las hipótesis de ese trabajo (Leibovich y col's, 1998).

Los resultados arrojados por esa investigación señalan que la diferencia contextual se encuentra en el factor interfigura y que el único factor en el que ambas estructuras factoriales obtenidas no presentan diferencias es en el factor intrafigura, ya que según los autores, el sujeto se autopercibe de la misma forma en ambos contextos (Leibovich y cols, 1998).

Estos autores concluyen que la contextualización de los dibujos permite la "objetivación" de la percepción subjetiva a través del dibujo, lo cual facilita la comprensión de la conducta del individuo. En este sentido, señalan que los dibujos en contexto, deben ser vistos como una herramienta y un medio para plantear hipótesis en las áreas problemáticas, ya que el hecho de confrontar al examinado con una situación estructurada (aprendizaje) en dos contextos, permite advertir el peligro de generalizar observaciones obtenidas en un contexto a otro.

Otro estudio relacionado con esta área, fue realizado por Zschaeck y Negrón (2000), en el cual se buscó validar la prueba Pareja Educativa como un instrumento capaz de evaluar la percepción que tienen los alumnos de la forma de interacción que se establece entre ellos y sus profesores dentro del contexto escolar, caracterizando así la situación de aprendizaje. Para la estimación de la validez de la prueba gráfica Pareja Educativa, se llevó a cabo un análisis factorial de la lista de chequeo de los indicadores de la prueba, del cual se obtuvo una agrupación de los items en seis factores que explican el 37% de la varianza total de la prueba, permitiendo la comprensión del comportamiento de la misma en la muestra seleccionada.

Los autores llevaron a cabo un análisis factorial para la lista de chequeo por ellos creada, con el fin de conocer las dimensiones relevantes para la medición de la relación maestro-alumno. Los resultados obtenidos por Zschaeck y Negrón (2000), pusieron de manifiesto la relevancia de 6 factores determinantes para el estudio de la relación maestro-alumno, a través de la prueba gráfica Pareja Educativa.

El factor 1 quedó conformado por un total de cinco indicadores de la lista de chequeo: a) eje horizontal (carga factorial: -.944); b) planos diferentes (.941); c) interacción (.911); d) alumno de perfil (-.411), e) docente de perfil (-.357). Se puede decir que este factor engloba los aspectos relativos a los vínculos entre las figuras del docente y el alumno, denominándose análisis interfigura.

El factor 2, al igual que el anterior, se estructuró con base en cinco indicadores: a) alumno completo (.832), b) omisión en el alumno (-.816), c) docente completo (.805), d) omisión en el

docente (-.788), e) alumno integrado (.373), encontrándose asociado al grado de completud e integración del concepto de las figuras que componen la díada docente-alumno.

El factor 3 está constituido por ocho indicadores, a saber: a) figura del alumno empequeñecida (-.743), b) figura del alumno de tamaño medio (.701), c) figura del docente empequeñecida (-.666), d) figura del docente media (.592), e) docente con borraduras (.433), f) alumno con borraduras (.382), g) distancia entre figuras (-.342), y h) tamaño igual a 1/3 (.320). La agrupación de este conjunto de indicadores se asocia con el tamaño como elemento que caracteriza la percepción de la interacción, así como los posibles puntos de conflicto dentro de la misma.

El factor 4 se encuentra representado por los siguientes seis ítems: a) alejamiento (.809), b) acercamiento (-.778), c) frente al evaluador (-.450), d) frente a frente (.379), e) distancia entre figuras (.369), f) docente de perfil (.344). Dicho factor, sugiere el grado de cercanía e interrelación posible dentro de la relación docente-alumno.

El factor 5, está conformado por los siguientes seis indicadores: a) vínculo mutuo (-.734), b) actitud hacia el aprendizaje (.637), c) edades próximas al sujeto (-.553), d) vínculo unipersonal (.506), e) edades asignadas disímiles al sujeto (.482), f) sujeto se dibuja de su mismo sexo (-.307). Tal configuración representa el tipo de vínculo establecido dentro de la pareja educativa, matizado por la edad y sexo asignado.

Por último, el factor 6, constituido por los indicadores: a) reverso de la hoja (-.671), b) cara frontal (.651), c) sujeto del mismo sexo (-.661), d) sujeto de sexo diferente (.593), e) debajo (.558), indica la ubicación de la historia y comportamiento verbal del sujeto, mediatizado por el sexo asignado.

Este último factor no se tomará en cuenta en el presente estudio ya que no corresponde al objetivo de la investigación, debido a que el interés principal del estudio es entorno a los aspectos gráficos de la prueba que revelan la calidad de la relación maestro-alumno.

Para efectos de la obtención de las puntuaciones correspondientes a cada factor, se asignó un puntaje en el rango que va de cero a uno, a cada uno de los indicadores que conforman cada factor, para luego ser sumados y arrojar el puntaje respectivo de cada uno. El valor de uno se otorgó a los aspectos positivos de la relación maestro-alumno, el puntaje 0.5 se asignó a aspectos que no son

óptimos para la relación, pero tampoco perjudiciales para la misma y el valor cero fue otorgado a los aspectos más negativos de dicha relación.

2.- Cuestionario de Experiencias en Relaciones Cercanas (ECR) (Ver anexo B).

Este instrumento fue desarrollado originalmente por Brennan, Clark y Shaver (1998), basándose en el trabajo de Bartholomew y Horewitz, lo cual supuso una innovación teórica importante, ya que estudió y confirmó que dos dimensiones continuas, la perspectiva del Self en las relaciones (positiva versus negativa) y el punto de vista sobre otras personas significativas (positivo versus negativo), definían cuatro estilos principales de apego adulto, en lugar de los tres estilos que se consideraban anteriormente (seguro, evitativo y ambivalente). Los cuatro estilos de apego que se obtienen a partir de la combinación de estas dos dimensiones son: seguro, preocupado, evitativo y temeroso. Este modelo bidimensional fue empleado por Brennan y Shaver (1998) en una muestra de 1.407 adolescentes y adultos jóvenes para investigar si los estilos de apego adulto y los desórdenes de personalidad comparten una misma estructura subyacente y cómo se relacionan con determinados factores del contexto familiar (muerte de una figura de apego, divorcio, representaciones mentales actuales sobre el apego). Los resultados indicaron que se producía un solapamiento entre el estilo de apego y los desórdenes de personalidad. Además, tanto los estilos de apego como los desórdenes se relacionaban con las variables de los padres y con las representaciones mentales de los padres y de las relaciones tempranas con ellos.

Los hallazgos de Brennan y cols. (1998), fueron revisados posteriormente por Fraley, Brennan y Waller (2000). Los datos utilizados en este estudio fueron originalmente recolectados por Brennan y cols. (1998) y contiene las respuestas de 1.085 estudiantes de pregrado (682 mujeres y 403 hombres), con una edad promedio de 18 años. Esta medida de autorreporte conformada por 36 items (versión corta), mide las orientaciones del apego adolescente y adulto hacia las relaciones interpersonales. Cada uno de los items tipo Likert tienen un rango de respuesta que va desde uno (muy en desacuerdo), hasta siete (muy de acuerdo). Los ítems se derivaron del análisis de las distintas medidas de autorreporte existentes. La ECR está formada por dos subescalas con 18 ítems cada una "Modelo del Self" (Weems, Berman, Silverman y Rodríguez, 2002) o "escala del factor ansioso del apego" (López, Mauricio y Gormley, Simko y Berger, 2001; y López, Mitchell y Gormley, 2002) y "Modelo de Otros" (Weems y cols., 2002) o "escala del factor evitativo del apego" (López y cols., 2001; y López y cols., 2002).

La escala del factor ansioso del apego refleja temor al abandono y al rechazo, al mismo tiempo que fuertes deseos de contacto con el otro. Altas puntuaciones en esta escala indican mayores niveles de ansiedad a ser rechazado por otros y sentimientos de minusvalía en cuanto a las relaciones interpersonales (Weems y cols., 2002; y López y cols., 2002). Esta escala incluye ítems como los siguientes: "Me preocupa el hecho de ser abandonado" y "Siento que mi deseo de estar muy cerca de los demás puede asustarlos". Los ítems que componen esta escala son: 1, 3, 5, 12, 13, 16 (R), 17, 18, 21, 22, 25, 26, 30 (R), 31, 32, 34, 35 y 36.

La escala del factor evitativo del apego evalúa el disconfort con la cercanía interpersonal, dependencia y la autorrevelación hacia el otro. Altas puntuaciones en esta escala indican mayor desconfianza interpersonal y evitación de la cercanía con los otros (Weems y cols., 2002; López y cols., 2002). Esta escala incluye ítems como los siguientes "Me pone nervioso que las personas se acerquen a mí" y "Prefiero no tener cercanía con la gente". Los ítems que componen esta escala son: 2, 4, 6 (R), 7, 8, 9 (R), 10 (R), 11(R), 14 (R), 15, 19 (R), 20 (R), 23 (R), 24, 27 (R), 28 (R), 29 (R) y 33 (R).

Los individuos con bajas puntuaciones en la escala del factor ansioso (Modelo del Self) y en la escala del factor evitativo (Modelo de los Otros), se clasifican como con apego seguro, individuos con altos puntajes en ambas subescalas serán puntuados como temerosos (apego inseguro). Individuos con bajas puntuaciones en la escala del factor ansioso y altas puntuaciones en la escala del factor evitativo serán clasificados como con apego evitativo (apego inseguro). Por último, individuos con altas puntuaciones en la escala del factor ansioso y bajas puntuaciones en la escala del factor evitativo son clasificados como preocupados (apego inseguro).

La ECR posee una adecuada confiabilidad y validez. Brennan y cols. (1998) reportaron coeficientes de confiabilidad de Cronbach de 0.91 y 0.94 para las escalas del factor ansioso (Self) y para la escala del factor evitativo (Otros) respectivamente. Además, Fraley y cols. (2000) asignaron individuos a estas categorías de apego y encontraron que estas predecían de manera significativa variables de prueba, mejor que las medidas previas de apego. López y Gormley (2002) en su estudio con 207 estudiantes universitarios, obtuvieron coeficientes de Cronbach de 0.95 y 0.92 para la escala del factor Evitativo y Ansioso de apego respectivamente. También calcularon coeficientes de test-

retest y se obtuvieron valores de 0.71 y 0.68 para la escala del factor evitativo y ansioso respectivamente.

En otro estudio con 55 estudiantes universitarios, López y cols. (2001) obtuvieron coeficientes alpha de 0.89 para la escala del factor ansioso y 0.91 para la Escala del factor evitativo, indicando que la ECR (versión corta) es una medida confiable de las orientaciones de apego adulto para una población estudiantil.

Para efectos de esta investigación, en el análisis de ruta, no se clasificaron a los individuos en las cuatro categorías de apego (seguro, temeroso, evitativo y preocupado), ya que según Fraley (2003) y Shaver (2003) utilizar los puntajes de los factores evitativo y ansioso, produce resultados más consistentes y significativos. Por otro lado, debido al diseño que se seleccionó en esta investigación, es pertinente trabajar con los factores de apego que son continuos, más que con las categorías resultantes de la combinación de ambos factores.

Diseño de investigación

El estudio se clasifica, según Kerlinger y Lee (2001), como un tipo de investigación no experimental, o expostfacto, ya que es una búsqueda empírica y sistemática en la que no se manipularon directamente las variables, debido a que las mismas son inherentemente no manipulables, es decir, atributivas; además, se hicieron inferencias sobre las relaciones entre las variables que formaron parte de este estudio sin hacer una intervención directa sobre ellas, observando y midiendo las influencias que existen entre las variables endógenas (relación maestro-alumno, rendimiento académico, apego), y exógenas (sexo y nivel socio-económico) de este estudio.

Además, según el mismo autor, se considera un estudio de campo debido a que es una investigación científica no experimental que pretendía descubrir las relaciones entre las variables psicológicas (apego y percepción de la relación maestro-alumno), sociológicas (sexo y nivel socio-económico) y educativa (rendimiento académico) en la estructura social donde realmente se presenta el fenómeno (la escuela), mediante un diseño de ruta, que es la representación gráfica de las variables y de las relaciones que se esperan entre ellas de manera cuantitativa. Para efectos del análisis de los datos recogidos, se utilizó un análisis de ruta, el cual es un sistema de hipótesis

derivado de una teoría, donde se traducen los enunciados verbales a un sistema de ecuaciones, lo cual permite la presentación gráfica de las variables y de las relaciones que se dan entre ellas, para poder realizar así un análisis cuantitativo de las asociaciones entre las variables (Robles, 2000).

Según Sierra (1981), las condiciones necesarias para que proceda el diseño de rutas son:

- Sistemas de variables cerrados o completos.
- El modelo debe ser recursivo, donde las relaciones entre las variables son asimétricas.
- El modelo debe ser lineal, con un nivel de medida de intervalo o razón.
- No debe existir correlación entre las variables residuales.

Y finalmente, también es un diseño de corte transversal, ya que se midió a un grupo de niños de diferentes edades en un solo momento (Kerlinger y Lee, 2001).

Población y muestra

La población quedó constituida por niños entre 11 y 13 años, cursantes de 5to o 6to grado de Educación Básica en colegios de clase baja, media y alta ubicados en el Distrito Capital.

La muestra estuvo conformada por 391 niños cursantes 5to o 6to grado, con una edad comprendida entre 11 y 13 años, en colegios de nivel socioeconómico alto, medio y bajo. El tamaño de la muestra, se justifica debido al número de dimensiones establecidas en el análisis de ruta, las cuales son 10 y se seleccionaron de la siguiente manera: aproximadamente 133 niños en cada NSE (alto, medio y bajo), de los cuales 67 niños serían de 5to grado, y 67 de 6to grado, siendo que dentro de cada grado, se tomaron aproximadamente 33 niños y 33 niñas.

El procedimiento de selección de los colegios se basó en el costo de las matrículas de inscripción, por lo que se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico y propositivo, el cual se caracteriza por el uso de juicios e intenciones deliberadas para obtener muestras representativas al incluir áreas o grupos que se presume son típicos en la muestra (Kerlinger y Lee, 2001). Específicamente, colegios cuya matrícula esté valorada en Bs. 70.000 sin pago posterior de mensualidad, se consideraron de nivel socio-económico bajo, y se codificó con el número1; los colegios con matrículas que oscilaban en un rango entre Bs. 170.000 y 300.000, se consideraron de

nivel socio-económico medio y se les asignó el número 2; y por último, colegios cuya matrícula estuvo alrededor de Bs. 550.000, se consideraron de nivel socio-económico alto y se codificaron con el número 3.

Procedimiento

1.- Solicitar los permisos respectivos en cada unidad educativa para trabajar con la muestra.
2.- Recolección de datos en los quintos y sextos grados de las diferentes escuelas seleccionadas, aplicando el test pareja educativa y el cuestionario de apego de manera colectiva a todos los niños del mismo salón de clases.
3.- Análisis de datos mediante el uso de programas estadísticos (a través del programa S.P.S.S.), que permitan obtener los resultados realizando los cálculos de regresión múltiple y análisis de ruta pertinentes.
4.-Discusión de los datos obtenidos en la fase anterior, contrastando con la información teórica previamente establecida en el marco.
5.-Elaboración de las conclusiones del estudio.
6.-Elaboración de las recomendaciones para futuras investigaciones y limitaciones de la investigación.

Tipo de análisis

En primer lugar, se realizará un análisis descriptivo con el objetivo de examinar los datos obtenidos a través de los cuestionarios y comprende la obtención de medidas de tendencia central (media y mediana), variabilidad (desviación típica), y forma (asimetría y curtosis) para las variables: edad, rendimiento académico y los dos factores de apego.

El análisis de ruta permite estimar los parámetros de un modelo causal, que son interpretados como indicadores de la cantidad de cambio en una variable dependiente que es atribuible al cambio en una variable anterior. Para realizar este análisis, en primer lugar deben cumplirse todos los supuestos estadísticos requeridos para la regresión múltiple (además de los específicos para el análisis de ruta), los cuales son (Sierra, 1981):

- Se supone una distribución bivariada entre X e Y, es decir, que para cada distribución de X hay una distribución de los valores de Y que es normal, para lo cual se observarán los gráficos de ajuste a la normal de cada variable Y.
- La media de esa distribución cae justo en la línea de regresión.
- Para todo valor de X los valores de Y tienen una varianza igual (homosedasticidad), y se corresponde con el error de estimación.
- No deben haber errores de especificación (es decir, el modelo debe incluir todas las variables relevantes y excluir las irrelevantes).
- La relación entre X e Y debe ser lineal para que el modelo se ajuste.
- Se asume que el instrumento con que se mide no tiene errores de medida.
- No debe haber alta relación entre las variables independientes, es decir, no debe haber multicolinaridad, para lo cual debe cumplirse que en la matriz de correlaciones no se observen relaciones mayores a 0.7 entre las variables independientes.
- Los errores son aleatorios y se distribuyen normalmente, para lo cual se obtendrán los índices Durbin-Watson y se espera que se acerque a 2, así como los residuos mínimo y máximo también deberán acercarse ambos a 2.

Del análisis de ruta se tomarán los siguientes insumos para permitir el análisis cuantitativo de las relaciones entre las variables:

- Para evaluar en primer lugar si el modelo resultó efectivo, se analizará el resultado de la prueba F de significancia estadística.
- R: coeficiente de correlación, indica el grado de asociación entre las variables del modelo.
- R_2: coeficiente de determinación, que indica el porcentaje de la varianza de la variable dependiente que es explicado por la combinación de las variables independientes o el efecto de las variables independientes sobre la dependiente.
- Pesos β: coeficientes que indican el peso relativo que tienen las variables dentro del modelo, y el sentido de esa relación (directa o inversa), según el signo positivo o negativo que acompañe al coeficiente.
- Además, la ecuación incluye un componente aleatorio o de error (e) que representa todo aquello que las variables independientes no alcanzan a explicar.

Consideraciones Éticas

Debido a que la muestra estará constituida por menores de edad, es necesario solicitar el consentimiento informado a los padres de estos alumnos, para permitir la participación de sus hijos en el estudio.

Por otro lado, es fundamental mantener la confidencialidad de la información recabada, considerando principalmente que se está trabajando con información que puede movilizar aspectos emocionales e inconscientes que deben tratarse con el mayor cuidado posible. Los alumnos pudieran verse movilizados al realizar la prueba proyectiva gráfica o el cuestionario de apego, por ello es necesario darles el espacio y tiempo suficientes no sólo para realizar las pruebas sino para aclarar cualquier inquietud que pudiera emerger en este contexto.

Con relación a la devolución de los resultados obtenidos, la misma no se realizará en términos individuales para resguardar la confidencialidad de los participantes; sin embargo, los resultados de la investigación global serán entregados en términos generales a las escuelas, a modo de incentivo por permitir la participación de los alumnos en el proyecto y a su vez como una oportunidad de nutrirse con los hallazgos de la investigación y puedan beneficiarse de las implicaciones de los mismos.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El objetivo de la presente investigación fue comprender la influencia del sexo, nivel socio-económico, factores del apego y la relación maestro-alumno sobre el rendimiento académico en niños de 5to y 6to grado, así como también establecer cuál era la relación entre estas variables.

Es importante señalar que a pesar de que se reportan sólo aquellos resultados significativos, las magnitudes de los mismos son en su mayoría bajas, razón por la cual los hallazgos sugieren más bien tendencias y debe tenerse en cuenta que las variables poseen un muy bajo valor explicativo.

Análisis del Instrumento

A pesar de que no era un objetivo planteado inicialmente el realizar un análisis psicométrico de los instrumentos, se obtuvo la confiabilidad de la Lista de Chequeo de Negrón y Zschaeck (2000) para el presente estudio.

Para indicar la consistencia interna entre cada uno de los ítems de la lista de chequeo se empleó como indicador el coeficiente Theta, a partir del cálculo de la fórmula $\theta = (N / N-1)(1 - 1/\lambda)$, donde N es el número de indicadores incluidos en el análisis de componentes principales y λ es el autovalor más grande obtenido; del cual se obtuvo una confiabilidad de .64, la cual se considera aceptable teniendo en cuenta que la prueba Pareja Educativa es proyectiva y que el cálculo de este tipo de confiabilidad se ve afectado por la heterogeneidad del área de conducta muestreada (Anastasi y Urbina, 1998).

Mientras que, no se realizó el análisis de confiabilidad para el Cuestionario de Experiencias en las Relaciones Cercanas de Apego de Fraley y cols. (2000), debido a que esta escala es un instrumento bien establecido a nivel psicométrico dentro de su área de aplicación, como son las medidas de apego, según se reportó en el apartado del método del presente estudio, en la sección de instrumentos.

Análisis Descriptivo

El presente análisis tuvo como objetivo examinar los datos obtenidos para las variables del estudio, lo que comprendió frecuencias y porcentajes en las variables sexo y nivel socio-económico y por otro lado, la obtención de medidas de tendencia central (media y mediana), variabilidad (desviación típica) y forma (asimetría y kurtosis) para las variables de los factores del apego, las dimensiones de la lista de chequeo de la prueba maestro-alumno y la variable rendimiento académico.

Tabla 1. *Descriptivos de las variables en estudio.*

	Factor Evitativo	Factor Ansioso	Análisis Interfigura	Completud Integración	Interacción y zonas de conflicto	Cercanía e Interrelación	Tipo de Vínculo
Mínimo	1.06	1.67	0	0	0	0	0.5
Máximo	6.37	6.33	3	4	6	3	4
Media	2.99	4.10	1.46	3.40	3.11	1.84	2.97
Mediana	3.0	4.11	2.0	4.0	3.0	2.0	3.0
Desviación Típica	0.83	0.93	1.05	0.90	1.13	0.85	0.86
Asimetría	0.492	-0.16	-1.187	-1.336	-0.057	-0.480	-0.443
Kurtosis	0.727	-0.466	-1.232	0.851	-0.231	-0.246	-0.617

La muestra total del estudio quedó constituida por un total de 391 sujetos, siendo que, para la variable sexo de estos 391 sujetos, 196 fueron de sexo femenino y 195 de sexo masculino, lo cual representó el 50.1 y 49.9% de la muestra respectivamente, lo cual se corresponde el tipo de muestreo propositivo planteado inicialmente.

Con relación al nivel socio-económico, la muestra quedó constituida por 131 niños de nivel socio-económico bajo, lo cual corresponde a un 33.5% de la muestra total; en el nivel socio-económico medio, se contó con 135 sujetos, lo cual equivale a un 34.5% de la muestra total; y por último, 125 sujetos de nivel socio-económico alto que se corresponde a un 32% de la muestra total de este estudio. Nuevamente la distribución obtenida es consistente con el tipo de muestreo que se estableció para presente el estudio, donde se buscaba obtener una cantidad equitativa de sujetos de los distintos niveles socio-económicos.

Para los factores de apego, la escala permite puntuaciones que van del uno al siete, se obtuvo un rango de puntuaciones que osciló entre 1.06 y 6.37 para el caso del factor evitativo del apego y un rango de puntuación que osciló entre un mínimo de 1.67 a un máximo de 6.37 para el caso del factor ansioso del apego.

En el factor evitativo de apego, se obtuvo una mediana de 3, una media de 2.99 con una desviación de .83 y un coeficiente de variación de 27.76%, siendo la kurtosis arrojada por el análisis de .727, por lo que la distribución exhibió una forma leptocúrtica y una asimetría de .492, lo que indica que es una distribución coleada hacia fuera. De esta manera, los puntajes de la muestra tendieron a ubicarse hacia los valores medios de la variable, con una ligera inclinación hacia el extremo inferior, lo cual la hizo ligeramente coleada hacia fuera. Lo anterior indica que en promedio las observaciones se encontraron en puntajes medio-bajos de la distribución, sugiriendo que la mayoría de los niños de la muestra, evitaron de manera ligeramente moderada la cercanía en sus relaciones con los otros.

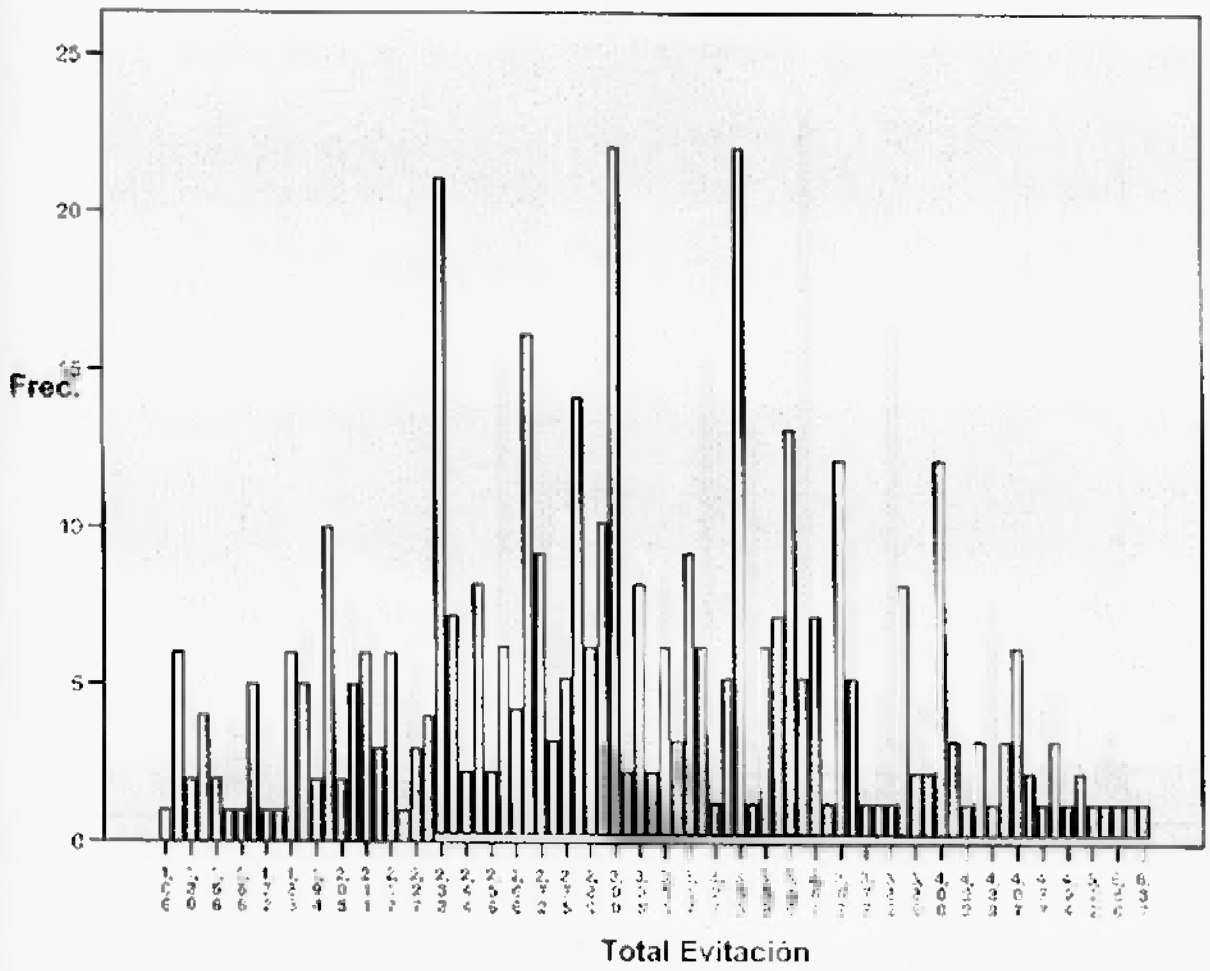


Figura 3. Distribución del Factor Evitativo del Apego.

Por otro lado, el factor de apego ansioso mostró una mediana de 4.11, una media de 4.10 con una desviación típica de 0.93 y un coeficiente de variación de 22.64%, siendo la kurtosis obtenida de -.466 y una asimetría de -.116, por lo que la distribución exhibió una forma mesocúrtica y muy ligeramente coleada hacia adentro. Lo anterior indica que en promedio las observaciones se encontraron en puntajes medio-altos de la distribución, sugiriendo que la mayoría de los niños de la muestra experimentaron sentimientos de ansiedad moderados cuando se relacionaban con los otros.

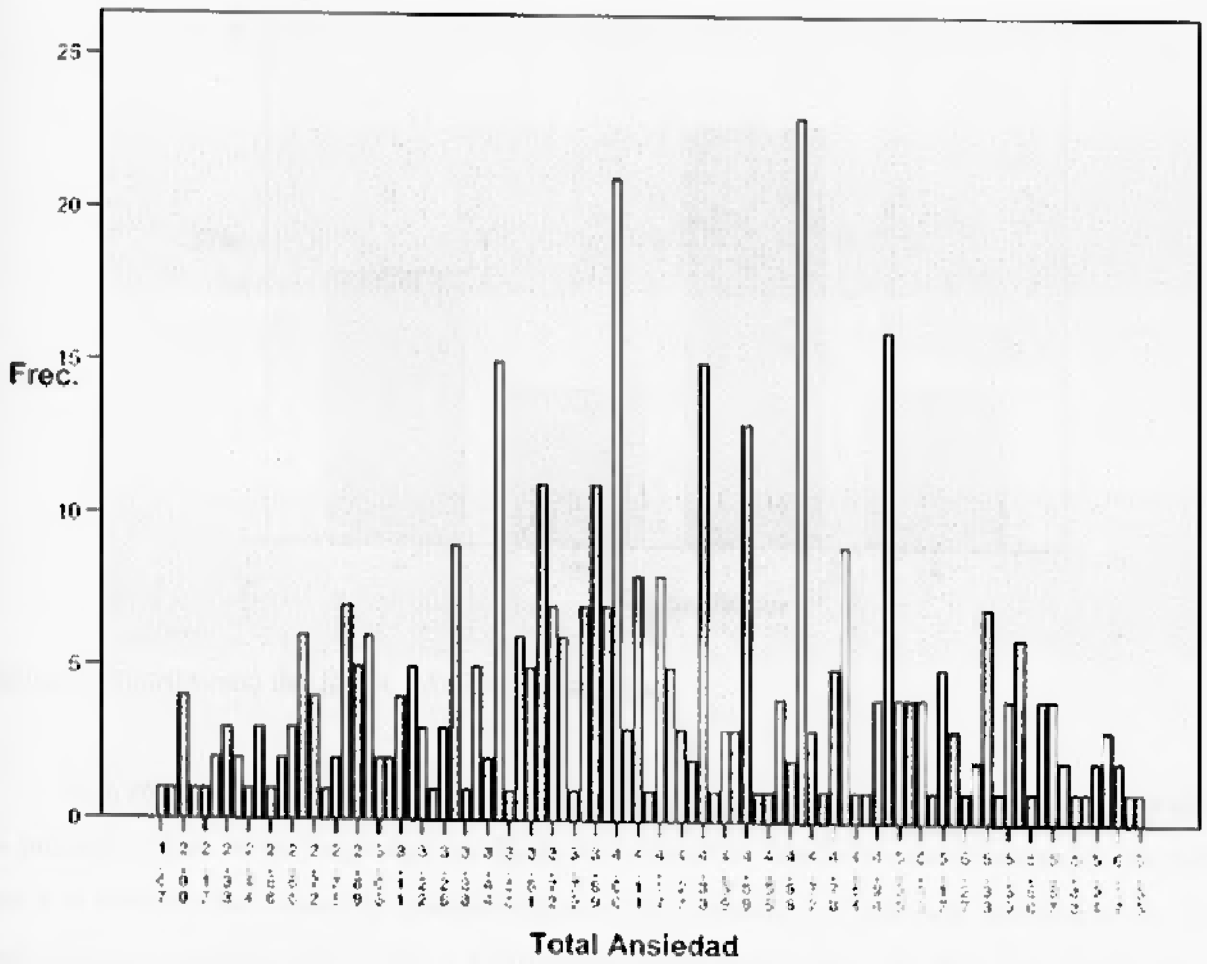


Figura 4. Distribución del Factor Ansioso del Apego

En cuanto a la variable maestro-alumno, se reportarán los resultados en función de cada factor que compone la lista de chequeo. En el factor I denominado análisis interfigura, los puntajes estuvieron en un rango que va desde cero a tres, donde el puntaje mínimo fue cero y el máximo fue tres; la mediana de 2.00, la media fue de 1.46 con una desviación típica de 1.05 y un coeficiente de variación de 71.92%. La forma de la distribución fue marcadamente leptocúrtica con una kurtosis de -1.232 y ligeramente coleada hacia adentro con una asimetría de -.187, siendo además una distribución muy heterogénea (CV=71,92%). Todo lo anterior sugiere que hubo mucha variabilidad en las respuestas dadas por la muestra a este factor, pero en general la tendencia de los alumnos fue que percibieron la relación con su maestro de manera más simétrica o positiva.

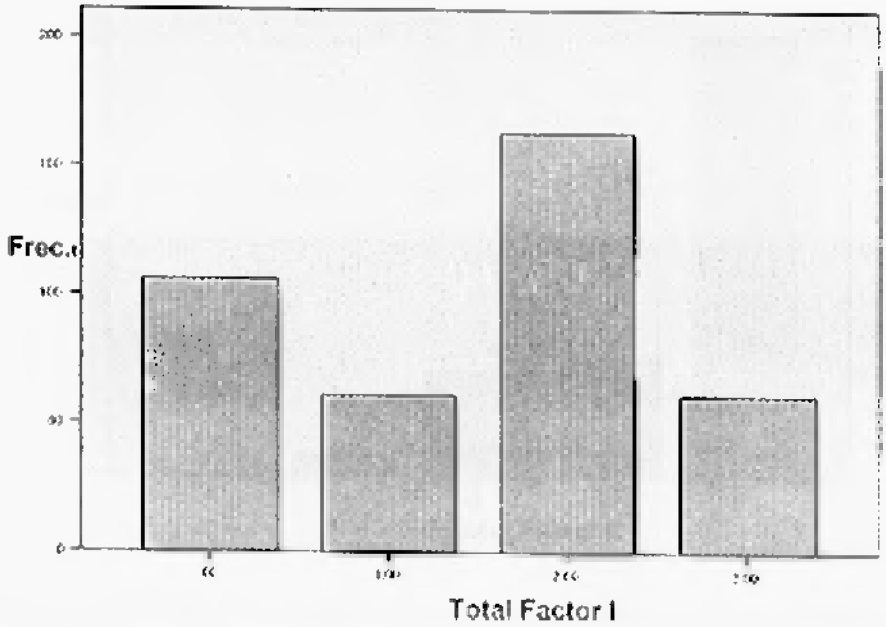


Figura 5. Distribución del factor I Análisis Interfigura.

Con relación al factor II denominado completud e integración de las figuras maestro alumno, los puntajes están en un rango que va desde cero a cuatro, donde el puntaje mínimo obtenido fue cero y el máximo fue cuatro; la mediana fue de 4.00, la media 3.40 con una desviación de .89 y un coeficiente de variación de 26,18%. La forma de la distribución fue leptocúrtica con una kurtosis de .851 y fuertemente coleada hacia adentro con una asimetría de -1.34. Los datos anteriores implican que los sujetos se ubicaron en el polo positivo de este factor, caracterizado por la completud de las figuras dibujando los elementos esenciales del maestro y del alumno, reflejando capacidad de integración y una percepción clara del otro, lo cual era esperado debido a que la gran parte de los niños de esta edad tienden a dibujar figuras integradas e incluir los elementos básicos del grafismo, razón por la que este factor no diferenció este aspecto de la relación maestro-alumno en la muestra del presente estudio.

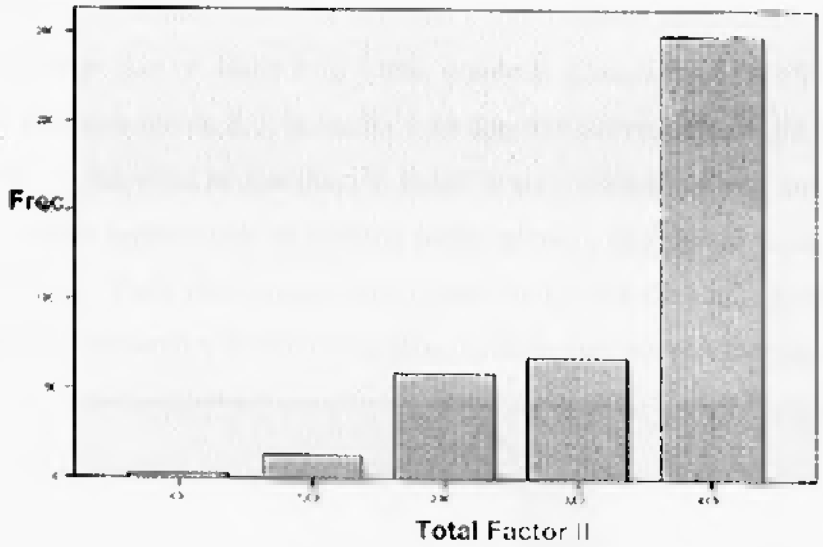


Figura 6. Distribución del Factor II Completud e integración de las figuras maestro-alumno.

En el factor III denominado interacción y zonas de conflicto, se observó que los puntajes están en un rango que va desde cero a seis, donde el puntaje mínimo obtenido fue cero y el máximo fue seis; la mediana fue de 3.00, la media 3.11 con una desviación de 1.13 y un coeficiente de variación de 36.33%. La forma de la distribución tiende a ser mesocúrtica con una kurtosis de -.231 y ligeramente coleada hacia adentro con una asimetría de -.57. Los resultados anteriores implican que los sujetos de la muestra tendieron a experimentar al menos algún tipo de insatisfacción o incomodidad dentro de la relación, expresada en el tamaño de las figuras, a través de borraduras o en la distancia entre las figuras.

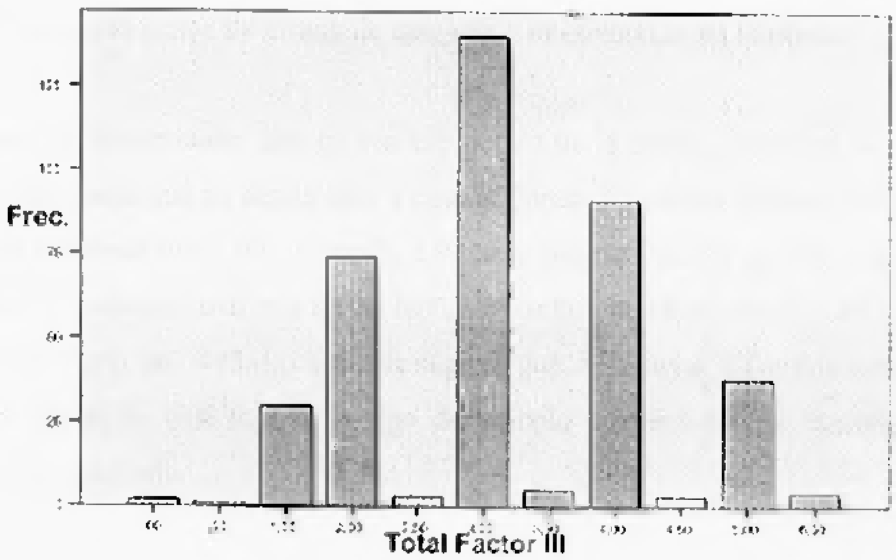


Figura 7. Distribución del Factor III Interacción y zonas de conflicto.

En el factor IV denominado grado de cercanía e interrelación en la díada, se observó que los puntajes están en un rango que va desde cero a tres, donde el puntaje mínimo obtenido fue cero y el máximo fue tres; la mediana fue de 2.0, la media 1.84 con una desviación de .85 y un coeficiente de variación de 46.20%. La forma de la distribución tendió a ser mesocúrtica con una kurtosis de .246 y una asimetría de -.48 que implica que es colcada hacia adentro, sugiriendo además heterogeneidad moderada (CV= 46.20%). Todo ello sugiere que a pesar de que existe heterogeneidad moderada en la muestra, los alumnos tendieron a mostrar más bien cercanía con sus profesores.

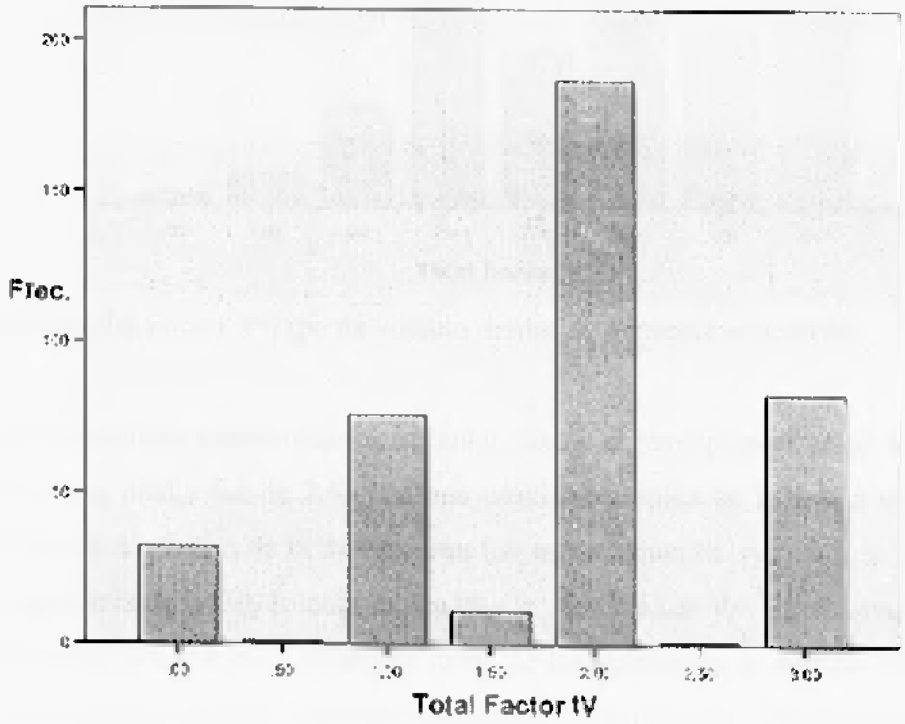


Figura 8. Distribución del factor IV Grado de cercanía e interrelación en la díada.

En el factor V denominado tipo de vínculo dentro de la pareja educativa se observó que los puntajes están en un rango que va desde cero a cuatro, donde el puntaje mínimo obtenido fue .5 y el máximo fue 4; la mediana fue 3.00, la media 2.97 con una desviación de .86 y un coeficiente de variación de 28.96%. Además tuvo una forma leptocúrtica con una kurtosis de -.617 y coleada hacia adentro con una asimetría de -.443. Lo anterior sugiere que en general hubo una tendencia hacia los valores altos del factor, lo cual indica un tipo de vínculo positivo con el maestro y una actitud favorable hacia el aprendizaje.

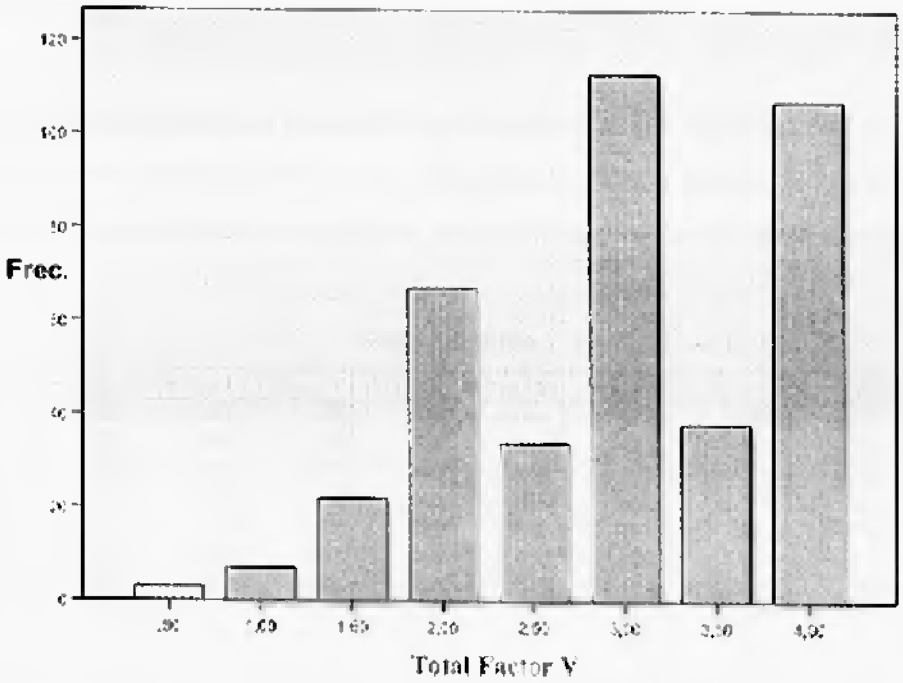


Figura 9. Distribución del Factor V Tipo de vínculo dentro de la pareja educativa.

En cuanto a la variable rendimiento académico, donde el puntaje mínimo es 1 y el máximo es 4. La mediana fue 3, la media fue de 2.69 con una desviación típica de 1.02 con un coeficiente de variabilidad de 37.92%. La forma de la distribución fue marcadamente leptocúrtica con una kurtosis de -1.133 y una asimetría de -.130, lo cual indica que la distribución fue ligeramente coleada hacia adentro. Lo anterior implica que el conjunto de notas de los sujetos de la muestra tendió a ubicarse hacia valores medios altos, es decir, en general los niños tuvieron un buen rendimiento académico.

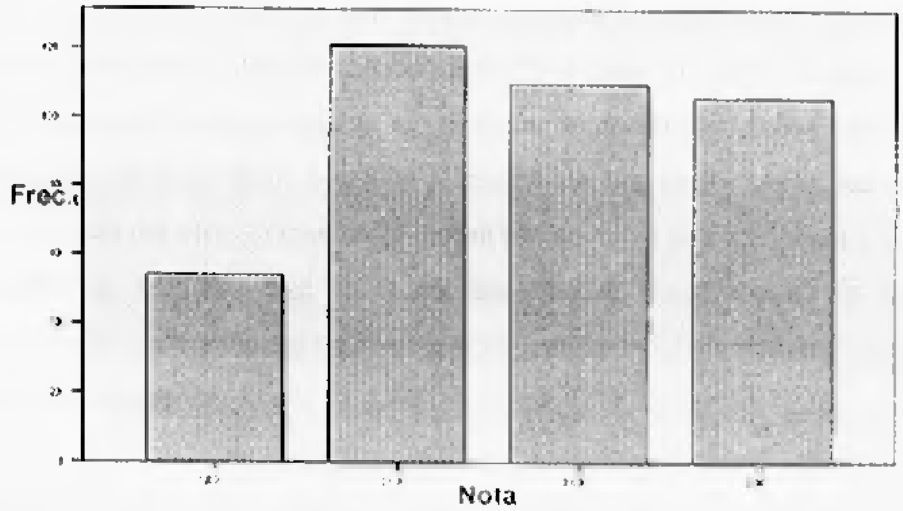


Figura 10. Distribución del rendimiento académico.

Análisis de Correlaciones

Con el fin de comprender las relaciones existentes entre las variables del modelo planteado, se realizó un análisis de correlación bivariada representada en una matriz de correlación. Para este análisis se tomaron como significativas aquellas correlaciones con un nivel de significancia menor a 0.05.

Correlaciones

		NOTA	TOTALFI	TOTALFII	TOTALFIII	TOTALFIV	TOTALFV	TOTALANS	TOTALEM	NSE	SEXO
Correlación Pearson	NOTA	1.000	.056	.109*	.104*	-.004	.073	-.061	-.062	.084	-.074
	TOTALFI	.056	1.000	.165**	.164**	.382**	.023	-.011	-.021	.065	-.104
	TOTALFI	.109*	.165**	1.000	.142**	.145**	.108*	.082	-.059	.079	-.078
	TOTALFII	.104*	.164**	.142**	1.000	.323**	.061	.082	.040	-.051	.052
	TOTALFIV	-.004	.382**	.145**	.323**	1.000	.162**	.069	.024	-.035	-.044
	TOTALFV	.079	.023	.108*	.061	.162**	1.000	.124*	.044	.053	-.115
	TOTALANS	-.053	-.010	.086	.083	.066	.124*	1.000	.147**	.035	-.077
	TOTALEM	-.062	-.021	-.059	.040	.024	.044	.147**	1.000	-.184**	.026
	NSE	.084	.065	.079	-.051	-.035	.053	.035	-.184**	1.000	-.038
	SEXO	-.074	-.104*	-.078	.052	-.044	-.115*	-.077	.026	-.038	1.000

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

**. Correlación significativa al nivel de 0.01 (2 colas)

Tabla 2. *Matriz de Correlaciones*

Es importante señalar que a pesar de que se reportan sólo aquellas correlaciones que resultaron significativas, las mismas poseen una baja magnitud, razón por la cual los resultados sugieren más bien una tendencia y los resultados poseen un valor explicativo limitado.

Para el rendimiento académico se obtuvo una correlación positiva con el factor II completud e integración de las figuras en la lista de chequeo maestro-alumno (r=.109), lo cual indica que en la medida que las figuras se dibujen completas, sin omisión de partes esenciales, implica la existencia de un vínculo positivo con el profesor donde el alumno tiene una mejor capacidad de integración y una percepción más clara del otro, lo cual en la muestra se asoció a una tendencia a obtener un mejor rendimiento académico; mientras que en la medida que el alumno omitiera figuras o partes esenciales de las mismas, reflejando así un posible conflicto dentro de la relación, se asociaba con un rendimiento académico negativo.

El rendimiento académico también tuvo una correlación positiva con el factor III de la lista maestro alumno, el cual se denomina percepción de la interacción y posibles puntos de conflictos (r=.104), lo cual implica que en la medida que los alumnos se ubicaran hacia el polo positivo de este

factor, reflejando una valoración adecuada de sí mismo y del maestro dentro del vínculo, había una tendencia a asociarse a un mejor rendimiento académico. Mientras que en la medida que el alumno se sintiera insatisfecho consigo mismo o ansioso e inseguro en su relación con los maestros, se asociaba con un menor rendimiento académico.

En cuanto al factor I de la relación maestro-alumno, análisis interfigura, arrojó una relación positiva con el factor de la misma lista denominado completud e integración de las figuras (r=.165), lo cual implica que en la medida que los alumnos se encontraran en el polo positivo del factor II, donde las figuras se dibujen completas, sin omisión de partes esenciales, señalando la existencia de un vínculo positivo con el profesor, donde el alumno tiene una mejor capacidad de integración y una percepción más clara del otro, se asociaba a su vez con el ubicarse en el polo positivo del factor I análisis interfigura, es decir, que se relacionaba en cierta forma con una relación de acercamiento entre ambas figuras en el proceso de aprendizaje. Mientras que en la medida que el alumno omitía figuras o partes esenciales de las mismas, reflejando así un posible conflicto dentro de la relación, se asociaba con ubicarse en el polo negativo del factor I, donde hay un alejamiento del proceso de aprendizaje y una percepción de relación asimétrica entre ambas figuras.

Se encontró una relación positiva entre el factor I análisis interfigura y el factor III percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto (r=.164), lo que implica que en la medida que los alumnos se ubicaran hacia el polo positivo de este factor, reflejando una valoración adecuada de sí mismo y del maestro dentro del vínculo, tendían a percibir una relación de acercamiento entre ambas figuras en el proceso de aprendizaje. Mientras que en la medida que el alumno se sienta insatisfecho consigo mismo o ansioso e inseguro en su relación con los maestros, se asociaba con una tendencia al alejamiento del proceso de aprendizaje y una percepción de relación asimétrica entre ambas figuras.

El factor I análisis interfigura se asoció positivamente con el factor IV de la lista de chequeo llamado grado de cercanía e interrelación en la diada (r=.382), lo cual sugiere que el estar en el polo positivo del factor IV, es decir, mantener proximidad y una interrelación positiva entre las figuras maestro y alumno, se asociaba con la percepción de una relación de acercamiento o simetría entre ambas figuras en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, el ubicarse en el polo negativo del

factor IV, es decir, percibir una relación inexistente o distante se asoció con un alejamiento del proceso de aprendizaje y una percepción de relación asimétrica entre ambas figuras.

El factor I análisis interfigura, tuvo una relación inversa con la variable sexo (r=-.104), es decir que, las niñas de la muestra tendieron a obtener puntajes más altos en el factor de análisis interfigura, percibiendo un vínculo más simétrico y cercano con sus maestros, mientras que los niños percibieron un vínculo más asimétrico con los mismos.

Se encontró a su vez una relación positiva entre el factor II completud e integración de las figuras y el factor III percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto (r=.142), lo que implica que en la medida que los alumnos se ubicaran hacia el polo positivo del factor III, reflejando una valoración adecuada de sí mismo y del maestro dentro del vínculo, tendían a percibir un vínculo positivo con el profesor donde el alumno tiene una mejor capacidad de integración y una percepción más clara del otro. Por el contrario, en la medida que el alumno se sintiera insatisfecho consigo mismo o ansioso e inseguro en su relación con los maestros, tendería a la omisión de figuras, partes esenciales o a la pobre integración de las mismas, reflejando así un posible conflicto dentro de la relación.

El factor II completud e integración tuvo una correlación positiva con el factor IV grado de cercanía e interrelación en la diada (r=.143), sugiere que mantener proximidad y una interrelación positiva entre las figuras maestro y alumno, se asociaba con una tendencia a percibir un vínculo positivo con el profesor donde el alumno tiene una mejor capacidad de integración y una percepción más clara del otro. Sin embargo, el percibir una relación inexistente o distante en la díada, se asociaba con la omisión de figuras, partes esenciales o la pobre integración de las mismas, reflejando así un posible conflicto dentro de la relación.

El factor II completud e integración arrojó una correlación positiva con el factor V tipo de vínculo dentro de la pareja educativa (r=.108), lo cual implica que ubicarse en el polo positivo del factor V refleja un vínculo mutuo, una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abierta y libremente dentro de la relación, se asociaba con una tendencia a percibir un vínculo positivo con el profesor, donde el alumno tiene una mejor capacidad de integración y una percepción más clara del otro. Mientras que el ubicarse en el polo negativo del factor V, es decir, percibir un

vínculo unipersonal, inexistente o agresivo, tener una actitud negativa hacia el aprendizaje donde el alumno tenga una dificultad para mostrarse abiertamente dentro de la relación, se asociaba con la omisión de figuras, partes esenciales o la pobre integración de las mismas, reflejando así un posible conflicto dentro de la relación.

Se encontró así mismo una relación positiva entre el factor III percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto, con el factor IV grado de cercania e interrelación en la diada (r=.320), lo cual sugiere que el haberse ubicado en el polo positivo del factor IV, es decir, mantener proximidad y una interrelación positiva entre las figuras maestro y alumno, se asociaba con una valoración adecuada de si mismo y del maestro dentro del vinculo. Mientras que ubicarse en el polo negativo del factor IV, es decir, percibir una relación inexistente o distante en la díada, se asoció con que el alumno se sienta insatisfecho consigo mismo o ansioso e inseguro en su relación con los maestros.

El factor IV grado de cercanía e interrelación en la díada, se asoció con el factor V tipo de vínculo dentro de la pareja educativa (r=.162), lo cual sugiere que ubicarse en el polo positivo del factor V refleja un vínculo mutuo, una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abierta y libremente dentro de la relación, se asociaba con mantener proximidad y una interrelación positiva entre las figuras maestro y alumno. Mientras que el ubicarse en el polo negativo del factor V, es decir, percibir un vinculo unipersonal, inexistente o agresivo, tener una actitud negativa hacia el aprendizaje donde el alumno tenga una dificultad para mostrarse abiertamente dentro de la relación, se asociaba con percibir una relación inexistente o distante en la diada.

Se encontró una relación positiva entre el factor V tipo de vínculo dentro de la pareja educativa y el factor ansioso de apego (r=.124), lo cual sugiere que el tener mayores puntajes en la escala ansiosa de apego, es decir, tener mayores niveles de ansiedad a ser rechazado por los otros y sentimientos de minusvalía en las relaciones interpersonales, se relacionaba con la percepción de un vinculo mutuo entre las figuras, una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abiertamente dentro de la relación.

El factor V tipo de vínculo dentro de la pareja educativa se relacionó de manera inversa con el sexo de los sujetos de la muestra (r=-.115), lo cual implica que las niñas de la muestra tendían a

percibir un vínculo mutuo con el maestro, una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abierta y libremente dentro de la relación. Mientras que los varones tendían a percibir un vínculo unipersonal, inexistente o agresivo, tener una actitud negativa hacia el aprendizaje y a tener dificultad para mostrarse abiertamente dentro de la relación.

Por otro lado, se encontró una relación positiva entre el factor ansioso de apego y el factor evitativo de apego (r=.147), lo cual sugiere que altas puntuaciones en este factor, es decir, mayores niveles de desconfianza interpersonal y evitación de la cercanía con los otros, se asociaba a mayores puntajes en la escala ansiosa de apego, es decir, tener mayores niveles de ansiedad a ser rechazado por los otros y sentimientos de minusvalía en las relaciones interpersonales.

Una última relación significativa fue entre el factor evitativo de apego y el nivel socio-económico de los niños de la muestra (r=-.184), es decir que el tener un menor nivel socio-económico se asociaba a mayores niveles de evitación, indicando mayor desconfianza interpersonal y la evitación de la cercanía con los otros.

Análisis de Ruta

Con el fin de verificar las hipótesis planteadas se empleó el método de análisis de rutas. Este análisis se llevó a cabo a partir del análisis de regresión múltiple. Dicho análisis se realizó en dirección derecha-izquierda, comenzando por la variable dependiente rendimiento académico y finalizando con las variables exógenas, tomando el puntaje beta y el nivel de significancia menor al 0.05.

Antes de proceder, se consideraron los supuestos requeridos para poder llevar a cabo el análisis. En primer lugar, el índice Durbin-Watson fue cercano a 2 en todos los análisis de regresión aplicados, lo cual sugiere que no existe relación entre los errores. En cuanto al supuesto que hace referencia a la no relación entre las variables independientes, se encontró que ninguna de estas correlaciona por encima del nivel de 0.7, lo cual indica la no existencia de multicolinaridad. Y con relación al ajuste a la normal de las variables del modelo, se encontró que las variables que poseen mejor ajuste son los factores evitativo y ansioso de apego, mientras que las que peor se ajustan a la

normal son el factor II (completud e integración de las figuras maestro-alumno) y el factor IV (grado de cercanía en interrelación en la díada) de la lista de chequeo.

En general, el modelo resultó efectivo, ya que la prueba F de significancia estadística fue de F=2.103, con un nivel de significancia de .05 y una probabilidad asociada de p=.028. El grado de asociación entre las variables del modelo es bajo, con una R=.218, que explica un 5% de la varianza de la variable dependiente rendimiento académico, que es explicada por la combinación de las variables independientes.

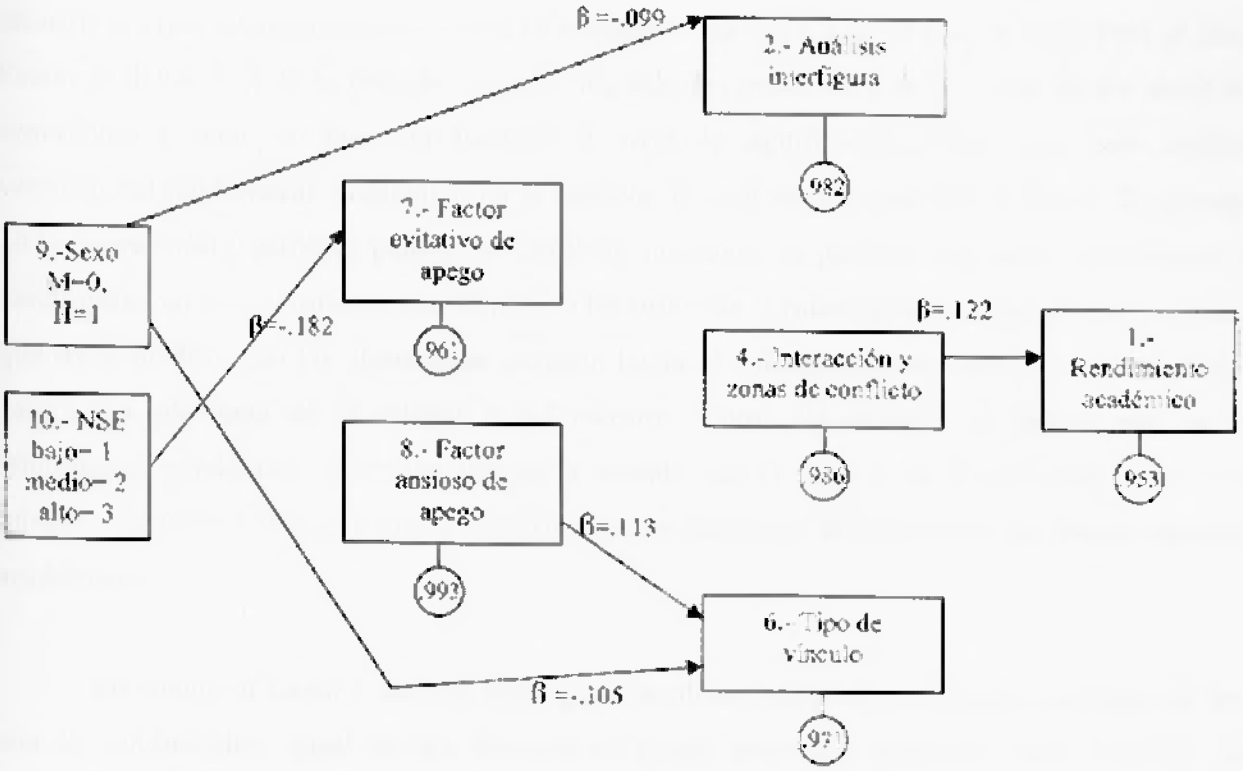


Figura 11. Diagrama de ruta obtenido de la influencia del sexo, nivel socio-económico, factores de apego y la relación maestro-alumno sobre el rendimiento académico

Tabla 3. *Resumen del Modelo con Variable Dependiente Rendimiento Académico.*

Modelo	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	,218(a)	,047	[illegible]	[illegible]	[illegible]

a Predictores: (Constant), SEXO, NSE, TOTALFIV, TOTALANS, TOTALFII, TOTALFV, TOTALEVI, TOTAFIII, TOTALFI
b Variable Dependiente: NOTA

Con relación a los pesos beta de las variables relacionados con el rendimiento académico, se obtuvo que únicamente el factor III percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto, alcanzó el nivel de significancia (p=.023), arrojando una ß41=.122, la cual es baja. Para el caso del Factor I, II, IV y V de la lista de chequeo, los factores evitativo y ansioso del apego, nivel socio-económico y sexo, no lograron alcanzar el nivel de significancia establecido para explicar la varianza del rendimiento académico en la muestra, lo cual sugiere que sólo el factor III, percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto, fue capaz de predecir una parte significativa de la variabilidad en el rendimiento académico de los niños de la muestra de este estudio, lo cual implica que en la medida que los alumnos se ubiquen hacia el polo positivo de este factor, reflejando una valoración adecuada de sí mismo y del maestro dentro del vínculo, se asocia con un mejor rendimiento académico. Mientras que en la medida que el alumno se sienta insatisfecho consigo mismo o ansioso e inseguro en su relación con los maestros, se asocia con un menor rendimiento académico.

En cuanto al factor I análisis interfigura, se obtuvo una baja correlación múltiple de R=.132 con la combinación lineal de los factores de apego ansioso y evitativo, sexo y nivel socio-económico, siendo que el efecto conjunto de estas variables logra explicar el 2% de la varianza total del factor I análisis interfigura, no resultando significativo (F=1.722) y (p=.144). Para esta regresión, sin embargo, se obtuvo un peso beta significativo pero bajo con la variable sexo ß92=-.099 con (p=0.05), lo cual implica que las niñas perciben un vínculo más simétrico y cercano con sus maestros.

Tabla 4. *Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor I Análisis Interfigura*

Modelo	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	.132(a)	.018	.007	1,0474	2,078

a Predictores: (Constant), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable Dependiente: TOTALFI

Con relación al factor II, completud e integración de las figuras maestro-alumno, se obtuvo una baja correlación múltiple de R=.135 con la combinación lineal de los factores de apego ansioso y evitativo, sexo y nivel socio-económico, siendo que el efecto conjunto de estas variables logra explicar el 1.82% de la varianza total del factor II, completud e integración de las figuras, no resultando significativo (F=1.784) y (p=.131). Para esta regresión no hay ningún peso beta significativo que pueda predecir alguna porción significativa de la varianza de este factor.

Tabla 5. *Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor II Completud e Integración de las Figuras Maestro-Alumno.*

Modelo	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	.135(a)	.018	.008	.8933	1,7[illegible]

a Predictores: (Constant), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable dependiente: TOTALFII

Con relación al factor III, percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto, se obtuvo una baja correlación múltiple de R=.119 con la combinación lineal de los factores de apego ansioso y evitativo, sexo y nivel socio-económico, siendo que el efecto conjunto de estas variables logra explicar el 1.4% de la varianza total del factor III, percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto, no resultando significativo (F=1.384) y (p=.239). Para esta regresión tampoco hubo ningún peso beta significativo, que pueda explicar alguna porción significativa de la varianza de este factor.

Tabla 6. *Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor III Percepción de la Interacción y Posibles Puntos de Conflicto.*

Modelo	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	,119(a)	,014	,004	1,1317	1,861

a Predictores: (Constant), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable Dependiente: TOTAFIII

En cuanto al factor IV, grado de cercanía e interrelación en la díada, se obtuvo una baja correlación múltiple de R=.082 con la combinación lineal de los factores de apego ansioso y evitativo, sexo y nivel socio-económico, siendo que el efecto conjunto de estas variables logra explicar el 0.7% de la varianza total del factor IV, grado de cercanía e interrelación en la díada, no resultando significativo (F=0.649) y (p=.6.28). Nuevamente, para esta regresión no se encuentra ningún peso beta significativo, que pueda explicar alguna porción significativa de la varianza de este factor.

Tabla 7. *Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor IV Grado de Cercanía e Interrelación en la Díada.*

Model	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	.082(a)	.007	-,004	.8518	2,067

a Predictores: (Constant), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable Dependiente: TOTALFIV

Con relación al factor V, tipo de vínculo dentro de la pareja educativa, se obtuvo una baja correlación múltiple de R=.169 con la combinación lineal de los factores de apego ansioso y evitativo, sexo y nivel socio-económico, siendo que el efecto conjunto de estas variables logra explicar el 3% de la varianza total del factor V, tipo de vínculo dentro de la pareja educativa, resultando un modelo de regresión significativo (F=2.845) y (p=.024). Las variables que lograron explicar significativamente una porción de la varianza total de esta variable fueron el factor ansioso de apego, con una ß86=.113, el cual resultó bajo aunque significativo a un nivel de (p=.028) lo que

sugiere que el tener mayores niveles de ansiedad a ser rechazado por los otros y sentimientos de minusvalía en las relaciones interpersonales, se relaciona con la percepción de un vínculo mutuo entre las figuras, una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abiertamente dentro de la relación; así también, la variable sexo, con un 396=-.105, de baja magnitud con un nivel de significancia de (p=.038), lo cual implica que las niñas tienden a exhibir una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abierta y libremente dentro de la relación; mientras que los varones tendían a percibir un vínculo unipersonal, inexistente o agresivo, tener una actitud negativa hacia el aprendizaje y a tener dificultad para mostrarse abiertamente dentro de la relación.

Tabla 8. *Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor V Tipo de vínculo.*

Modelo	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	.169(a)	.029	.019	.3811	1,943

a Predictores: (Constant), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable Dependiente: TOTALEV

En cuanto al factor ansioso del apego, se obtuvo una baja correlación múltiple de R=.084 con la combinación lineal de las variables sexo y nivel socio-económico, siendo que el efecto conjunto de estas variables logra explicar el 0.7% de la varianza total del factor ansioso de apego, no resultando significativo (F=1.377) y (p=.254). Ninguna de las betas obtenidas alcanzaron el grado de significancia establecido para explicar alguna porción significativa de la varianza de este factor de apego.

Tabla 9. *Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor Ansioso de Apego.*

Model	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	,084(a)	,007	,002	,9272	1,944

a Predictores: (Constant), SEXO, NSE
b Variable dependiente: TOTALANS

En cuanto al factor evitativo de apego, se obtuvo una baja correlación múltiple de R=.197 con la combinación lineal de las variables sexo y nivel socio-económico, siendo que el efecto

conjunto de estas variables logra explicar el 4% de la varianza total del factor evitativo de apego, resultando este modelo de regresión significativo (F=7.821) y (p=.000). En este caso, sólo el nivel socio-económico logró explicar una porción significativa de la varianza del factor evitativo con una ß107=-.182, resultando de baja magnitud aunque asociado a un nivel de significancia de (p=000), lo cual implica que el tener un menor nivel socio-económico se asocia a mayores niveles de evitación, indicando mayor desconfianza interpersonal y la evitación de la cercanía con los otros.

Tabla 10. *Resumen de Modelo con Variable Dependiente Factor Evitativo de Apego.*

Model	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	.197(a)	.039	.034	.8195	1.941

a Predictores: (Constant), SEXO, NSE
b Variable Dependiente: TOTALEVI

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tuvo como objetivo comprender cuál es la influencia del sexo, nivel socio-económico, factores del apego y la relación maestro-alumno sobre el rendimiento académico en niños de 5to y 6to grado, y cuál es la relación entre estas variables. Para esto, se realizó un diagrama de ruta con el fin de estudiar las relaciones entre dichas variables y lograr una mayor comprensión acerca de ellas dentro de la muestra de alumnos de 5to y 6to grado, de distintos niveles socio-económicos de la zona metropolitana.

En cuanto al comportamiento de la muestra en las medidas de apego, este estudio puso de manifiesto que en promedio la mayoría de los niños evitaron de manera ligeramente moderada la cercanía en sus relaciones con los otros significativos; así mismo, la mayoría experimentó sentimientos de ansiedad moderados al relacionarse con los otros cercanos. Todo lo anterior concuerda con lo esperado, debido a que ambas variables se distribuyen de manera bastante ajustada a una distribución normal en la población.

Con respecto a la evaluación de la relación maestro-alumno, se utilizó la prueba gráfica Pareja Educativa, mediante una lista de chequeo, la cual arrojó una confiabilidad adecuada, teniendo en consideración que se trata de una prueba gráfica proyectiva (θ=0.64). A partir de los datos encontrados se describe el comportamiento de la muestra en cada una de las dimensiones que integra esta relación. En el factor I análisis interfigura de la lista de chequeo maestro-alumno, a pesar de la variabilidad en las respuestas dadas por la muestra en general, se observó una tendencia de los alumnos a percibir la relación con su maestro de manera más bien simétrica o positiva. Esto pone en evidencia que la muestra con la cual se trabajó en el presente estudio, estuvo constituida por niños dentro de los parámetros de normalidad en la población, donde lo usual es que las relaciones con los maestros sean más bien positivas y las relaciones conflictivas formen parte de una menor proporción de casos en la población.

Con relación a los hallazgos encontrados en el factor II completud e integración, hubo mayor cantidad de niños que reflejaron capacidad de integración y una percepción clara del otro, lo cual también se esperaba debido a que la gran parte de los niños de esta edad ya tienen capacidad para dibujar figuras integradas sin omitir los elementos básicos del grafismo.

En cuanto a los resultados relativos al factor III, percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto, los sujetos de la muestra tendían a experimentar al menos algún tipo de insatisfacción o incomodidad dentro de la relación, expresada en el tamaño de las figuras, a través de borraduras o en la distancia entre las mismas, sin embargo, seguían ubicándose hacia el polo de menores niveles generales de conflicto, manteniéndose el comportamiento general de la muestra, como se mencionó anteriormente, hacia los aspectos más normales de la relación maestro-alumno.

Los hallazgos obtenidos referidos al factor IV, grado de cercanía e interrelación en la díada, sugieren que a pesar de que existe heterogeneidad moderada en la muestra, los alumnos tienden a mostrar más bien cercanía con sus profesores. Y finalmente, con respecto a los datos obtenidos en el factor V, tipo de vínculo dentro de la pareja educativa, se observó mayormente una tendencia a vincularse positivamente con el maestro, una actitud favorable hacia el aprendizaje, así como la confianza suficiente para mostrarse abierta y libremente dentro de la relación. Nuevamente, se pone en evidencia que el comportamiento de la muestra se ubicó dentro de los parámetros normales de la población, donde lo usual es que las relaciones con los maestros sean más bien positivas y las relaciones conflictivas formen parte de una menor proporción de casos en la población estudiantil en general.

Por otra parte, en conjunto, las notas de los sujetos de la muestra tienden a ubicarse hacia valores medios altos, lo cual evidencia que en general los niños tienen buen rendimiento académico; estos resultados tienen que ver con el hecho de que se atiende al promedio global de cada alumno a lo largo de un lapso académico, por ende, es más probable que la nota se ubique hacia los valores más altos de la distribución y exista una menor cantidad de alumnos "aplazados" por grado.

En cuanto al análisis de ruta obtenido, el modelo planteado inicialmente para explicar las variables endógenas fue confirmado sólo de manera parcial, ya que, gran parte de las relaciones esperadas no pudieron ser corroboradas y aquellas que lo fueron, tuvieron una baja magnitud y consecuentemente poco valor explicativo de las variables. En primer lugar, ello en parte se podría justificar debido a que la variable dependiente del estudio rendimiento académico, estuvo sujeta a mucha variabilidad, ya que fue medida por diferentes maestros dentro de distintas unidades educativas de diferentes niveles socio-económicos, lo cual se ve influido además por el hecho de que

el tipo de evaluación realizada por los profesores es ahora a través de letras en lugar de numerales, lo cual comprime el recorrido de la variable y produce una discriminación menos precisa del rendimiento entre los alumnos. Y por otro lado, como se evidenció en líneas anteriores, la muestra tuvo en general un buen rendimiento académico, relaciones más positivas y cercanas con sus maestros y los dibujos fueron en general integrados, a lo que se agrega pocas zonas de conflicto, todo lo cual conlleva a que no exista una variabilidad suficiente para encontrar correlaciones de mayor valor explicativo.

En el modelo de rutas, para la variable dependiente rendimiento académico, sólo el factor III, percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto, fue capaz de predecir una parte significativa de la variabilidad en el rendimiento académico de los niños de la muestra de este estudio, lo cual implica que en la medida que los alumnos se ubicaran hacia el polo positivo de este factor, reflejando una valoración adecuada de sí mismo y del maestro dentro del vínculo, tendían a un mejor rendimiento académico. Mientras que, en la medida que el alumno se sentía insatisfecho consigo mismo o ansioso e inseguro en su relación con los maestros y se hiciera evidente la presencia de elementos de conflicto dentro de la misma, se asociaba con un menor rendimiento académico. Estos resultados son consistentes con la literatura planteada, en donde varios resultados indicaron que las habilidades de los niños para formar relaciones cálidas, donde se promueva una valoración adecuada de sí mismo y donde se encuentren bajos niveles de conflicto con los maestros, eran indicadores importantes de la adaptación del niño a su ambiente escolar y que podían predecir a su vez el éxito académico (Pianta, Steinberg y Rollings, 1995). Así mismo, son coincidentes con los resultados encontrados por Hamre y Pianta (2001), quienes mostraron que una relación conflictiva maestro-alumno desde pre-escolar, correlacionaba negativamente con el rendimiento académico en varias asignaturas (matemática y lenguaje) en estudiantes de 1ero a 8vo grado. En este sentido, relaciones maestro-alumno negativas marcadas por el conflicto, eran predictores importantes de los resultados académicos y de la conducta en las escuelas.

El hecho de que el factor III de la relación maestro-alumno haya sido el único que logre explicar una porción significativa del rendimiento académico a diferencia de los restantes factores de la relación (I, II, IV y V), pudiera deberse a que este factor III es el único que mide los aspectos más directamente relacionados con elementos de conflicto y aspectos negativos de la relación, reflejados en dibujos realizados con borraduras, figuras empequeñecidas y con una distancia acentuada entre

ambas, en comparación con el resto de los factores que integran las dimensiones de la relación maestro-alumno, ya que tiene un impacto mayor en la relación el tener un conflicto con la figura del maestro que el tener una relación lejana o asimétrica, o una percepción poco integrada del profesor, que son aspectos de la relación medidos por los otros factores; ya que, el tener una relación conflictiva, afecta abierta y negativamente la relación, lo cual a su vez impacta al rendimiento académico, mientras que, si la relación es lejana o asimétrica a pesar de no ser positiva, no necesariamente afecta el rendimiento, ya que estos alumnos pueden percibir al profesor como una figura de autoridad e incluso respetarlo, a diferencia de cuando el conflicto es abierto.

El factor V tipo de vínculo dentro de la pareja educativa, logró ser explicado, en parte, de manera significativa, por el factor ansioso de apego, lo que significa que el tener mayores puntajes en la escala ansiosa de apego, es decir, tener mayores niveles de ansiedad a ser rechazado por los otros y sentimientos de minusvalía en las relaciones interpersonales, a la vez que fuertes deseos de contacto con los demás, se relaciona con la percepción de un vínculo mutuo entre las figuras, una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abiertamente dentro de la relación.

Aunque estos resultados van en dirección contraria a lo esperado, se pueden explicar según lo establecido por Bartolomew y Horowitz (1991), Bartholomew y Shaver (1998), y Fraley y Waller (1998), en el sentido de que las dimensiones subyacentes del apego (factores evitativo y ansioso), se asocian a modelos del self y de los otros específicos; al modelo del self se asocian el grado de ansiedad y dependencia de la aprobación de los otros en las relaciones cercanas y el modelo de los otros indica el grado hasta el cual se espera que los demás estén disponibles y sirvan de apoyo, por ende, se asocia con la tendencia a buscar o evitar la cercanía de las relaciones y depender del otro; el presentar altos niveles del factor ansioso de apego es equivalente a la poseer un modelo negativo del self en el apego, razón por la cual los sujetos con altos niveles en esta escala, se esfuerzan en buscar la aceptación y validación por parte de los demás, para ganar la seguridad en sí mismos de la que carecen si consiguen que el otro responda positivamente hacia ellos, lo cual puede traducirse en la relación maestro-alumno en la cual los niños con altos niveles de ansiedad en su apego busquen de esta manera a sus profesores y así establezcan vínculos muy cercanos y dependientes con ellos, ya que tienen fuertes deseos de contacto con el otro.

Por su parte, Sroufe (1983; c.p. Pianta, Steinberg y Rollings, 1995), ha encontrado que niños con apego ansioso fueron más dependientes de sus maestros y a su vez fueron vistos por estos como más vulnerables y frágiles. Así también, Howes, Matheson y Hamilton (1994), reportaron que niños este tipo de apego ansioso exhibieron mayor necesidad de proximidad psicológica con sus profesores y una interacción focalizada en tratar de conocerlos más a fondo en comparación con aquellos niños con historia de apego seguro. Estos hallazgos también son consistentes con el sentido de la relación resultante en este estudio, donde se evidenció que los niños más ansiosos en sus salones exhibieron un mayor acercamiento y un vínculo mutuo con sus maestros, donde el mostrarse abiertamente dentro de la relación puede ser entendido en este sentido, para satisfacer esa necesidad de proximidad psicológica y ese deseo de tratar de conocer más a fondo y relacionarse íntimamente con sus profesores, buscando su aprobación y evitando ser rechazados. Una consideración adicional de por qué suelen estos niños mostrar una actitud más favorable hacia el aprendizaje, se relaciona con la posibilidad de que los niños ansiosos se esfuerzan más por mostrar una actitud favorable hacia el aprendizaje para mejorar su desempeño, esperando que sus maestros los orienten en integren en este proceso.

El factor V tipo de vínculo dentro de la pareja educativa logró ser explicado en parte de manera significativa por la variable sexo, por lo cual las niñas muestran una tendencia a percibir un vínculo mutuo con el maestro, una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abierta y libremente dentro de la relación. Mientras que los varones tendían a percibir un vínculo unipersonal, inexistente o agresivo, tener una actitud negativa hacia el aprendizaje y a tener dificultad para mostrarse abiertamente dentro de la relación. Estos resultados son de nuevo consistentes con las investigaciones de Birch y Ladd (1997) y Hamre y Pianta (2001), donde se reportan mayores actitudes positivas hacia el maestro, el aprendizaje y a la escuela en general por parte de las niñas, incluso desde nivel pre-escolar, donde ellas tienen una relación más próxima e involucrada que los niños.

Por otro lado, la variable sexo logra explicar de manera significativa una pequeña parte de la varianza del factor I de la relación maestro-alumno, análisis interfigura, donde las niñas de la muestra tendieron a obtener puntajes más altos en el factor de análisis interfigura, percibiendo un vínculo más simétrico y cercano con sus maestros, mientras que los niños percibieron un vínculo más asimétrico con los mismos. Estos resultados se asemejan a los obtenidos por Birch y Ladd

(1997), donde las niñas del estudio mostraban actitudes más positivas hacia la escuela y hacia sus maestros, así como también se hallaban involucradas con su escuela de forma más satisfactoria que los niños; los mismos autores reportan que incluso a un nivel de preescolar existe mayor proximidad con las niñas que con los varones. En esta misma línea, están los resultados de Hamre y Pianta (2001), quienes reportan relaciones más cercanas y menos conflictivas con las niñas que con los varones.

Por último, una parte del factor evitativo del apego logró ser explicado por el nivel socio-económico de los niños de la muestra, es decir, que hubo una tendencia en la muestra donde se apunta hacia que un menor nivel socio-económico está asociado a mayores niveles de evitación, indicando mayor desconfianza interpersonal y la evitación de la cercanía con los otros. A su vez, un mayor nivel socio-económico tiene una tendencia a estar asociado a una búsqueda de mayor cercanía y proximidad en las relaciones. Se esperaba obtener resultados que apuntaran hacia esta dirección, y son consistentes con los resultados reportados por Halpern (1993; c.p. Fish, 2001) y Spieker y Booth (1988;c.p. Fish, 2001), donde se ha encontrado que el nivel socio-económico de los padres puede afectar importantes dimensiones del apego, como son la sensibilidad, la seguridad y responsividad del cuidador; en promedio en familias de bajo nivel socio-económico resulta más probable que los múltiples factores que afectan la paternidad ejerzan mayor estrés y generen menos apoyo que en familias de alto nivel socio-económico, lo cual reduce la probabilidad de un cuidado parental responsivo y sensible, reduciendo a su vez la probabilidad de un apego seguro en estos niveles socio-económicos bajos.

El hecho de que el factor evitativo de apego no haya logrado predecir, como se esperaba, al menos algún factor de la relación maestro-alumno o al rendimiento académico, puede deberse a lo mencionado al inicio del apartado relacionado con el comportamiento de la muestra en dichas variables, en el sentido de que la muestra presentó en general un buen rendimiento, y además, en cuanto a los factores de la relación maestro-alumno, los niños de la muestra tendieron a ubicarse siempre en los polos positivos de la relación y evidenciaron pocas zonas de conflicto con sus maestros, por lo que es posible que no exista una variabilidad suficiente en el comportamiento de la muestra para encontrar correlaciones de mayor valor entre estas variables.

Una última consideración acerca de las bajas asociaciones en el modelo y el fracaso en la obtención de otras relaciones esperadas, puede deberse a que al trabajar la relación maestro-alumno dividida en sub-dimensiones y no como un concepto global integrado, puede diluirse el nivel de asociación que posee con las otras variables.

Con relación al análisis de las correlaciones obtenidas entre todas las variables que integran este estudio, se discuten sólo aquellas que resultaron significativas al nivel de .05, pero deben ser tomadas con cautela, debido a que en su mayoria poseen una baja magnitud y proveen un bajo valor explicativo de las variables. Asi también, las relaciones ya interpretadas y discutidas en el análisis de ruta, que también hayan resultado ser correlaciones significativas, serán únicamente señaladas más no discutidas, para evitar caer en repeticiones innecesarias.

Se encontró una relación positiva y significativa entre el rendimiento académico y el factor II completud e integración de las figuras, de donde se deriva que en la medida que las figuras se dibujen completas, se refleja en la existencia de un vínculo positivo con el profesor, donde el alumno tiene una mejor capacidad de integración y una percepción más clara del otro, lo cual se asoció con la obtención de un mejor rendimiento académico; mientras que en la medida que el alumno omita figuras o partes esenciales de las mismas, reflejando así un posible conflicto dentro de la relación, se asocia con un rendimiento académico negativo, ya que, las omisiones implican desvalorizar al otro, tratar de obviarlo (cuando se omite por completo) y es en general una señal de menosprecio.

Este hallazgo es concordante con los resultados generales encontrados en la literatura del presente estudio, donde se reportan asociaciones significativas en las dimensiones de la relación maestro alumno, y cómo esta influye en el ajuste académico a la escuela, específicamente cómo la calidad de las relaciones entre maestro y alumno son un predictor importante del rendimiento académico en los años escolares elementales y medios, siendo que los vínculos de calidad positiva se asocian a un mejor rendimiento académico (Pianta, Steinberg y Rollings, 1995; Wentzel y Asher, 1995; Connell y Welborn, 1991; Crosnoe, Kirkpatrick y Elder, 2004). Mientras que relaciones maestro-alumno más negativas se asocian a un rendimiento académico más bajo, como serían las relaciones caracterizadas por poca integración, devaluación e indiferencia.

Se encontraron relaciones significativas de baja magnitud entre varias dimensiones de la lista de chequeo maestro-alumno, lo cual es de esperarse ya que las mismas integran el concepto general de la relación maestro-alumno y particularmente lo que pueden estar indicando es que ubicarse en los polos positivos de cada factor implica la existencia de aspectos favorables de la relación entre el maestro y el alumno, al igual que el estar en los polos negativos de estos factores se asocia con los aspectos más negativos y conflictivos de la relación maestro-alumno; por ello es justificable encontrar estas bajas asociaciones entre las dimensiones de este concepto, todo lo que pone nuevamente en evidencia la consistencia interna entre las dimensiones o factores que integran el concepto general de la relación maestro-alumno.

Específicamente, se relacionaron el factor I análisis interfigura y el factor II denominado completud e integración, lo cual implica que en la medida que los alumnos se encuentren en el polo positivo del factor II, donde las figuras se dibujen completas, sin omisión de partes esenciales, señalando la existencia de un vínculo positivo con el profesor donde el alumno tiene una mejor capacidad de integración y una percepción más clara del otro, se asocia a su vez con el ubicarse en el polo positivo del factor I análisis interfigura, es decir, que se asocia con una relación de acercamiento entre ambas figuras en el proceso de aprendizaje, donde el docente es alguien con quien el alumno colabora para completar esa tarea, todo lo cual se aprecia en un dibujo donde ambas figuras compartan el mismo eje horizontal y mantengan un contacto frente a frente. Mientras que, en la medida que el alumno omita figuras o partes esenciales o dibuje al docente o al alumno de manera desintegrada, refleja un posible conflicto, devaluación o desprecio dentro de la relación, que se asocia con ubicarse en el polo negativo del factor I, donde hay un alejamiento del proceso de aprendizaje y una percepción de relación asimétrica entre ambas figuras y el docente es percibido como alguien remoto y distante al que hay que obedecer, con escasa posibilidad de intercambio cooperativo.

Así mismo, se encuentran relacionados de manera positiva y significativa el factor I análisis interfigura y el factor III percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto, lo que implica que en la medida que los alumnos se ubiquen hacia el polo positivo de este factor dibujando a las figuras de tamaño medio, sin borraduras y con una distancia media entre ellas, refleja una valoración adecuada de sí mismo y del maestro dentro del vínculo con pocos o nulos elementos de conflicto, todo lo cual se asocia a una tendencia a percibir una relación de acercamiento entre ambas figuras en

el proceso de aprendizaje. Mientras que, en la medida que el alumno se sienta insatisfecho consigo mismo o ansioso e inseguro en su relación con los maestros, expresado en un dibujo con borraduras, tamaños empequeñecidos y distancias acentuadas o inexistentes, se asocia con un alejamiento del proceso de aprendizaje y una percepción de relación asimétrica entre ambas figuras.

El factor I análisis interfigura también muestra una asociación positiva, significativa y de baja magnitud con el factor IV de la lista, llamado grado de cercanía e interrelación en la díada, lo cual sugiere que el estar en el polo positivo del factor IV, es decir, mantener proximidad y una interrelación positiva entre las figuras maestro y alumno, se asocia con la percepción de una relación de acercamiento o simetría entre ambas figuras en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, ubicarse en el polo negativo del factor IV, es decir, percibir una relación inexistente o distante se asocia con un alejamiento del proceso de aprendizaje y una percepción de relación asimétrica entre ambas figuras. El dibujar las figuras en el mismo plano, con escasa distancia entre ellas, orientadas entre sí, implica una percepción de cercanía e igualdad o simetría entre maestro y alumno, lo cual favorece el proceso de aprendizaje. Sin embargo, dibujar estas figuras en planos diferentes uno más arriba que el otro, en espacios diferentes del papel, implica una relación asimétrica, jerárquica, donde el maestro no comparte con el alumno, sino que se percibe como autoridad poco alcanzable.

El factor II completud e integración de las figuras mostró una asociación positiva, significativa y de baja magnitud con el factor III percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto, lo que quiere decir que en la medida que los alumnos se ubiquen hacia el polo positivo del factor III, reflejando una valoración adecuada de sí mismo y del maestro dentro del vínculo, tenderán a percibir un vínculo positivo con el profesor donde el alumno tiene una mejor capacidad de integración y una percepción más clara del otro. Por el contrario, en la medida que el alumno se sienta insatisfecho consigo mismo o ansioso e inseguro en su relación con los maestros, tenderá a la omisión de figuras, partes esenciales o a la pobre integración de las mismas, reflejando así un posible conflicto dentro de la relación. El dibujar a estas figuras completas e integradas, con un tamaño medio, figuras sin borraduras y una distancia media entre ellas, implica un buen autoconcepto y una percepción adecuada del maestro, lo cual favorece la percepción de buena interacción entre ambas figuras, libre de conflictos y cercana. Mientras que, dibujar a las figuras con omisiones o desintegradas, con borraduras, tamaño empequeñecido y distancia inexistente o acentuada, implica

sentimientos de incorformidad consigo mismo y con el otro, así como también una relación donde están presentes elementos de conflicto y alejamiento.

Por otro lado, el factor It completud e integración también tuvo una baja relación, positiva y significativa con el factor IV grado de cercanía e interrelación en la díada, lo que significa que mantener proximidad y una interrelación positiva entre las figuras maestro y alumno, se asocia con una tendencia a percibir un vínculo positivo con el profesor donde el alumno tiene una mejor capacidad de integración y una percepción más clara del otro. Sin embargo, percibir una relación inexistente o distante en la díada, se asocia con la omisión de figuras, partes esenciales o la pobre integración de las mismas, reflejando así un posible conflicto dentro de la relación.

En líneas generales, el dibujar a la figura del maestro o el alumno de manera articulada, sin omitir partes o la totalidad de la figura, sin obstáculos que las separen y ubicados frente a frente con una distancia media entre ellos, sugiere una relación donde se percibe a sí mismo y al otro de manera clara e integrada sin devaluaciones de ninguno de los miembros, donde no hay obstáculos que impidan el acercamiento en la díada. Mientras que, dibujar a una o ambas figuras de manera desarticulada, con omisiones de partes o la totalidad de las mismas, con obstáculos que alejen a las figuras y con posturas que imposibiliten el contacto entre ellas, se relaciona con la percepción de una relación donde el vínculo entre el docente y el alumno es inadecuado, incluso con elementos de indefensión, distancia o agresión que en general manifiestan una interrelación negativa.

El mismo factor II tiene una correlación positiva con el factor V tipo de vínculo dentro de la pareja educativa, lo cual implica que ubicarse en el polo positivo del factor V reflejando un vínculo mutuo, una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abierta y libremente dentro de la relación, se asocia con una tendencia a percibir un vínculo positivo con el profesor, donde el alumno tiene una mejor capacidad de integración y una percepción más clara del otro. Mientras que ubicarse en el polo negativo del factor V, es decir, percibir un vínculo unipersonal (donde sólo una de las partes está interesada en el proceso de aprendizaje), inexistente o agresivo, tener una actitud negativa hacia el aprendizaje, donde el alumno tenga una dificultad para mostrarse abiertamente dentro de la relación, se asocia con la omisión de figuras, partes esenciales o la pobre integración de las mismas, reflejando así un posible conflicto dentro de la relación.

Si el dibujo se presenta bien integrado y sin la omisión de partes en ninguno de los integrantes de la diada, donde además las edades y sexos asignados sean similares a las del sujeto y se refleje una actitud hacia el aprendizaje positiva y un vínculo mutuo entre el docente y el alumno en el texto que acompaña al dibujo, se presume que existe una autoimagen positiva así como una imagen adecuada del maestro sin elementos devaluativos, todo lo cual favorece que el alumno pueda mostrarse abiertamente y en confianza con su maestro, además reflejar un vínculo mutuo caracterizado por el poder compartir las tareas y donde existe un producto del aprendizaje, junto con una actitud cooperativa y una relación de amistad, respeto mutuo y de interés por la tarea que desarrollen.

Por otro lado, si el dibujo se presenta desintegrado, con omisiones, donde además las edades y sexos no se corresponden con las del sujeto y se refleje una actitud negativa hacia el aprendizaje, así como un vínculo unipersonal, agresivo o inexistente, se asocian a una percepción del sí mismo y del otro devaluada, fragmentada, que le impide al alumno mostrarse tal como es, afectándose el vínculo con el docente donde puede que el profesor intente enseñar, pero no logre interesar al alumno, quien se muestra aburrido o desinteresado en la tarea, o por el contrario el alumno reclama la atención del profesor, quien ignora sus pedidos (vínculo unipersonal), o el vínculo maestro-alumno pueda que sea agresivo, donde la relación ya es de confrontación y el profesor amenaza o insulta al alumno y este protesta y/o insulta también (vínculo agresivo). Por último, puede que el vínculo esté ausente cuando cada uno está enfrascado en una actividad distinta y ni el profesor está enseñando, ni el alumno aprendiendo (vínculo inexistente). Todos estos últimos vínculos indican que el alumno no percibe la posibilidad de establecer una relación de crecimiento o enriquecedora con el docente.

Se encuentra así mismo una relación positiva entre el factor III percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto, con el factor IV grado de cercanía e interrelación en la diada, lo cual sugiere que el estar en el polo positivo del factor IV, es decir, mantener proximidad y una interrelación positiva entre las figuras maestro y alumno, se asocia con una valoración adecuada de si mismo y del maestro dentro del vínculo. Mientras que, ubicarse en el polo negativo del factor IV, es decir, percibir una relación inexistente o distante en la diada, se asocia con que el alumno se sienta insatisfecho consigo mismo o ansioso e inseguro en su relación con los maestros. Si el dibujo se realiza con un tamaño medio, las figuras se realizan sin borraduras y las mismas mantienen una

distancia media entre ellas, donde además no se presenten elementos que bloqueen la interacción y se mantenga un estilo de comunicación frente a frente entre las figuras, se favorece el desarrollo de una percepción de la relación positiva y sin conflictos, además de cercana. Mientras que, si el dibujo es realizado con figuras empequeñecidas, con borraduras o una distancia inexistente o pronunciada entre ellas, junto con un alejamiento entre los miembros de la diada y posturas que dificulten una efectiva comunicación entre ellos, se presume que existe conflicto, sentimientos de insatisfacción en una relación más bien lejana con un profesor que se percibe como inalcanzable y con quien además no posee una buena comunicación.

El factor IV grado de cercanía e interrelación en la diada, se asocia con el factor V tipo de vínculo dentro de la pareja educativa, lo que quiere decir que ubicarse en el polo positivo del factor V refleja un vínculo mutuo, una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abierta y libremente dentro de la relación, se asocia con mantener proximidad y una interrelación positiva entre las figuras maestro y alumno. Mientras que, ubicarse en el polo negativo del factor V, es decir, percibir un vínculo unipersonal, inexistente o agresivo, tener una actitud negativa hacia el aprendizaje donde el alumno tenga una dificultad para mostrarse abiertamente dentro de la relación, se asocia con percibir una relación inexistente o distante en la díada.

En este sentido, si el dibujo es realizado de manera que las figuras mantengan una relación próxima, sin elementos que interfieran entre ellos y las figuras mantengan contacto directo, con una distancia adecuada, además de reflejar en el texto y dibujo un vínculo mutuo con el profesor, una actitud positiva hacia el aprendizaje y donde las figuras se dibujen con sexos y edades correspondientes a la realidad, favorece una relación cercana y sin barreras entre ellos, donde ambas figuras comparten la tarea produciendo resultados positivos de aprendizaje, la actitud es cooperativa y la relación refleja amistad y respeto mutuo. Por otro lado, si el dibujo es realizado dibujando a las figuras alejadas entre si, con objetos que interfieran entre ellos y una distancia inexistente o acentuada entre ellos, reflejando además en el texto actitudes negativas hacia el aprendizaje, un vínculo unipersonal, inexistente o agresivo con el profesor, con edades y sexos sin correspondencia con la realidad, se asume que la relación es más bien lejana, sin posibilidades de contacto y donde además no existe una buena comunicación, donde el profesor es percibido como una figura lejana y el vínculo entre ellos es negativo y no favorece el aprendizaje, donde el sujeto refleja que no percibe la posibilidad de establecer una relación de apoyo y superación con su docente.

Todas las correlaciones positivas, directas y de baja magnitud encontradas entre las distintas dimensiones que integran el concepto general de la relación maestro-alumno, pueden estar hablando de que ubicarse en los polos positivos de cada factor implica la existencia de aspectos favorables de la relación entre el maestro y el alumno, al igual que el estar en los polos negativos de estos factores se asocia con los aspectos más negativos y conflictivos de la relación maestro-alumno; por ello es posible encontrar estas bajas asociaciones entre las dimensiones de este concepto.

Así también, se encontró una relación positiva entre el factor ansioso y evitativo de apego, lo cual sugiere que mayores niveles de desconfianza interpersonal y evitación de la cercanía con los otros, se asocia a tener mayores niveles de ansiedad a ser rechazado por los otros y sentimientos de minusvalía en las relaciones interpersonales; de la misma forma, menores niveles de desconfianza y menor evitación de la cercanía con los otros, se asoció en la muestra a menores niveles de ansiedad ante el rechazo y menos sentimientos de minusvalía en las relaciones. Estos hallazgos pueden ser explicados con el hecho de que ambas dimensiones subyacen a los estilos de apego propuestos por el modelo de Bartholomew y Horowitz (1991) y Bartholomew y Shaver (1998), sugiriendo que esta muestra se ubicó más entre los estilos de apego seguro y temeroso, lo cual quiere decir que estos sujetos tienden a mostrar por un lado una combinación de un modelo positivo del self y de los otros (bajos niveles de ansiedad y bajos niveles de evitación) donde han internalizado un sentido de autovalor y están cómodos con la intimidad en las relaciones cercanas; mientras que por otro lado los sujetos que se ubican más hacia el estilo de apego temeroso, se caracterizan por un modelo negativo del self y de los otros (altos niveles de ansiedad y de evitación), lo cual implica que estos individuos tienden a ser altamente dependientes de la aceptación de los otros, pero a la vez mantienen expectativas negativas de ellos, por lo que evitan la intimidad para escapar al dolor del rechazo.

En síntesis, el modelo propuesto, no logra explicar el rendimiento académico a partir de la relación maestro-alumno y los factores de apego en la manera esperada, esto es, la proporción de varianza explicada por el efecto conjunto del sexo, nivel socio-económico, los factores ansioso y evitativo de apego y las dimensiones de la relación maestro-alumno, es baja. Es importante resaltar que, a pesar de haberse recolectado numerosas evidencias que fundamentan la relación entre los factores de apego, la relación maestro-alumno y el rendimiento académico, no se hayan corroborado dichas relaciones en el modelo, todo lo cual lleva a concluir que este modelo es explicativo sólo de manera parcial y deja de lado otras variables que pueden resultar útiles en la predicción del

rendimiento a partir del sexo, nivel socio-económico, factores del apego y dimensiones de la relación maestro-alumno.

A pesar del bajo poder explicativo del modelo, no se debe subestimar la importancia de la información aportada por el estudio, donde como resultados más resaltantes destacan el hecho de que la dimensión de percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto de la relación maestro-alumno, fue capaz de predecir una pequeña aunque significativa parte del rendimiento académico de los niños de la muestra, destacando que esta dimensión es la que posee un mayor poder discriminativo entre todas las demás que integran este concepto general. Así también destaca el hallazgo de que el tipo de vínculo dentro la relación maestro-alumno haya logrado ser explicado en una pequeña parte por el factor ansioso de apego. El sexo predijo dos dimensiones de la relación maestro-alumno: análisis interfigura y tipo de vínculo. Finalmente, el NSE logró explicar al factor evitativo de apego. Todos estos resultados son de utilidad para quienes trabajan en el área educativa y en el área de la relaciones en general.

VI. CONCLUSIONES

El modelo propuesto no logra explicar el rendimiento académico de la forma esperada, esto es, la proporción de varianza explicada por el efecto conjunto del sexo, los factores de apego y las dimensiones de la relación maestro-alumno es baja, todo lo cual lleva a concluir que este modelo es explicativo sólo de manera parcial y las relaciones que lograron ser corroboradas tienen un bajo poder explicativo. Se encontraron algunas relaciones entre las variables propuestas a saber, el sexo explicó una porción del factor I de la relación maestro-alumno, análisis interfigura y también logró explicar una porción del factor V tipo de vínculo; el nivel socio-económico explicó una parte del factor evitativo de apego; el factor ansioso de apego explicó una porción de la variable tipo de vínculo dentro de la relación maestro-alumno (factor V); y por último, el factor III interacción y zonas de conflicto de la relación maestro-alumno logró explicar una porción del rendimiento académico.

De las relaciones que pudieron ser verificadas, se puede afirmar que el principal predictor del rendimiento académico fue la dimensión de interacción y zonas de conflicto de la relación maestro-alumno, lo cual implica que en la medida que los alumnos tengan una valoración adecuada de si mismos y del maestro dentro del vínculo, tienden a obtener un mejor rendimiento académico. Mientras que, en la medida que el alumno se sienta insatisfecho consigo mismo o ansioso e inseguro en su relación con los maestros y se presenten elementos de conflicto dentro de la misma, es posible que obtenga menor rendimiento académico.

Por otro lado, el tipo de vínculo en la relación maestro-alumno, depende de los niveles de ansiedad en sus relaciones cercanas y del sexo del individuo, en este sentido tener mayores niveles de ansiedad a ser rechazado por los otros y sentimientos de minusvalía en las relaciones interpersonales, a la vez que fuertes deseos de contacto con los demás, se relaciona con la percepción de un vínculo mutuo entre las figuras, una actitud positiva hacia el aprendizaje y en general tener un vínculo positivo con el maestro, lo cual puede traducirse en la relación maestro-alumno en que los niños con altos niveles de ansiedad en su apego busquen de esta manera a sus profesores y así establezcan vínculos muy cercanos y dependientes con ellos, ya que tienen fuertes deseos de contacto con el otro.

Y con relación al sexo, las niñas muestran una tendencia a percibir un vínculo mutuo con el maestro, una actitud positiva hacia el aprendizaje y confianza de mostrarse abierta y libremente dentro de la relación; mientras que los varones tienden a percibir un vínculo unipersonal, inexistente o agresivo, expresar una actitud negativa hacia el aprendizaje y a tener dificultad para mostrarse abiertamente dentro de la relación.

Por su parte, el análisis interfigura de la relación maestro-alumno, es predicho en parte por el sexo de los sujetos, siendo que las niñas tienden a percibir un vínculo más simétrico y cercano con sus maestros, mientras que los niños perciben un vínculo más asimétrico con los mismos.

Y finalmente, el tener altos niveles de evitación en las relaciones cercanas, logra predecirse de manera importante por la influencia del nivel socio-económico del individuo, en este sentido, un menor nivel socio-económico está asociado a mayores niveles de evitación, indicando mayor desconfianza interpersonal y la evitación de la cercanía con los otros; a su vez, un mayor nivel socio-económico tiene una tendencia a estar asociado a una búsqueda de mayor cercanía y proximidad en las relaciones.

Sin embargo, no se encontraron las relaciones esperadas entre el factor evitativo de apego con ninguna de las dimensiones de la relación maestro-alumno, así como tampoco éstas dimensiones lograron explicar como se esperaba al rendimiento académico, a excepción del factor III interacción y zonas de conflicto.

VII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Dentro de las limitaciones del presente estudio, cabe referirse al comportamiento de la muestra, donde la mayoría evidenció un buen rendimiento en general, relaciones cercanas y positivas con sus maestros, dibujos integrados, además de pocas zonas de conflicto, y por ende no existe en el presente estudio una variabilidad suficiente para encontrar relaciones de mayor valor y mejor poder explicativo, por lo que se sugiere como recomendación utilizar en futuros estudios una muestra donde la variable rendimiento académico tenga mayor variabilidad, por ejemplo, trabajando con grupos extremos en esta variable, o también se pudiera trabajar con una muestra que tenga relaciones más conflictivas con sus maestros, para evaluar las relaciones entre las variables.

Además, se sugiere también crear un instrumento para medir el rendimiento académico de los sujetos de la muestra para unificar la evaluación realizada a cada alumno en los diferentes colegios de distintos niveles socio-económicos, y reducir de esta forma la varianza de error que se puede producir por la influencia de los distintos profesores en cada nivel socio-económico.

También una sugerencia importante es realizar una mayor discriminación de la variable rendimiento académico, para lo cual pueden evaluarse las diferencias producidas por colegios o por maestras; así también se puede considerar el trabajo con grupos extremos en esa variable, para obtener así una mayor variabilidad y evaluar si de esta manera se encuentran correlaciones de mayor valor con las variables consideradas en este estudio.

Además, se recomienda contar con una medida global de la relación maestro-alumno, ya que una hipótesis adicional de por qué las relaciones con estas variables fueron de baja magnitud, se refiere a que en la medida que se divida al concepto maestro-alumno en dimensiones particulares, se corre el riesgo de que se diluyan las relaciones entre las variables; en este sentido, puede que las medidas de apego y de rendimiento académico correlacionaran más fuertemente con un concepto global de la relación maestro-alumno.

Y por último, se considera apropiado revisar la lista de chequeo maestro-alumno para que en futuras investigaciones se asigne un peso diferencial a las distintas opciones de respuesta que

constituyen los factores y asi darle mayor objetividad y poder discriminativo al sistema de puntuaciones de dicha lista.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Yagon, M., y Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socio-emotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children, 19*, 12-19.

Ammaniti, M., Van Ijzendoorn, M., Speranza, A., y Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: an exploration of stability and change. *Attachment and Human Development*, 2, 328-346.

Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). Tests psicológicos. 7ª edición. México. Prentice Hall.

Ang, R. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Experimental Education, 74*.

Babad, E. (1995). The teacher's pet phenomenon, student's perceptions of teachers' differential behavior, and students' morale. *Journal of Educational Psychology, 87*, 361-374.

Bartholomew, K., y Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young and adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 226-244.

Bartholomew, K. y Shaver, P. (1998). Methods of assessing adult attachment: Do they converge. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 25-45). New York: Guilford Press.

Bastidas, G. y López, R. (1998). *Rendimiento escolar y trazos característicos en el Test del dibujo Kinético de la escuela*. Trabajo de grado presentado para optar al título de licenciado en psicología. Escuela de Psicología, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas-Venezuela.

Birch, S. y Ladd, G. (1997). Teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.

Bowlby, J. (1980). *Tristeza y pérdida afectiva*. Vol. 3. Madrid: Paidós.

Brennan, K., Clark, C., y Shaver, P. (1998). Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford Press.

Bylsma, W., Cozzarelli, C., y Sumer, N. (1997). Relation between adult attachment styles and global self-esteem. *Basic and Applied Social Psychology, 19*, 1-16.

Cantón, J. y Cortés, R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza.

Carpio, M., y Rojas, A. (2003). *Influencia del estilo de apego, estilos de afrontamiento, autoconcepto y sexo en la ansiedad y depresión de estudiantes universitarios que consultan por ayuda psicológica*. Trabajo de grado presentado para optar al título de licenciado en psicología. Escuela de Psicología, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas-Venezuela.

Casullo, M., Cayssials, A., Liporace, L., De Diuk, W., Arce, J y Alvarez, L. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.

Connel, J. y Welborn, J. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Journal of Child Psychology*, 22, 43-77.

Crosnoe, R., Kirkpatrick, J., y Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Journal of Sociology of Education*, *77*, 60-81.

Crowell, J. y Treboux, D. (1995). A review of adult attachment measures: implications for theory and research. *Social Development*, *4*, 294-327.

Echeverría, M., Postigo, Y., y Sanz, A. (1999). Un estudio acerca de las diferencias de género en la resolución de problemas científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, *17*, 247-258.

Fish, M. (2001). Attachment in low-ses rural appalachian infants: contextual, infant and maternal interaction risk and protective factors. *Infant Mental Health Journal*, 22, 641-664.

Fraley, R., y Waller, N. (1998). Adult attachment patterns: A test of the typological model. En J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 77-114). New York: Guilford Press.

Fraley, R., Waller, N., y Brennan, K. (2000). An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psycology*, *78*, 350-365.

Hamre, B. y Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*, 625-638.

Haynes, N. (1989). Influence of self-concept on school adjustment among middle school students. *The Journal of Social Psychology*, *130*, 199-207.

Holmes, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory*. New York: Routledge.

Howes, C., Matheson, C. y Hamilton, C. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.

Hughes, J., Cavell, T., y Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child psychology*, *28*, 173-184.

Kerlinger, F., y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. 4ta ed. México: Mc Graw Hill.

Kochanska, G., Aksan, N., y Carlson, J. (2005). Temperament, relationships, and young children's receptive cooperation with their parents. *Journal of Developmental Psychology, 41*, 648-660.

Laible, D. (2005). Measuring attachment in middle childhood: Challenges and future directions. *Human Development*, 48, 183-187.

Lapsley, D., y Edgerton, J. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling and Development, 80*, 484-492.

Leibovich, N. y Muiños, R. (1997). *Pruebas gráficas. Su estructura factorial en contextos escolares*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. 2, 77-90.

Leibovich, N., Shufer, M., y Muiños, R. (1998). *Ecoevaluación psicológica: La figura humana en contextos familiar y escolar*. Buenos Aires. Universitaria de Buenos Aires.

Mayer, R. (1983). *Thinking, problem solving and cognition*. W.H. Freeman and Company. Trad. de Maldonado, A. El futuro de la psicología cognitiva. Barcelona: Paidós.

Moss, H., Boureau, J., Cyr, C., y Mongeau, C. (2004). Correlates of attachment at age 3: construct validity of the preschool attachment classification system. *Journal of Developmental Psychology, 40*, 323-334.

Moss, H., Cyr, C., y Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school age and developmental risk: examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive, and behaviorally disorganized children. *Journal of Developmental Psychology, 40*, 519-532.

Pianta, R. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15-31.

Pianta, R., Nimetz, S., y Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationship and adjustment in pre-school and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263-280.

Pianta, R. y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development, 57*, 61-79.

Pianta, R., Steinberg, M. y Rollins, K. (1995). The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.

Pielage, S., Gerlsma, C., y Schaap, C. (2000). Insecure attachment as a risk factor for psychopathology: the role of stressful events. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 7*, 296-302.

Robles, J. (2000). Introducción al análisis de rutas. Cátedra: Metodología II. Escuela de Psicología, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Sierra, J. (1981). *Ciencias Sociales: Análisis estadísticos y modelos matemáticos*. Madrid: Paraninfo.

Soares, I., Lemos, M., y Almeida, C. (2005). Attachment and motivational strategies in adolescence: exploring links. *Adolescence, 40,* 129-154.

Van Ijzendoorn, M., Schuengel, C., y Bakersman-Kranenburg, M. (1999). Disorganized attachment in early childhood: meta-analisys of precursors, concomitants and sequelae. *Devlopment and Psychopathology,* 11, 225-249.

Verschueren, K., Marcoen, A., y Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five year-olds. *Child Development, 5,* 2493-2511.

Walker, S., Petrill, S., y Plomin, R. (2005). A genetically sensitive investigation of the effects of the school environment and socio-economic status on academic achievement in seven year-olds. *Educational Psychology, 25,* 55-73.

Wentzel, K. y Asher, S. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development, 66,* 754-763.

Zschaeck, I. (2000). *Percepción de la relación maestro-alumno mediante la prueba gráfica pareja educativa.* Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Psicología. Escuela de Psicología, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas-Venezuela.

ANEXO A
LISTA DE CHEQUEO DE ZSCHABCK Y NEGRÓN 2000

FACTOR UNO: Análisis Interfigura

Indicadores	*Puntaje*
1. Proximidad	
1.1 Comparten eje horizontal	1pto
1.2 Planos diferentes:	0pto
2. Interacción	
2.1 Simétrica:	1pto
2.2 Asimétrica:	0pto
3. Posturas	
3.1 Alumno de perfil	0pto
3.2 Docente de perfil	0pto
3.3 Frente a frente	1pto
Total Factor	

FACTOR DOS: Completud e integración de las figuras maestro-alumno

1. Completud	
1.1 Alumno Completo:	1pto
1.2- Docente completo:	1pto
1.3 Omisión en el alumno:	0pto
1.4 Omisión en el docente:	0pto
2. Integración	
2.1 Docente integrado:	1pto
2.2 Alumno integrado:	1pto
Total Factor	

FACTOR TRES: Percepción de la interacción y posibles puntos de conflicto

1. Tamaño del alumno	
1.1 Empequeñecida:	0pto
1.2 Media:	1pto

2. Tamaño del docente

2.1 Empequeñecida:	0pto
2.2 Media:	1pto

3. Borraduras

3.1 Docente con borraduras:	0pto
3.2 Docente sin borraduras:	1pto
3.3 Alumno con borraduras:	0pto
3.4 Alumno sin borraduras:	1pto

4. Distancia entre figuras

4.1 Inexistente	0.5pto
4.2 Media	1pto
4.3 Acentuada	0pto

5. Tamaño del dibujo

= 1/3:	1 pto
< 1/3:	0 pto
> 1/3:	0 pto
Total Factor	

FACTOR CUATRO: Grado de cercanía e interrelación en la diada

1. Proximidad

1.1 Acercamiento:	1pto
1.2 Alejamiento:	0pto

2. Postura

2.1 Frente a frente:	1 pto
2.2 Frente al evaluador	0pto
2.3 Docente de perfil	0pto

3. Distancia entre figuras

3.1 Inexistente	0.5pto
3.2 Media	1pto
3.3 Acentuada	0pto

Total Factor

FACTOR CINCO: Tipo de vinculo dentro de la pareja educativa

1. Vínculo Docente-alumno

1.1 Mutuo: 1pto

1.2 Unipersonal 0 pto

1.3 Inexistente 0pto

1.4 Agresivo: 0pto

2. Actitud hacia el aprendizaje

2.1 Positiva: 1pto

2.2 Neutra: 0.5pto

2.3 Negativa: 0 pto

3. Edades asignadas

3.1 Próximas al sujeto: 1pto

3.2 Disimiles al sujeto: 0pto

4. Sexos asignados

4.1 El sujeto se dibuja del mismo sexo: 1pto

4.2 El sujeto se dibuja de sexo diferente: 0pto

Total Factor:

ANEXO B
CUESTIONARIO DE EXPERIENCIAS EN RELACIONES CERCANAS
(REVISADO)

INSTRUCCIONES

Las siguientes afirmaciones se refieren a cómo usted se siente emocionalmente en las **relaciones cercanas.** Estamos interesados en cómo usted generalmente experiencia las relaciones cercanas y no sólo lo que le ocurre en la actualidad. Conteste a cada una de las afirmaciones marcando con una (X) el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos.

1.- La gente sólo me toma en cuenta cuando estoy molesto

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

2.- Prefiero no tener cercanía con la gente

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

3.- Frecuentemente me preocupa que la gente no quiera estar contigo

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

4.- Me parece difícil permitirme depender de la gente

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

5.- Me preocupa no encajar con la gente

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

6.- Suelo contarle a la gente lo que me sucede

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

7.- No me siento cómodo (a) expresándome abiertamente con la gente

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

8.- Prefiero no mostrarle a la gente cómo me siento internamente

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

9.- Pienso que la gente me entiende y capta mis necesidades

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

10.- Me parece fácil acercarme a otras personas

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

11.- Usualmente discuto mis problemas y preocupaciones con las personas que considero cercanas

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

12.- Frecuentemente deseo que los sentimientos que tienen las otras personas hacia mí sean como los míos hacia ellas

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

13.- Siento que mi deseo de estar muy cerca de los demás puede asustarlos

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

14.- Me siento cómodo (a) dependiendo de las otras personas

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

15.- Me siento incómodo (a) cuando otras personas desean estar cercanas a mí

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

16.- Rara vez me preocupo por el hecho de que otras personas puedan abandonarme

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

17.- Me preocupa no importarle a los otros de la misma manera que a mí me importan

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

18.- Estar con otros me hace dudar de mi mismo (a)

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

19.- Me siento cómodo (a) compartiendo mis pensamientos y sentimientos privados con personas cercanas

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

20.- Converso y busco soluciones a problemas con las personas cercanas a mí

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

21.- Cuando no estoy con mi pareja me preocupa que él o ella comience a interesarse en otra persona

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

22.- Cuando demuestro mis sentimientos por una persona me da miedo que él o ella no sienta lo mismo por mí

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

23.- Para mí es fácil ser afectivo con los demás

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

24.- Me pone nervioso (a) que las personas se acerquen a mí

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

25.- Me asusta perder el amor de los otros

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

26.- Me molesta no recibir de otros la afectividad y el apoyo que necesito

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

27.- Me siento muy cómodo (a) estando cercano a los otros

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

28.- Me ayuda el acudir a personas cercanas en momentos difíciles

Muy en Desacuerdo							Muy de Acuerdo

29.- Para mi no es difícil acercarme a otros

Muy en Desacuerdo								Muy de Acuerdo

30.- No me preocupa el hecho de ser abandonado o dejado

Muy en Desacuerdo								Muy de Acuerdo

31.- Me preocupo mucho por mis relaciones con otros

Muy en Desacuerdo								Muy de Acuerdo

32.- Siento que mis compañeros no quieren acercarse a mi tanto como a mi me gustaría

Muy en Desacuerdo								Muy de Acuerdo

33.- Para mí es fácil depender de otros

Muy en Desacuerdo								Muy de Acuerdo

34.- Frecuentemente me preocupa que las personas cercanas a mi no me quieran

Muy en Desacuerdo								Muy de Acuerdo

35.- A veces la gente que me rodea cambia sin razón aparente sus sentimientos hacia mi

Muy en Desacuerdo								Muy de Acuerdo

36.- Me asusta el hecho de que cuando la gente llegue a conocerme no le guste quien soy realmente

Muy en Desacuerdo								Muy de Acuerdo

ANEXO C
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

FRECUENCIAS

Estadísticos

	N	
	Válidos	Perdidos
SEXO	391	0
NSE	391	0

NSE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Válidos	1,00	131	33,5	33,5	33,5
	2,00	135	34,5	34,5	68,0
	3,00	125	32,0	32,0	100,0
	Total	391	100,0	100,0	
Total		391	100,0		

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Válid	,00	196	50,1	50,1	50,1
	1,00	195	49,9	49,9	100,0
	Total	391	100,0	100,0	
Total		391	100,0		

Descriptivos de las variables en estudio

	Factor Evitativo	Factor Ansioso	Análisis Interfigura	Completud Integración	Interacción y zonas de conflicto	Cercanía e Interrelación	Tipo de Vínculo
Mínimo	1.06	1.67	0	0	0	0	0.5
Máximo	6.37	6.33	3	4	6	3	4
Media	2.99	4.10	1.46	3.40	3.11	1.84	2.97
Mediana	3.0	4.11	2.0	4.0	3.0	2.0	3.0
Desviación Típica	0.83	0.93	1.05	0.90	1.13	0.85	0.86
Asimetría	0.492	-0.16	-1.187	-1.336	-0.057	-0.480	-0.443
Kurtosis	0.727	-0.466	-1.232	0.851	-0.231	-0.246	-0.617

ANEXO D

MATRIZ DE CORRELACIÓN BIVARIADA

		NOTA	TOTALFI	TOTALFII	TOTAFIII	TOTALFIV	TOTALFV	TOTALANS	TOTALEVI	NSE	SEXO
Pearson Correlation	NOTA	1,000	,056	,109*	,104*	-,004	,073	-,063	-,062	,084	-,074
	TOTALFI	,056	1,000	,165**	,164**	,382**	,023	-,010	-,071	,066	-,104*
	TOTALFII	,109*	,165**	1,000	,142**	,143**	,100*	,085	-,039	,079	-,073
	TOTAFIII	,104*	,164**	,142**	1,000	,320**	,061	,088	,040	-,051	,052
	TOTALFIV	-,004	,382**	,143**	,320**	1,000	,162**	,059	,024	-,035	-,044
	TOTALFV	,073	,023	,100*	,061	,162**	1,000	,124*	,011	,053	-,115*
	TOTALANS	-,063	-,010	,085	,088	,059	,124*	1,000	,147**	,085	-,077
	TOTALEVI	-,062	-,071	-,039	,040	,024	,011	,147**	1,000	-,104**	[illegible]
	NSE	,084	,066	,079	-,051	-,035	,053	,085	-,104**	1,000	-,038
	SEXO	-,074	-,104*	-,073	,052	-,044	-,115*	-,077	,076	-,038	1,000
Sig. (2-tailed)	NOTA	.	,271	,032	,040	,931	,147	,213	,224	,096	,146
	TOTALFI	,271	.	,001	,001	,000	,645	,837	,159	,196	[illegible]
	TOTALFII	,032	,001	.	,006	,005	,032	,095	,440	,118	,149
	TOTAFIII	,040	,001	,005	.	,000	,225	,082	,428	,312	[illegible]
	TOTALFIV	,931	,000	,005	,000	.	,001	,246	,639	,487	[illegible]
	TOTALFV	,147	,645	,032	,225	,001	.	,014	,025	,298	[illegible]
	TOTALANS	,213	,837	,095	,082	,246	,014	.	,004	,484	,127
	TOTALEVI	,224	,159	,440	,428	,639	,825	,004	.	,000	,134
	NSE	,096	,196	,118	,312	,487	,290	,484	,000	.	,454
	SEXO	,146	,041	,149	,303	,384	,023	,127	,134	,454	
N	NOTA	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
	TOTALFI	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
	TOTALFII	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
	TOTAFIII	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
	TOTALFIV	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
	TOTALFV	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
	TOTALANS	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
	TOTALEVI	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
	NSE	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
	SEXO	391	391	391	391	391	391	391	391	391	391

ANEXO E

ESTADÍSTICOS DEL ANÁLISIS DE RUTA

Variables

Modelo	Variables Ingresadas	Variables Removidas	Método
1	SEXO, NSE, TOTALFIV, TOTALANS, TOTALFII, TOTALFV, TOTALEVI, TOTAFIII, TOTALFI(a)	.	Enter

a Todas las variables ingresadas.
b Variable Dependiente: NOTA

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error Estándar de Estimación	Durbin-Watson
1	,218(a)	,047	,025	1,0055	1,869

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE, TOTALFIV, TOTALANS, TOTALFII, TOTALFV, TOTALEVI, TOTAFIII, TOTALFI
b Variable Dependiente: NOTA

Coeficientes

Modelo		Coeficientes No estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	2,289	,402		5,700	,000
	TOTALFI	3,289E-02	,053	,034	,615	,539
	TOTALFII	9,614E-02	,059	,085	1,639	,102
	TOTAFIII	,109	,048	,122	2,275	,023
	TOTALFIV	-,089	,069	-,074	-1,292	,197
	TOTALFV	8,036E-02	,061	,069	1,315	,189
	TOTALANS	-,097	,056	-,088	-1,714	,087
	TOTALEVI	-,035	,063	-,029	-,554	,580
	NSE	6,864E-02	,065	,071	1,375	,170
	SEXO	-,138	,104	-,068	-1,327	,185

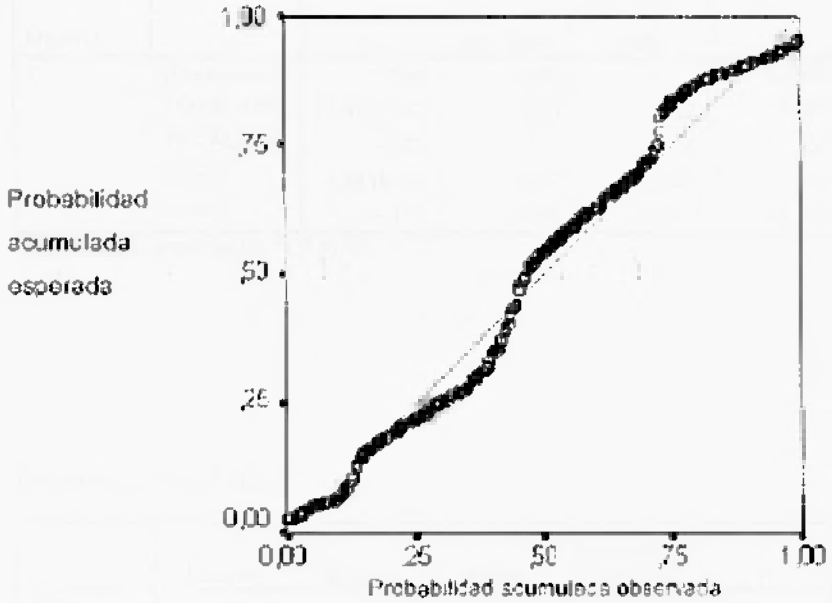
a Variable Dependiente: NOTA

Estadísticos Residuales

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	N
Valor Predicho	2,0120	3,3227	2,6854	,2215	391
Residuo	-1,9832	1,7340	5,088E-16	,9958	391
Valor Predicho Std.	-3,040	2,877	,000	1,000	391
Residuo Std.	-1,972	1,725	,000	,989	391

a Variable Dependiente: NOTA

P-P Plot Normal de la variable Dependiente NOTA



Variables Ingresadas/Removidas (b)

Modelo	Variables Ingresadas	Variables Removida	Método
1	SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI (a)	.	Enter

a Todas las variables ingresadas.
b Variable Dependiente: TOTALFII

Resumen del Modelo

Modelo	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	.135(a)	.018	.008	.5939	1.753

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable Dependiente: TOTALFII

Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes No estandarizados		Coeficientes Estandarizados	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constante)	3.094	.283		10.918	.000
	TOTALANS	7.977E-02	.050	.082	1.608	.109
	TOTALEVI	-.037	.056	-.034	-.656	.512
	NSE	7.481E-02	.057	.068	1.313	.190
	SEXO	-.110	.091	-.061	-1.211	.227

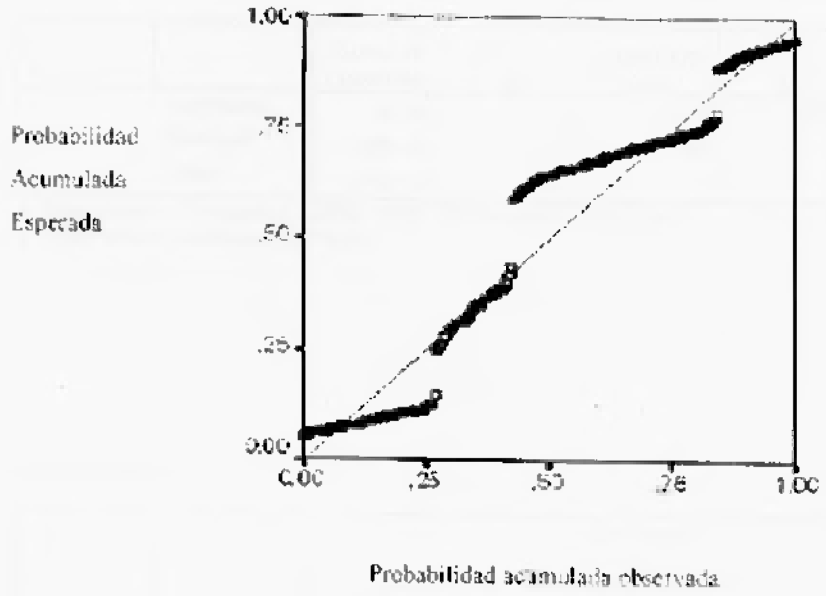
a Variable Dependiente: TOTALFII

Estadísticos Residuales

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar	N
Valor Predicho	3.0749	3.7031	3.4041	.1269	391
Residuo	-3.3371	.9189	-5.633E-016	.5893	391
Valor Predicho Std.	-2.723	2.473	.000	1.000	391
Residuo Std.	-3.755	1.028	.000	.966	391

a Variable Dependiente: TOTALFII

P-P Plot Normal de la variable Dependiente Total Factor I



Variables Ingresadas/Removidas (b)

Modelo	Variables Ingresadas	Variables Removida	Método
1	SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI (a)	.	Enter

a Todas las variables ingresadas.
b Variable Dependiente: TOTALFII

Resumen del Modelo (b)

Modelo	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimacion	Durbin-Watson
1	.135(a)	.018	.008	.8939	1.753

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable Dependiente: TOTALFII

ANOVA (b)

Modelo		Suma de Cuadrados	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.
1	Regresión	5,702	4	1,426	1,724	,131(a)
	Residual	308,451	386	,799		
	Total	314,153	390			

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Dependiente Variable: TOTALFII

Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes No estandarizados		Coeficientes Estandarizados	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constante)	3,094	,283		10,918	,000
	TOTALANS	7,977E-02	,050	,082	1,608	,109
	TOTALEVI	-,037	,066	-,034	-,556	,512
	NSE	7,461E-02	,057	,069	1,313	,190
	SEXO	-,110	,091	-,061	-1,211	,227

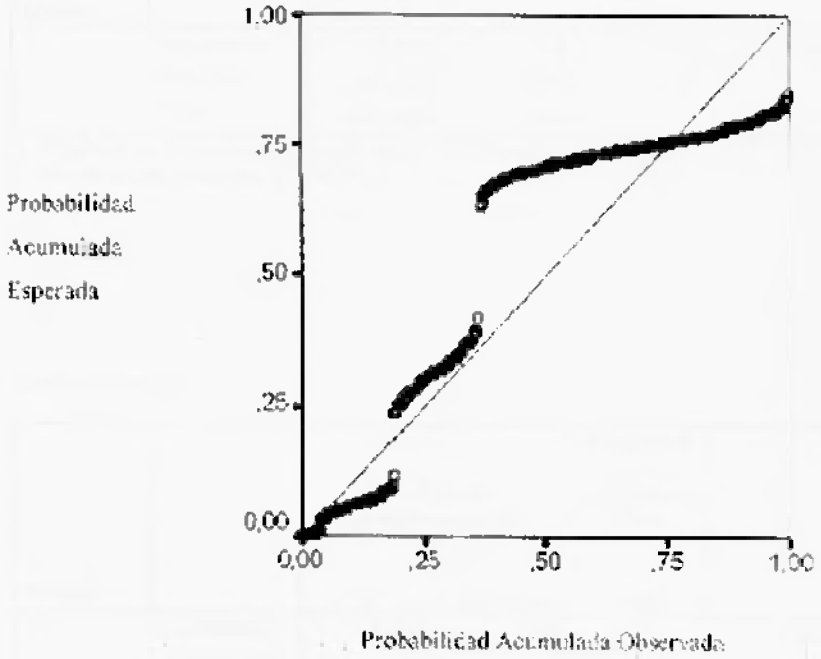
a Dependiente Variable: TOTALFII

Estadisticos Residuales (a)

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar	N
Valor Predicho	3,0749	3,7031	3,4041	,1209	391
Residuo	-3,3371	,9189	-5,633E-016	,8893	391
Valor Predicho Std.	-2,723	2,473	,000	1,000	391
Residuo Std.	-3,733	1,028	,000	,995	391

a Variable Dependiente: TOTALFII

P-P Plot Normal de la variable Dependiente Total Factor II



Variables Ingresadas/Removidas (b)

Modelo	Variables Ingresadas	Variables Removed	Método
1	SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI (a)	.	Enter

a Todas las variables ingresadas.
b Variable Dependiente: TOTAFIII

Resumen Modelo (b)

Modelo	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,119(a)	,014	,004	1,1317	1,961

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable Dependiente: TOTAFIII

ANOVA(b)

Modelo		Suma de Cuadrados	gl	Mean Square	F	Sig.
1	Regresión	7,091	4	1,773	1,384	,239(a)
	Residuo	494,398	386	1,281		
	Total	501,488	390			

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable Dependiente: TOTAFIII

Coeficientes (a)

Modelo		Coeficientes No estandarizados		Coeficientes Estandarizados	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,667	,359		7,435	,000
	TOTALANS	,113	,063	,092	1,793	,074
	TOTALEVI	1,788E-02	,071	,013	,252	,801
	NSE	-,070	,072	-,050	-,969	,333
	SEXO	,128	,115	,056	1,108	,268

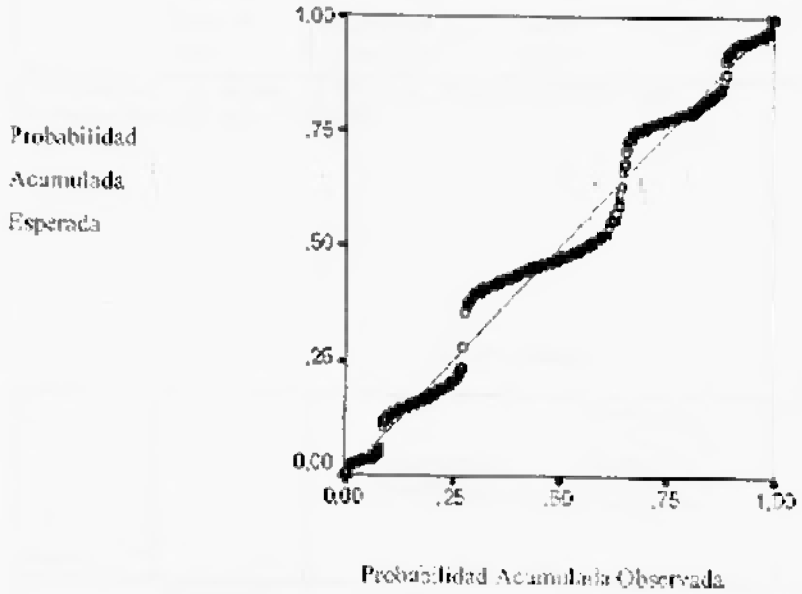
a Variable Dependiente: TOTAFIII

Residuals Statistics(a)

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2,7312	3,4735	3,1074	,1348	391
Residual	-3,0822	2,9161	3,673E-16	1,1259	391
Std. Predicted Value	-2,790	2,715	,000	1,000	391
Std. Residual	-2,697	2,577	,000	,995	391

a Dependent Variable: TOTAFIII

P-P Plot Normal de la variable Dependiente Total Factor III



Variables Ingresadas/Removidas (b)

Modelo	Variables Ingresadas	Variable Removida	Método
1	SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI (a)	.	Enter

a Todas las variables ingresadas.
b Variable Dependiente: TOTALFIV

Resumen del Modelo(b)

Modelo	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error estándar de Estimación	Durbin-Watson
1	,082(a)	,007	-,004	,8518	2,067

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable Dependiente: TOTALFIV

ANOVA(b)

Modelo		Suma de Cuadrados	gl	Mean Square	F	Sig.
1	Regresión	.883	4	.471	.649	.628(a)
	Residual	280.054	386	.726		
	Total	281.937	390			

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Dependiente Variable: TOTALFIV

Coefficients(a)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.705	.270		6.318	.000
	TOTALANS	5.041E-02	.047	.055	1.067	.287
	TOTALEVI	1.243E-02	.053	.012	.232	.816
	NSE	-.038	.054	-.037	-.707	.480
	SEXO	-.072	.087	-.042	-.828	.409

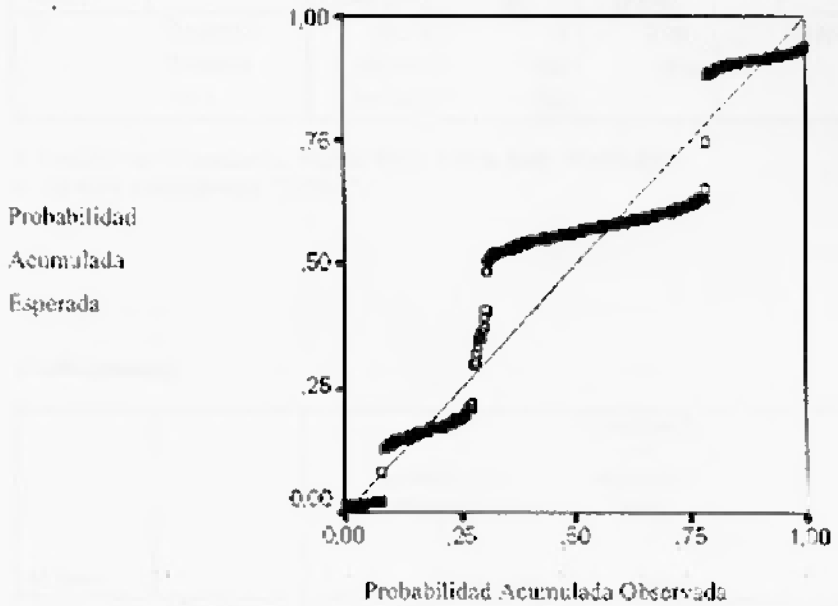
a Dependent Variable: TOTALFIV

Estadísticos Residuales (a)

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar	N
Valor Predicho	1,6634	2,0319	1,8376	8,949E-02	391
Residuo	-1,9537	1,3163	1,721E-16	,8474	391
Valor Predicho Std.	-2,507	2,797	,000	1,000	391
Residuo Std.	-2,234	1,545	,000	,995	391

a Variable Dependiente: TOTALFIV

P-P Plot Normal de la variable Dependiente Total Factor IV



Variables Ingresadas/Removidas (b)

Modelo	Variables Ingresadas	Variables Removad	Método
1	SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI (a)	.	Enter

a Todas las variables ingresadas.
b Variable Dependiente: TOTALFV

Resumen del Modelo (b)

Modelo	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	,169(a)	,029	,019	,8511	1,940

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable Dependiente: TOTALFV

ANOVA(b)

Modelo		Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	F	Sig.
1	Regresión	8,244	4	2,061	2,845	,024(a)
	Residual	279,606	386	,724		
	Total	287,850	390			

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE, TOTALANS, TOTALEVI
b Variable Dependiente: TOTALFV

Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes No estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constante)	2,497	,270		9,258	,000
	TOTALANS	,104	,047	,113	2,206	,028
	TOTALEVI	1,165E-02	,053	,011	,218	,828
	NSE	4,965E-02	,054	,047	,915	,361
	SEXO	-,181	,087	-,106	-2,083	,038

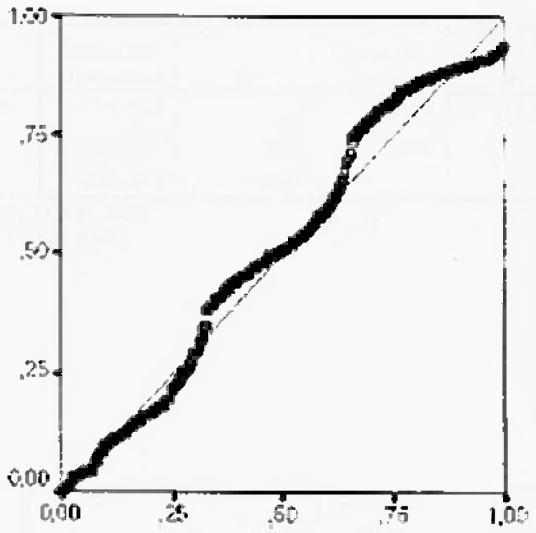
a Variable Dependiente: TOTALFV

Estadisticos Residuales (a)

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar	N
Valor Predicho	2,5755	3,3285	2,9650	,1454	391
Residuo	-2,5085	1,3358	-9,472E-016	,8467	391
Valor Predicho Std.	-2,700	2,479	,000	1,000	391
Residuo Std.	-2,948	1,570	,000	,995	391

a Variable Dependiente: TOTALFV

P-P Plot Normal de la variable Dependiente Total Factor V



Variables Ingresadas/Removidas (b)

Modelo	Variables Ingresadas	Variables Removed	Método
1	SEXO, NSE(a)	.	Enter

a Todas las variables ingresadas.
b Variable Dependiente: TOTALANS

Modelo Resumen(b)

Modelo	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	.084(a)	.007	.002	.9272	1.944

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE
b Variable Dependiente: TOTALANS

ANOVA(b)

Modelo		Suma de Cuadrados	gl	Cuadrado Medio	F	Sig.
1	Regression	2,367	2	1,184	1,377	,254(a)
	Residual	333,578	388	,860		
	Total	335,945	390			

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE
b Variable Dependiente: TOTALANS

Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes No estandarizados		Coeficientes Estandarizados	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,097	,134		30,493	,000
	NSE	3,734E-02	,058	,033	,644	,520
	SEXO	-,141	,094	-,076	-1,504	,133

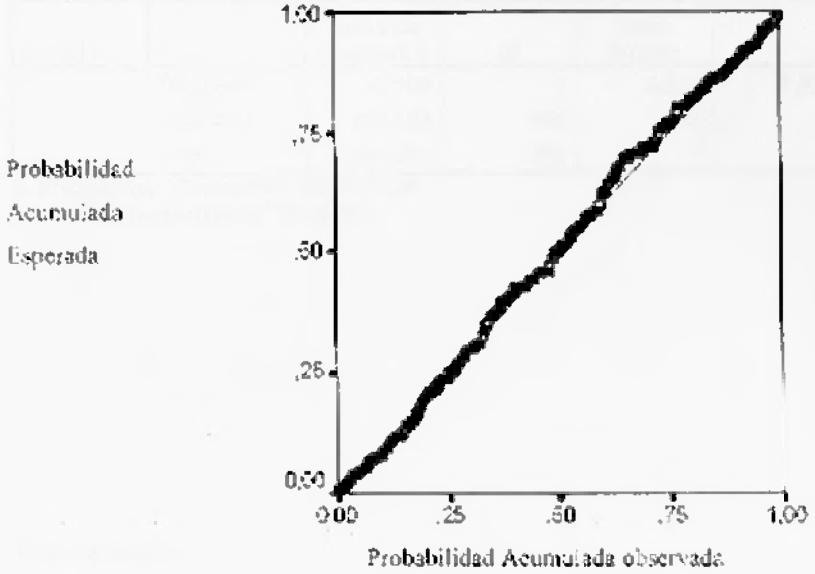
a Variable Dependiente: TOTALANS

Estadísticos Residuales(a)

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar	N
Valor Predicho	3,9931	4,2089	4,1006	,0779	391
Residuo	-2,3231	2,1958	,0000	,9248	391
Valor Predicho Std.	-1,350	1,390	,000	1,000	391
Residuo Std.	-2,505	2,368	,000	,997	391

a Variable Dependiente: TOTALANS

P-P Plot Normal de la variable Total Ansiedad



Variables Ingresadas/Removidas (b)

Modelo	Variables Ingresadas	Variables Removed	Método
1	SEXO, NSE(a)	.	Enter

a Todas las variables ingresadas.
b Variable Dependiente: TOTALEVI

Resumen Modelo (b)

Modelo	R	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada	Error standard de Estimación	Durbin-Watson
1	.197(a)	.039	.034	.8195	1.941

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE
b Variable Dependiente: TOTALEVI

ANOVA (b)

Modelo		Suma de Cuadrados	Gl	Mean Square	F	Sig.
1	Regresión	10,505	2	5,252	7,821	,000(a)
	Residual	260,583	388	,672		
	Total	271,087	390			

a Predictores: (Constante), SEXO, NSE
b Variable Dependiente: TOTALEVI

Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes No estandarizados		Coeficientes Estandarizados	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constante)	3,308	,119		27,857	,000
	NSE	-,187	,051	-,182	-3,649	,000
	SEXO	,115	,083	,069	1,385	,167

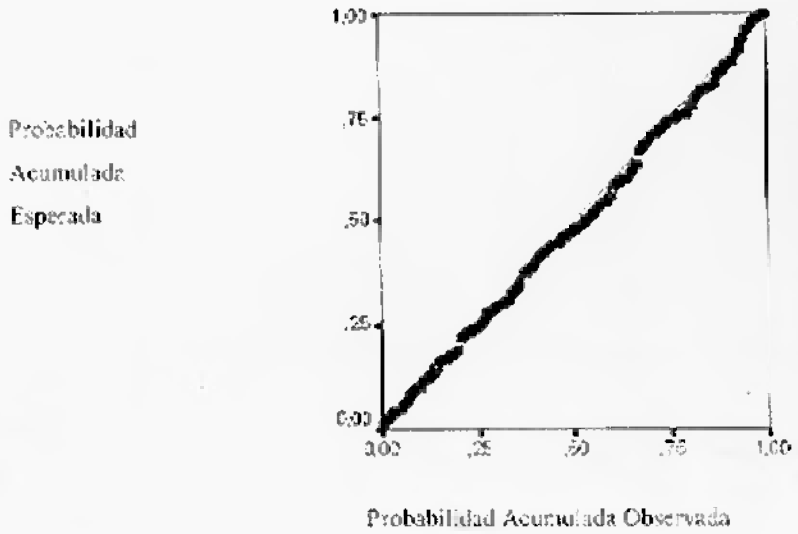
a Variable Dependiente: TOTALEVI

Estadísticos Residuales(a)

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar	N
Valor Predicho	2,7466	3,2357	2,9939	,1641	391
Residuo	-1,8015	3,4363	,0000	,5174	391
Valor Predicho Std.	-1,505	1,475	,000	1,000	391
Residuo Std.	-2,198	4,193	,000	,997	391

a Variable Dependiente: TOTALEVI

P-P Plot Normal de la variable Total Evitación



La maestra y los valores

Había una niña llamada Lolita, y su maestra Miss Cristy ella le enseña a Lolita los valores, para que los practique Ahora Lolita va a ser una buena compañera y estudiante. Y le va a enseñar a sus amigos todo lo bueno que aprendió

Título: Las amistades de maestro a profesor

Pedro es un niño que estudia 6° grado y tiene 1 años y Yuraima es el profesor de Pedro y tiene 23 años; los 2 se llevaba al desde el primer día y Pedro se sentía mal al que Yuraima a lo regañaba todos los días Un día Yuraima descubrió que sentía Pedro y él desidió empezar a realizar las cosas más divertidas y regañando menos a Pedro y los dos se volvieron compañeros y Pedro dejó de odiarlo tanto.

fin

EL Siguiente Miguel Ángel

Pablo 40

Y Miguel 10

l dibujo representa a Pablo un profesor de arte muy conocido y
Miguel un niño muy talentoso en el arte.
Lo le trata de enseñar a Miguel como hacer rasgos fáciles
un lienzo y cuando Pablo ve el dibujo queda asombrado
o lo que Miguel hizo.