

Percepción de apego y aprendizaje en estudiantes de 5° y 6° del Colegio Tercer Milenio
de Caldas, Antioquia

Trabajo de grado para optar por el título de Psicólogo.

Ángela María Múnera Arredondo
Elizabeth Cristina Rendón Álvarez
Jennifer Alejandra Mayo Cuervo

Asesor

Robinson Ortiz Sánchez

Corporación Universitaria Lasallista
Facultad de Ciencias Sociales y Educación
Psicología
Caldas – Antioquia

2014

Agradecimientos

A todas las personas que nos acompañaron y contribuyeron a la consolidación de este proyecto, gracias por su apoyo y paciencia

Luis Felipe Londoño, docente y asesor

Gabriel Jaime Vélez, asesor externo

Robinson Ortiz, asesor

Sus sugerencias, correcciones y alientos

Hicieron posible este trabajo.

A las compañeras del Semillero de investigación

Que nos apoyaron en el proceso de recolección de datos

Kelly Montoya, estudiante

Carolina Morales, estudiante

Stefanía Dairetzis, practicante de psicología

Fue un excelente trabajo en equipo.

Al Colegio Tercer Milenio por permitirnos investigar con sus niños y a todas nuestras familias que *vivieron y sufrieron* estos cinco años.

Ángela Múnera Arredondo, Elizabeth Rendón Álvarez y Jennifer Mayo Cuervo.

Tabla de contenido

Resumen	8
Introducción	9
Justificación	14
Objetivos	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos	17
Pregunta problematizadora	18
Marco teórico	19
El apego	19
Generalidades	19
Orígenes del vínculo de apego	19
Tipos de apego	22
<i>Apego seguro</i>	22
<i>Apego ansioso resistente</i>	24
<i>Apego ansioso evitativo</i>	25
Evaluación del apego	27
Otras concepciones de apego	28
Capacidad de aprendizaje	30
Inteligencia	33
Conocimiento general	34
Razonamiento	34
Tipos comunes de dificultades de aprendizaje	35

<i>Trastorno de lectura</i>	35
<i>Trastorno de escritura</i>	37
<i>Trastorno de cálculo</i>	38
Metodología	40
Población	40
Criterios de inclusión	40
Criterios de exclusión	41
Instrumentos de recolección de información	41
Cuestionario personas en mi vida –PEMV-	41
Medición rápida de habilidad intelectual – BARSIT-	41
Proceso de investigación	44
Fases de investigación	46
<i>Fase: planeación</i>	46
<i>Fase: ejecución</i>	46
<i>Fase: comunicación de resultados</i>	47
Lineamientos éticos	48
Análisis de resultados	49
Conclusiones	78
Discusión y recomendaciones	79
Referencias	81
Apéndices	86

Lista de tablas

Tabla 1. Factores y escalas de PEMV	41
Tabla 2. Variables y preguntas del BARSIT	43
Tabla 3. Interpretación cualitativa de las puntuaciones del BARSIT	44
Tabla 4. Distribución de grupos de la población	49
Tabla 5. Distribución de edad de los estudiantes	49
Tabla 6. Promedio de edad de los estudiantes	50
Tabla 7. Distribución de grado escolar de los estudiantes	50
Tabla 8. Distribución de prevalencias de aciertos en el BARSIT.....	51
Tabla 9. Prevalencia de las puntuaciones acertadas de mayor significatividad del BARSIT.....	51
Tabla 10. Prevalencia de las puntuaciones de desacierto más significativas del BARSIT.....	53
Tabla 11. Distribución de prevalencias de los ítems de información general del BARSIT	55
Tabla 12. Distribución de prevalencia de los ítems de vocabulario del BARSIT	55
Tabla 13. Distribución de prevalencia de los ítems de razonamiento verbal del BARSIT	56
Tabla 14. Distribución de prevalencia de los ítems de razonamiento lógico del BARSIT	56
Tabla 15. Distribución de prevalencia de los ítems de razonamiento numérico del BARSIT	57
Tabla 16. Distribución de la prevalencia de respuesta de la prueba PEMV	58
Tabla 17. Prevalencia de la sumatoria de ítems de la variable madre confianza.....	59
Tabla 18. Prevalencia de la sumatoria de ítems de la variable madre comunicación	59
Tabla 19. Prevalencia de la sumatoria de ítems de la variable madre alienación	60
Tabla 20. Prevalencia de la sumatoria de ítems de la variable padre confianza.....	60
Tabla 21. Prevalencia de la sumatoria de ítems de la variable padre comunicación	61
Tabla 22. Prevalencia de la sumatoria de ítems de la variable padre alienación	62

Tabla 23. Distribución de medias del BARSIT	62
Tabla 24. Distribución de medias del BARSIT por género	63
Tabla 25. Distribución de medias del BARSIT por grado y grupo	64
Tabla 26. Distribución de medias del BARSIT por edades	65
Tabla 27. Distribución de medias del PEMV	67
Tabla 28. Distribución de medias del PEMV por género	67
Tabla 29. Distribución de medias del PEMV por grado y grupo	69
Tabla 30. Distribución de medias del PEMV por edades	71
Tabla 31. Índice de fiabilidad del BARSIT	73
Tabla 32. Análisis de fiabilidad por ítem del BARSIT.....	73
Tabla 33. Índice de fiabilidad de PEMV	75
Tabla 34. Análisis de fiabilidad por ítem de PEMV	75
Tabla 35. Correlación de significatividad de PEMV	77

Lista de apéndices

Apéndice A. Carta de presentación del proyecto a la Institución Educativa	86
Apéndice B. Consentimiento Informado al rector	89
Apéndice C. Carta de presentación del proyecto para padres o acudientes.....:	91
Apéndice D. Consentimiento Informado para padres o acudientes	92
Apéndice E. Instructivo de pruebas	93
Apéndice F. Protocolo de aplicación de pruebas	96

Resumen

En esta investigación, se describen las percepciones de la relación de apego hacia los padres en estudiantes de 5° y 6° grado del Colegio Tercer Milenio y su relación con las dificultades en la aptitud de aprendizaje. La muestra poblacional fue conformada por 56 estudiantes entre los 10 y 12 años de una institución privada del Municipio de Caldas, Antioquia. El diseño del estudio plantea una investigación de tipo cuantitativa, con un nivel correlacional, no experimental, de corte transversal y con un muestreo intencional. Se aplicó una prueba de habilidades cognitivas –BARSIT- para medir la aptitud de aprendizaje y una prueba para medir la percepción de apego en padres –PIML-. **Resultados:** Este estudio presenta que no existe una correlación estadísticamente significativa entre las aptitudes de aprendizaje y la percepción de apego en la población estudiada. **Conclusiones:** Se obtuvo un nivel de fiabilidad del 0,856 para el BARSIT y 0,827 para PEMV, la edad promedio de la muestra estudiada fue de 11 años 5 meses. La población en general no presentó diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de ambas pruebas, sin embargo se obtuvieron mejores resultados en los ítems de vocabularios y un mayor nivel confianza con respecto a la madre que al padre.

Palabras Clave: Percepción de apego, apego con padres, habilidades cognitivas, aptitud de aprendizaje.

En relación con la educación en el Municipio de Caldas, se han identificado intenciones de parte de la alcaldía para intervenir las dificultades que presentan las instituciones educativas

en cuanto a los problemas relacionados con la interacción existente entre los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre ellos están las instituciones educativas, los maestros y las familias, que participan activamente en la experiencia educativa de los escolares. Por otro lado el Plan Estadístico del Municipio de Caldas (2003), busca mejorar la cobertura sostenible y la calidad del área educativa, sin embargo los resultados obtenidos son escasos, y demuestra las dificultades que presenta la Secretaría de Educación del Municipio frente a la ejecución de programas que propendan por la calidad educativa.

De acuerdo al Plan de Desarrollo Municipal (2012-2015), donde se planteó la necesidad de adoptar el Plan Educativo Municipal, en el cual se propusieron 13 proyectos orientados a mejorar la calidad en la educación del Municipio, dando prioridad a la infraestructura de las instituciones educativas. Para contrarrestar las problemáticas presentes en el ámbito escolar, relacionadas con las dificultades en el aprendizaje -DA- y apoyar las instituciones educativas, el Municipio de Caldas cuenta con dos fundaciones, una pública y otra privada (Unidad de Atención Integral del Municipio de Caldas [UAI] y la Fundación Antioquia Infantil, [FAI] respectivamente) que trabajan de manera integral con diferentes profesionales de la salud, orientados a ocuparse de la calidad de vida de los niños y adolescentes, referidas a varias dimensiones de la persona, entre las cuales están: la dimensión cognitiva, afectiva, emocional, relacional y social; específicamente relacionadas con el desempeño educativo.

La Corporación Universitaria Lasallista [CUL], ubicada en este Municipio, ha profundizado y apoyado las dificultades referidas al aprendizaje desde la línea de Psicología y Educación; a partir de ello se llevó a cabo la investigación Prevalencia de trastorno del aprendizaje, retraso mental y trastorno por déficit de atención con hiperactividad, en la población infantil y adolescente de la Unidad de Atención Integral del Municipio de Caldas; si bien esta

investigación arrojó resultados estadísticos sobre la prevalencia de trastornos neuropsicológicos, como trastornos en el aprendizaje, retraso mental y trastornos por déficit de atención con hiperactividad, también emergieron durante el proceso de entrevista y aplicación de pruebas, aspectos centrados en las dimensiones emocionales, frente a la percepción de la relación de apego de los niños con sus padres. Esto ha permitido hipotetizar sobre la relación en la capacidad de aprendizaje y las relaciones de apego entre niños y padres.

Para la Psicología, el apego constituye un aspecto fundamental para la formación de la personalidad, es por ello que se ha preocupado en conocer y profundizar el ámbito relacional y afectivo de los seres humanos, de tal manera que pueda determinar la importancia del cuidado materno en los primeros años de vida y su relación con el desarrollo de un estilo de apego que podría influir de manera significativa en el establecimiento de las relaciones interpersonales; En cuanto a esto, es necesario tener presente que el apego, al depender del cuidado materno en la mayoría de ocasiones, no solo se relaciona con la construcción que haga el niño sobre su cuidador, sino también con la percepción que construye la figura de apego sobre el cuidado y el infante.

Algunos autores como Grossmann et al; y Marvin y Britner (2002, 1999, citados en Gómez, Muñoz & Santelices, 2008) postulan que el estilo de apego seguro en los infantes permite que estos alcancen con mayor -o menor- facilidad un desarrollo saludable, explorando así y desarrollando su potencial. Siguiendo esta hipótesis y de acuerdo a Soares y Dias; Finzi, Ram, Har-Even, Shnit, y Weizman (2007, 2001, citados en Gómez Muñoz & Santelices, 2008) el desarrollo de una relación vincular insegura aumenta la probabilidad de padecer diferentes aspectos psicopatológicos, concluyéndose de esta forma que algunos tipos de apego permiten la aparición de conductas adaptativas para las personas, aun cuando tengan dificultades en alguna

dimensión. La importancia del apego en los seres humanos descrita en algunos estudios analizados por Hughes (2004, citado en Gómez Muñoz & Santelices, 2008), donde plantea que las relaciones vinculares seguras son fundamentales para el óptimo desarrollo de los ámbitos afectivo, social, cognitivo y conductual.

La teoría del apego de John Bowlby, es una de las teorías sólidamente estructuradas debido a que fue quien comenzó a hablar de la relación vincular o apego en seres humanos, que por hoy ha sido y sigue siendo retomado por psicólogos, pedagogos y psiquiatras, para explicar los efectos de los vínculos tempranos en el desarrollo psicológico del infante. A partir de esto nace la pregunta sobre ¿cuáles son los niveles de influencia o afección en el infante, cuando no puede desarrollar un vínculo de apego seguro? o más concretamente, ¿habrá una relación directamente proporcional entre un tipo de apego y la aptitud de aprendizaje?, Frente a esto, varios estudios como lo plantea Mikulincer (1997, citado en Gayó, 1999) proponen que las personas con estilos de apego que no favorecen el desarrollo sano, se diferencian en la forma en que reciben, emiten y procesan la información, es decir que la forma en que se codifica y organiza la información sobre los aspectos emocionales y cognitivos, están influenciados por la relación de apego establecida en los primeros años de vida.

Si bien, el vínculo de apego se desarrolla partiendo de una relación primaria entre cuidador-infante, podría hablarse de la influencia de los cuidadores en el desarrollo cognitivo del infante, y por lo tanto de cómo esa percepción de la relación de apego afecta el desarrollo de la capacidad de aprendizaje o una dificultad en el mismo. Algunos investigadores como Robinson, Soares y Dias; Pearce y Pezzot-Pearce (2002, 2007, 2001, citados en Gómez et al, 2008) entre otros, han planteado que fallas en el apego se relacionan con diferentes trastornos, entre ellos: trastornos de la conducta alimentaria, opositorista desafiante, agresividad escolar, mayores

niveles de estrés y ansiedad; estas investigaciones han permitido pensar en la posible relación de la percepción de apego que desarrolla un niño y/o adolescente con sus padres y sus aptitudes o dificultades para aprender. Aunque el apego se instaura en los primeros años de vida, este interfiere en los procesos que se desarrollan en los años posteriores incluyendo las relaciones interpersonales, actualizándose con las nuevas experiencias que se presentan en la vida, por lo tanto es posible intervenir factores que se relacionan con el mismo. Las dificultades mencionadas anteriormente, postulados por diferentes investigadores, pueden obstaculizar el establecimiento de un vínculo que promueva el crecimiento y desarrollo óptimo en los niños, afectando no sólo su nivel de adaptación en la sociedad sino también su desempeño cognitivo, social e interpersonal. Es desde allí que parte la pregunta sobre el tipo de apego predominante en un niño y su aptitud de aprendizaje que relaciona íntimamente con la presencia, prolongación o mejora de un trastorno; esto implica la necesidad de descubrir cuál es el tipo de apego que ha desarrollado cada infante, que le orienta en su posición frente a sí mismo, el mundo y los demás y que adicionalmente se puede relacionar con su rendimiento en el ámbito educativo.

En este sentido, la preocupación por el aprendizaje y/o las dificultades de aprendizaje o Necesidades Educativas Especiales [NEE] se refleja en uno de los programas propuestos por la Unesco llamado Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales, [SIRNEE]; Esta tiene como objetivo proporcionar la información necesaria para construir una batería para realizar diagnósticos adecuados sobre NEE y a partir de allí plantear líneas de intervención que orienten la atención adecuada de esta población.

La investigación Estado de las Necesidades Educativas en países Latinoamericanos (2008), encontró que en Colombia no se reportan niños que asistan a instituciones educativas de atención especial de acuerdo a sus necesidades, aunque se afirma tener infraestructura y recursos

pedagógicos apropiados para atender dicha población. Siguiendo esta línea, Colombia está clasificada como uno de los países que atiende este tipo de población en un aula regular sin proporcionarle ayuda psico-pedagógica adecuada para su necesidad específica y esta realidad es la que se evidencia en el Municipio de Caldas.

Si bien, el marco general de presencia de NEE y DA en diferentes escalas es significativo y motivo de preocupación para las sociedades, en este contexto de trabajo investigativo también surge una preocupación por apoyar las dificultades en el ámbito educativo del Municipio de Caldas - Antioquia, bajo una línea de descripción de la percepción de las relaciones de apego presentes en niños teniendo en cuenta su aptitud de aprendizaje.

Justificación

La intención de trabajar sobre la relación de apego y la aptitud para aprender en niños y adolescentes, se relaciona con factores emocionales que emergieron de manera informal en las entrevistas con padres e infantes de la UAI. Durante la aplicación de pruebas y entrevistas realizadas a la población infantil del Municipio de Caldas, se detectaron también de manera informal situaciones y problemáticas emocionales que podrían estar relacionadas con los estilos de apego de los niños y en donde existía la posibilidad de que ese vínculo estuviera asociado a otras dificultades relacionadas con las problemáticas educativas implicadas en los procesos académicos de los infantes.

En este sentido autores como Roselli, Matute y Ardila (2010) plantean respecto al retraso mental que un buen acompañamiento profesional – y además un buen acompañamiento afectivo por parte de las figuras de apego- puede ayudar a mejorar el pronóstico de un diagnóstico de DA; en este sentido, se puede visualizar que si dicho acompañamiento se realiza de manera adecuada durante los primeros años de vida, aun cuando existan disfunciones neurológicas, el pronóstico será más positivo y las condiciones permitirán una mejor adaptación al infante a su entorno familiar, educativo y social. Por lo tanto el rendimiento académico de un niño entendiendo además sus capacidades de aprendizaje puedes estar relacionada con su estilo de apego parental.

Por otro lado además de fortalecer una dimensión no tenida en cuenta en la investigación Prevalencia de los trastornos neuropsicológicos en niños y adolescentes de la Unidad de Atención Integral del Municipio de Caldas, llevada a cabo en el Semillero de Investigación Aplicada [SIPA] que culminó a mediados del 2012, se fortalece el conocimiento en la universidad sobre estas dos variables, teniendo en cuenta que durante la búsqueda bibliográfica

que se hizo no se encontraron resultados que relacionaran estas dos variables en otras investigaciones.

Por otro lado, el desarrollo de esta investigación beneficiará a los niños, niñas, padres y profesionales del Colegio Tercer Milenio del Municipio de Caldas, Antioquia para dar una mejor comprensión al proceso de aprendizaje desde la perspectiva de las relaciones vinculares o tipos de apego, lo cual permitirá que tanto padres, como maestros se pregunten por los vínculos de sus infantes y la influencia que pueden tener en el desempeño educativo, social y familiar.

La importancia de esta investigación se orientó a identificar cuál es la percepción de apego y aprendizaje en niños del Colegio Tercer Milenio, para fortalecer el conocimiento sobre una población específica. Adicionalmente, se hará una retroalimentación a los padres de familia sobre esta importancia y la influencia que pueden ejercer para el mejoramiento de las dificultades que se presentan en el ámbito educativo, que respondan a preguntas frente a: ¿cómo adquirir conductas diferentes –relacionadas con el acompañamiento afectivo al infante- para beneficiar el proceso de desarrollo del infante y su relación con el entorno?, de este modo se fomentarían conductas de confianza que propenden por mejorar entre otras cosas sus habilidades en el aprendizaje, teniendo en cuenta que las experiencias del diario vivir y los nuevos estilos de relación constante permiten mejorar los estilos de apego.

Algunos autores (Botella, 2005 y Oliva, 2005 citados en Sanchis, F. 2008) han planteado que los infantes con estilos de apego seguro además de hacer búsquedas activas de información poseen estructuras cognitivas flexibles, lo que les permite adaptarse mejor a diferentes entornos y medios que los niños con otros tipos de apego. Desde la perspectiva de Jeffrey Young (1950) se plantea que la relación vincular que desarrollan los niños están significativamente relacionadas con la forma en que se perciben y muestran ante el mundo.

Finalmente es importante realizar esta investigación ya que permitirá hallar información que aporta a la educación en el municipio y de esta manera complemente el Plan Educativo Municipal orientado actualmente en la mejora de estructuras físicas.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la percepción de apego y aprendizaje en estudiantes de los grados 5° y 6° del Colegio Tercer Milenio.

Objetivos específicos

- ✓ Describir la percepción del apego en los estudiantes de 5° y 6° del Colegio Tercer Milenio.
- ✓ Identificar el nivel de aprendizaje en los estudiantes de 5° y 6° grado del Colegio Tercer Milenio.
- ✓ Establecer la posible relación entre la percepción de apego y aprendizaje en estudiantes de 5° y 6° del Colegio Tercer Milenio.

Pregunta problematizadora

¿Qué relación existe entre la percepción de apego y la aptitud de aprendizaje en niños de 5° y 6° grado del Colegio Tercer Milenio?

Marco teórico

El apego

Generalidades

De acuerdo a los textos de Bowlby (1989/1995), la teoría del apego nace con las observaciones de diversos autores como Harry Harlow, Laretta Bender, Dorothy, Burlingham y Anna Freud, William Goldfrab, David Levy y René Spitz, en donde se evidencian las afecciones en el desarrollo de la personalidad del infante debido al cuidado institucional prevalente en los primeros años de vida y/o el cambios constante de figuras de apego.

Retomando los autores que más han trabajado la teoría del apego, como Jhon Bowlby y Mary Ainsworth (1975, 1945 citados en Centero & Cerezo, 2000), se puede describir que en la relación madre-infante se establece el apego y este es definido como el vínculo que se instaura en los primeros años de vida y que varía de acuerdo al estilo de relación establecido entre estos dos sujetos, por lo tanto, el apego se define por estos autores como una “conducta que hace que una persona conserve proximidad con otro individuo diferenciado y preferido, esto desde que la figura de apego permanezca accesible y receptiva” (Bowlby, 1971 citado en Bowlby, 1980, p.60)

El apego es considerado como una de las variables más importante para la estructuración de la personalidad posterior del infante, y puede influir en el desarrollo óptimo de procesos implicados en el desarrollo evolutivo, entre ellos la dimensión cognitiva, social, emocional, afectiva e interpersonal.

Orígenes del vínculo de apego

El apego ha sido centro de interés de diferentes autores que no solo han enfocado su atención en los seres humanos si no que a partir de la investigación con primates no humanos

(Macacus Rhesus) logran consolidarse variedad de teorías que ayudan a comprobar la importancia de la generación del vínculo de apego. Los inicios de la teoría de apego comienzan gracias a las investigaciones realizadas por psicólogos en el siglo XIX.

La Universidad de Wisconsin en liderazgo de Harry Frederick Harlow (1905-1981) proporcionó diversas formas de investigación en las que fue posible observar que “los pequeños primates en situaciones de separación parcial y total de su madre, emitían gritos agudos, intentaban reunirse con ella y corrían de manera desorientada por la jaula, mientras que sus madres aullaban y amenazaban al experimentador” (Repetur, 2005, p.3), posteriormente los primates mostraban poco interés por interactuar con otros en ausencia de su madre, luego de reencontrarse con ella, se aferraban más intensamente que antes de la separación. En otras investigaciones en las que se sometía a los primates a un aislamiento total durante tres meses, se observó que los efectos del procedimiento, producían en estos un retraimiento extremo, depresión y posteriormente los llevaba a la muerte.

El experimento de Harlow consistió en separar a los monos de sus madres reales e introducirlos en una jaula con dos madres sustitutas, una de estas madres estaba recubierta con telas afelpadas, la otra estaba constituida por un armazón de madera y alambres dotado de pezones artificiales que brindaban alimento. Las observaciones mostraron que los monos pasaban más tiempo con la madre afelpada y muy poco con la de alambre, sin importar cuál de las dos le daba el alimento. De esta manera, se demostró que el apego no depende del amamantamiento exclusivamente, si no de la posibilidad de tener una figura que brinde confort y seguridad. Los macacos que tenían a su disposición una madre afelpada se mostraban más seguros de sí mismo, menos temerosos y capaces de afrontar situaciones de peligro que se les

proporcionaban, a diferencia de los monos que estuvieron aislados durante meses con madres de alambre quienes eran temerosos y fácilmente llegaban a la muerte.

Si bien los experimentos realizados con los monos Rhesus, no son todavía comprobados en seres humanos debido a consideraciones éticas, existe una tendencia en psicología evolucionista a comparar su comportamiento con la especie humana debido a que existe gran cercanía evolutiva en relación a los seres humanos. Es por ello que los experimentos de Harlow permitieron a muchos autores como Jhon Bowlby y Mary Ainsworth tomar esto como punto de partida para explicar el vínculo afectivo.

Posteriormente la teoría de Bowlby se ha convertido en una de los postulados más influyentes en la psicología, siendo de interés para distintos autores, sin importar la orientación teórica o “corriente” que se elija a la hora de intervenir como profesionales; incluso es considerada actualmente como un cuerpo sólido y sistemático con gran importancia para futuras investigaciones. Bowlby (1907, citado en Lo Bianco & Merle, 2006) plantea que las conductas de la figura de apego y otras figuras que rodean al infante además de la relación que entre ellos se establece alrededor del sistema familiar, tiene un grado significativo de influencia en la formación de la personalidad.

Por otro lado, como se había mencionado en párrafos anteriores, Ainsworth (1974, citado por Cantero & Cerezo, 2000) constituye un hito, ya que ha sido el eje de las investigaciones sobre los tipos o clasificaciones del apego, en este sentido esta autora formuló el concepto de sensibilidad materna, para definir las respuesta de la madre ante las señales del niño e investigó el rol de la actuación materna en el desarrollo de la seguridad e inseguridad del infante, estos conceptos fueron desarrollados bajo el marco del proyecto de investigación de Baltimore. Siguiendo este lineamiento y de acuerdo a Bell y Stayton (citados por Cantero & Cerezo, 2000) se

establece que las investigaciones de Ainsworth permitieron concluir el aspecto más importante de la conducta materna, comúnmente asociado con la dimensión seguridad-inseguridad del apego infantil, que se manifiesta de diferente forma.

Si bien la relación de apego es un vínculo establecido en los primeros años de vida, como puedo evidenciar Mary Ainsworth (1945, citado por Russell, Ainsworth, S. & Berthelemot, 2006), en una investigación realizada en Kampala, Uganda, en donde se propuso realizar la observación de la situación extraña, permitiendo identificar los efectos de la separación maternal y evidenciar que esta es determinante para el desarrollo de la personalidad de los infantes. Debido a observaciones como esta se puede identificar una diferenciación en el establecimiento del vínculo de apego que estaba correlacionado con el estilo maternal de cuidado, formándose a partir de allí los tipos de apego.

Tipos de apego

La Teoría de apego propuesta por Bowlby inicialmente menciona unas conductas que llevan al ser humano a apegarse a otro. Bowlby propone tres estilos de apego que se pueden instaurar en los primeros años de vida: apego seguro, apego ansioso-resistente y apego ansioso-elusivo.

Apego seguro:

Bowlby (1980) considera que el aspecto determinante de la relación con el cuidador es su reacción ante los intentos del niño de buscar su proximidad, por lo cual las posibles respuestas del cuidador pueden mostrarse sensibles a las llamadas del niño y permitir su acceso, que llevaría a un modelo de apego seguro.

Siguiendo los postulados de Ainsworth, quien es una de las autoras que más ha trabajado sobre apego y que formuló la técnica de la situación extraña, encontró claras diferencias individuales en el comportamiento de los niños en situaciones específicas, que permitieron a su vez describir patrones conductuales representativos como: los niños de apego seguro inmediatamente después de entrar en la sala de juego, usaban a su madre como una base para explorar, cuando ésta salía de la habitación, su conducta exploratoria disminuía y se mostraban claramente afectados, al regreso de la madre les alegraba y se acercaban a ella buscando el contacto físico durante unos instantes, para luego continuar su conducta exploratoria. Cuando Ainsworth examinó las observaciones que había realizado en los hogares de estos niños, encontró que sus madres habían sido calificadas como muy sensibles y responsivas a las llamadas del bebé, mostrándose disponibles cuando sus hijos las necesitaban; En cuanto a los niños, lloraban poco en casa y usaban a su madre como una base segura para explorar. Ainsworth creía que estos niños mostraban un patrón saludable en sus conductas de apego.

Las personas que poseen un este tipo de apego, son “individuos seguros que se sienten confortables y tranquilos dependiendo afectivamente de sus parejas y no tienen problemas de que otros dependan afectivamente de ellos” (Main, 1996, p.28).

De acuerdo a Schaffer y Emerson (1964, citado por Oliva, 2004) realizaron una investigación que consistía en observar sesenta bebés y a sus familias en el periodo de los dos primeros años de vida; En donde se concluyó que el tipo de vínculo que los niños establecían con sus padres dependía fundamentalmente de la sensibilidad y capacidad de respuesta del adulto con respecto a las necesidades del bebé, esto se relaciona con la propuesta de Bowlby (1980) basada en el modelo interno activo o modelo representacional, que plantea una representación mental de sí mismo del sujeto y de las relaciones con los otros, que se va a construir a partir de las

relaciones con las figuras de apego y servirá al sujeto para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y dirigir su conducta futura. Un aspecto clave de este modelo es que incluye componentes afectivos y cognitivos, es la noción de quiénes son las figuras de apego, dónde han de encontrarse y qué se espera de ellas, también incluyen información sobre uno mismo, por lo que en este sentido constituye la base de la propia identidad y de la autoestima.

La respuesta constante de sus madres les había dado confianza en ellas como protección, por lo que su simple presencia en la situación del extraño les animaba a explorar los alrededores; al mismo tiempo las respuestas a su partida y regreso revelaban la fuerte necesidad que tenían de su proximidad.

Finalmente las características más relevantes de un apego seguro se dan cuando el cuidador se muestra sensible a las demandas del niño, siendo accesible y confiable, el niño en presencia de la madre aumenta su exploración y ausencia de la misma disminuye, por ende hay una relación de seguridad y confianza que permite al infante mostrar conductas de afecto frente al cuidador. (Bowlby, 1997)

Apego ansioso resistente:

De acuerdo a Ainsworth, Blehar, Waters, y Wall (1978, citados por Rojas, 2006), se plantea que las expresiones emocionales más frecuentes en los bebés con apego ansioso-ambivalente que se logran observar en la técnica de la situación extraña, es la angustia intensa experimentada cuando la figura de apego desaparece y la dificultad para recuperar la calma cuando este vuelve a estar en presencia del infante, es decir que la interacción del bebe con el cuidador se evidencian sentimientos de ambivalencia, enojo y preocupación. Lo anterior se relaciona con la investigación realizada por Kochanska (2001, citado en Rojas, 2006), en la cual

se observó que el grupo de infantes ambivalentes exhibía una disminución mayor en las emociones positivas entre los 9 y 33 meses, es decir que estos infantes responden de manera desconfiada y temerosa a situaciones reales que suscitan miedo y angustia como situaciones que podrían generar emociones positivas.

El apego ansioso-resistente es un estilo de relación vincular en la cual la figura de apego no ha proporcionado al infante una concepción segura del mundo y de los demás, ya que cuando el niño le demanda atención y cuidado éste no está disponible y cuando el infante desea explorar el ambiente se siente cohibido por esa figura de apego y se inhibe, por ende la concepción que tiene del mundo y del otro es de peligro y la emoción más adaptativa para su circunstancia es optar por el miedo, ya que este le impide explorar y enfrentarse al medio.

En síntesis se caracteriza porque la figura de apego es ambivalente ya que es accesible y sensible ante las demandas del niño en algunas ocasiones y en otras no, por ende la madre genera en el infante sentimientos de incertidumbre. El cuidador constantemente está amenazando al niño con abandonarlo, por esto el niño se apega excesivamente generando una relación ansiosa, esto se da por miedo a perder la figura de apego. (Bowlby, 1997)

Apego ansioso elusivo:

De acuerdo a las observaciones de Ainsworth et al. (1978), se plantea que las expresiones emocionales más encontradas en los infantes con este tipo de apego son la angustia y de enojo ante la partida o ausencia de la figura de apego pero particularmente la falta de emoción puesta en el cuidador cuando regresa; en este sentido se hace evidente que el tipo de relación entre el infante y la figura de apego está basada en la distancia y evitación.

Este tipo de apego, suscita afectos negativos, agresividad y síntomas de estrés que no parecen ser indicadores en evaluaciones psicológicas de auto reporte, sin embargo son aspectos percibido por iguales u otros cercanos de personas con este tipo de apego (Kobak & Sceery, 1988 citado en Rojas, 2006), lo que al parecer describen los autores como una incongruencia referente a la falta de integración de los afectos negativos al sí mismo. Se considera que el apego ansioso-evitativo es una tipo de relación vincular que se instaura o se construye cuando un cuidador no está disponible para responder a las demandas de los infantes tanto afectivas como fisiológicas y es por ello que el infante no considera a su cuidador como una fuente de seguridad, y por ende ha aprendido que el mundo y los demás no pueden proporcionales un afecto positivo y que por ende el mundo es peligroso.

En conclusión esta pauta de apego se caracteriza por un cuidador que genera episodios constantes y repetidos de abandono, rechaza al niño cuando este requiere consuelo y protección, en consecuencia el infante intenta vivir sin el apoyo de otras personas, es por eso que pueden generarse individuos excesivamente narcisistas, que buscan como medio de protección ser autosuficientes emocionalmente (Bowlby, 1997)

Finalmente el apego se concibe entonces como una tendencia a establecer vínculos afectivos sólidos con personas determinadas a través de la vida, partiendo de un vínculo primario con una figura significativa primaria que guiara la manera de relacionarnos con otros seres humanos en un futuro y la forma en que asimilamos diversas situaciones durante el ciclo vital.

Como lo establecen algunos autores:

Esta experiencia de relación lleva al niño a elaborar modelos o representaciones mentales del mundo y de las personas de su entorno que de esta manera permiten desarrollar expectativas sobre la accesibilidad de sus figuras de apego, anticipar

sus respuestas sobre la base de su experiencia previa en situaciones similares y guiar de una forma más efectiva su sistema de apego. (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bretherton, 1985; Kaplan & Cassidy, 1985; Munholland, 1999 citados por Cantero & Cerezo, 2000)

Evaluación del apego

Luego de plantear la teoría del apego varios autores se han centrado en la importancia de contar con instrumentos de medida que permitan determinar el apego elaborado en la infancia, es por eso que Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, (1978 citados por Camargo, Mejía & Herrea, 2007) comenzaron a desarrollar una forma de evaluar el apego nombrada como la situación extraña, basándose en la observación directa de la conducta del infante frente a su madre o cuidador, cuando el niño está entre 1 y 2 años de edad tiene en cuenta la sensibilidad y capacidad de dar una respuesta al cuidador.

Posteriormente Cassidy & Marvin (1992 citados por Camargo, Mejía & Herrea, 2007) elaboraron el sistema de clasificación del apego en niños de edad preescolar (PACS), el cual tiene mucha relación con la situación extraña debido a que utiliza un proceso de observación similar, no obstante la edad promedio es de 3 a 5 años, por ende permite evaluar el riesgo al que se encuentra expuesto el infante en edad escolar. Durante varios años diferentes autores se han preocupado por desarrollar un instrumento de medida bajo la premisa de la teoría de Jhon Bowlby, es por eso que el apego se convirtió en una de las teorías fundamentales para la psicología evolutiva.

Existe variedad de instrumento de medida, algunos de los cuales han cambiado la observación por la elaboración de escalas que permitan determinar el apego, por ejemplo la

Escala de Seguridad desarrollada por Kerns, Tomich, Aspelmeier y Contreras, (2000 citado por Camargo, Mejía & Herrea 2007) el cual se encarga de medir principalmente el nivel de apego seguro, se aplica a niños entre 9 y 12 años.

Entre otros esta el cuestionario de auto-reporte People in my life (PIML) diseñado por Cook, Greenberg y Kusche, (1995 citado por Camargo, Mejía & Herrea 2007) el cual evolucionó en las variables para medir el apego y tuvo en cuenta también la importancia de evaluarlo con los maestros, cuidadores y pares.

Finalmente se han desarrollado infinidad de pruebas y test psicométricos para medir la variable del apego en infantes y niños en edades escolares, de los cuales se nombraron algunos de los más representativos, no obstante es evidente que se carece de algún instrumento de medida que evalúe el apego en adolescentes o personas que se encuentran en la transición de la niñez a la adolescencia

Otras concepciones de Apego

En relación con el apego, el enfoque dinámico de la psicología ha descrito algunas teorías, entre las cuales una de ellas plantea la importancia de la relación primaria para el establecimiento de una matriz relacional que le permita al sujeto vivir con las herramientas psíquicas que posea. Autores como Winnicott, retomado por Stephen A. Mitchell (1971), plantean la importancia de una madre suficientemente buena en el desarrollo de la realidad interior y la constitución del self. Siguiendo esta línea, se retoman los postulados realizados por Margaret Mahler (1968) y retomada por Mitchel y Black donde postula una teoría orientada al desarrollo desde la infancia de acuerdo a las condiciones que proporcione el ambiente para el

logro de la constancia objetal, denominado esto como que el infante necesita un nivel óptimo de placer para de esta manera asegurar su anclaje seguro.

Desde las teorías de Winnicott planteadas en 1940, se especifica que la madre proporciona una base segura, es decir que al comportarse como una madre suficientemente buena, el niño puede explorar con menos inhibición el mundo externo, comportamiento que se define como la capacidad del niño de estar sólo en presencia de la madre (Bacal, 1985) Sin embargo el infante que presenta un apego evitativo desvía su atención de la madre y la ansiedad que le produce separarse de ella, por ende su atención está focalizada a los juguetes u otros objetos, los cuales funcionan como objeto transicional. El niño ambivalente-resistente, para sentirse organizado psíquicamente, necesita poner toda su atención sobre la madre, esto le impide explorar el ambiente sin presencia de la madre. Retomando esta postura, se puede concluir que desde este autor se habla de relación vincular, para referir a ese vínculo que establece el infante con la madre y que si ésta madre se presenta como suficientemente buena para el infante, puede lograr el desarrollo adecuado de los demás procesos que llevan a la individuación, de esta manera podría decirse que si la madre no es suficientemente buena algunos procesos evolutivos del infante se verán obstaculizados, por lo cual se podría llegar a pensar que la relación vincular podría influir en la constitución de procesos básicos del infante.

Autores retomadas por Mitchell y Black, como Margaret Mahler (1968) han planteado etapas y procesos necesarios que deben establecerse durante el desarrollo para el establecimiento del apego. Esta autora propone un proceso que tiene por meta el logro de la constancia objetal.

Otros autores más recientes, como Altea Horner (1975), han retomado los postulados de Kohut para identificar cómo se da la construcción del apego en el infante y qué consecuencias estructurales surgen a partir del mismo, pudiendo así establecer que en el nivel más primitivo, las

fallas en el apego pueden traer consigo déficits en la temprana organización del self, es decir que las fallas ambientales son ejes principales e influyentes en las perturbaciones de la organización de estructura del individuo, manifestada en la inhabilidad para mantener reglas, dificultad para experimentar culpa y tener relaciones indiscriminadas basadas en la necesidad del afecto sin poder establecer posibles relaciones duraderas (Rutter, 1974 citado en Horner, 1975). Con base en lo planteado se hace necesario según Murphy y Moriarty (1976 citados en Horner, 1975), señalar las diferencias individuales que envuelven a los infantes y las cuáles pueden ser atribuidas a los aspectos genéticos.

Capacidad de aprendizaje

El esquema de la capacidad de aprendizaje se entiende como un procesamiento de información; todas las personas procesamos la información de manera diferente y son las experiencias emocionales uno de los factores que influyen en este proceso, es así como se ha identificado que los niños que regulan y comprenden mejor sus emociones son aquellos que mejor rendimiento académico presentan (Saarni, 1999 citado en Lecanelier), entendiendo este rendimiento como una forma de visualizar la capacidad de aprendizaje dentro del contexto escolar. En este sentido, autores como Greenberg et al., (2006 citados en Lecanelier) han planteado la dimensión socio-afectivo como predictivas del rendimiento académico y es allí donde aparecen factores como el apego.

En este sentido es de gran importancia reconocer que autores que han trabajado fuertemente en la teoría del apego postulan la importancia del afecto y la cognición en el desarrollo (Ainsworth 1978, 1985 y Bowlby 1993a, 1993b, 1995a, 1995b, 1998, citados en Reza,

Apego y aprendizaje) es por ello que se considera al apego y la cognición de gran importancia para organizar la estructura del aprendizaje.

Si bien, la capacidad de aprendizaje ha sido muy estudiada en el marco de la psicología, las dificultades en esa área no han sido una excepción, estas comenzaron a ser objeto de estudio para las diferentes ciencias de la educación y para la psicología, a partir del informe de Warnock (1978) en donde mencionaba el fracaso escolar de niños y niñas británicos, es allí donde los diferentes autores comienzan a pensar en cómo definir y delimitar el tema de las dificultades de aprendizaje (Vidal & Manjón, 2001). Al igual que Warnock, Kurt Goldstein fue uno de los primeros autores en hablar de dificultades de aprendizaje, planteando los problemas, en cuanto al procesamiento de información, que implicaban las lesiones cerebrales, significando esto que inicialmente se consideraron las dificultades de aprendizaje como todos aquellos problemas que obstaculizaban el desarrollo de los procesos psicológicos básicos implicados en el aprendizaje.

De acuerdo a Farnham-Diggory (2004) y siguiendo los postulados del Congreso de los Estados Unidos, las dificultades de aprendizaje se consideran problemas que interfieren en uno o más procesos psicológicos básicos, implicados en la comprensión y comunicación, incluye fenómenos como el “daño cerebral, hiperactividad, formas leves del retraso, ajuste socio-emocional, dificultades de lenguaje, sutiles formas de sordera, problemas perceptivos, torpeza motora y, sobre todo dificultades en la lectura”. (Farnham-Diggory, 2004, p.15)

Actualmente una de las conceptualizaciones más conocida y aceptada por la comunidad científica es la nominación de trastornos de aprendizaje y su definición está descrita en el Manual diagnóstico de los trastornos mentales (DSM-IV) en donde se establece que estos trastornos refieren a un rendimiento académico inferior en las áreas de cálculo, lectura y/o escritura al esperado para su edad y nivel educativo; generalmente esta diferencia en términos

cuantitativos se expresa en dos o más desviaciones típicas entre el rendimiento y el CI total del infante o adolescente, lo que implica que las dificultades de aprendizaje están proporcionalmente relacionadas con la habilidad/capacidad cognitiva o más conocido como coeficiente intelectual, lo que sugiere que a mayor dificultad en el aprendizaje, menor resultado se obtiene en el CI. Lo anterior coincide con los postulados de Farnham-Diggory (2004) donde se describe que actualmente las formas de identificar las dificultades en el aprendizaje se conocen como pruebas objetivas que midan el promedio del CI, niveles de lectura y otras similares.

De acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría (2003 citada por Matute, Roselli y Ardila, 2010) algunos trastornos en el aprendizaje tienen cierta relación con dificultades emocionales y sociales como la baja autoestima; por lo tanto estas dificultades no deben ser entendidos como un síntoma de la escuela, ya que implica otras dimensiones de la vida de los niños y adolescentes.

En Sudamérica, los primeros estudios sobre dificultades en el aprendizaje aparecen aproximadamente en los años 50, específicamente los realizados en Argentina por Azcoaga y Quiroz, además se hallan investigaciones en otros países latinoamericanos como Chile, con Olea (1966, 1970), en Uruguay con Mendilarhasu y Rebollo, en Venezuela con Sardi de Selle y Feldman y en Perú se encuentra a Alarcon y Blumenfeld. En este contexto, autores como Mejía (1987), en Colombia ha planteado una estrecha relación entre las dificultades en el lenguaje expresivo y dificultades de aprendizaje en los primeros años escolares, como un factor adicional al problema lingüístico.

Siguiendo esta línea de comprensión, en esta investigación se entenderá por capacidad de aprendizaje al nivel de aprendizaje según el rendimiento obtenido en varias áreas que constituyen el concepto de inteligencia que puede representar un nivel alto, medio o bajo.

Inteligencia

Autores como Morelo, Saíz y Esteban (1998) realizan un recorrido histórico a través de la evolución que ha tenido el concepto de inteligencia y su intento por definirla, estos autores plantean que aunque las teorías de la inteligencias son varias, generalmente se ha optado por medir su rendimiento a partir de pruebas psicométricas teniendo en cuenta el factor cognitivo, autores como Galton (1822-1911) y Cattell (1864-1945) fueron de los primeros autores en intentar medir la capacidad intelectual a través de prueba de rendimiento; para 1905 fue Alfred Binet quien por solicitud gubernamental creó la primera prueba de inteligencia con el objetivo de identificar las deficiencias mentales en las escuelas y definió esta como una capacidad intuitiva y de adaptación, este autor consideraba que la inteligencia era general y había forma de medirla, a partir de allí surgieron las teorías que asociarían la inteligencia con el factor g. Más adelante en 1939, Wechsler crea una prueba de inteligencia alterna para niños y adultos que pasa por varias modificaciones a través del tiempo, las llamadas y hoy muy utilizadas Escalas de inteligencia Weschsler. Todos estos autores, han entendido la inteligencia como la capacidad de aprender y de adaptarse al medio, y es esta definición la que se tendrá en cuenta en esta investigación.

Otro de los autores más recientes y conocidos en el estudio de la inteligencia ha sido Gardner, este autor, plantea que la inteligencia es una capacidad (Masdevall-Gómez & Mir, 2010). Esto quiere decir que es una aptitud que puede desarrollarse, no negando que esta también implica un componente genético, sin embargo el medio ambiente puede mediar para su óptimo desarrollo. De acuerdo a Gardner no existe una única inteligencia, son inteligencias múltiples, y en cierta medida, todo hemos desarrollado una parte de ellas; Entre las múltiples inteligencias se

describen: la inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestésica-corporal, musical, naturalista e interpersonal. Sin embargo en este proceso investigativo si bien la inteligencia se entenderá como la capacidad o aptitud de aprendizaje, es necesario tener en cuenta varios factores que nos ayudarán a definirla: Conocimiento general, razonamiento verbal, razonamiento lógico, y razonamiento numérico.

Conocimiento general:

El conocimiento general puede asociarse al conocimiento social que menciona Wadsworth (1991) cuando enuncia la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo y afectivo del infante. En este sentido se entiende por conocimiento general o social, aquel que se forma y construye en los grupos sociales y se desarrolla a través de la interacción con otras personas, puede diferir de un grupo cultural a otro y se puede evaluar con preguntas generales contextualizada a la cultura de la persona que es evaluada.

Razonamiento:

Para definir el razonamiento es necesario definir primero el pensamiento, el cual se refiere al hecho de pensar, una vez tenemos una idea, podemos hacer algo con ello, y es a ese proceso al que llamamos razonar, puede ser sobre algo real o ficticio, e incluso podemos razonar sobre creencias no reales del mundo, el razonamiento implica por tanto hacer algo con el pensamiento o idea que se tiene (Garnham & Oakhill, 1996). Existen varios tipos de razonamiento, sin embargo en esta investigación se tendrán en cuenta los siguientes:

Razonamiento verbal: refiere a la capacidad de discriminar palabras, reconocer semejanzas, diferencias, lógicas y asociaciones de palabras, para evaluarlo se pueden utilizar

conjuntos de palabras para ser discriminadas bajo un criterio determinado, por ejemplo: seleccionar la palabra diferente de un grupo de cinco palabras.

Razonamiento lógico: La lógica es considerada por Garnham y Oakhill (1996) como una teoría subyacente a la actuación que implica un proceso cuidadoso de razonamiento, la gente posee reglas mentales que le permiten pensar y actuar de determinadas formas y usa dichas lógicas para poder razonar. Existen varias formas de evaluarlo, una de ellas es elegir un elemento o asociación dada ante una asociación análoga dada o conocida.

Razonamiento numérico: Este tipo de razonamiento implica inevitablemente la capacidad de pensar con los números. De acuerdo Wadsworth (1991) este tipo de razonamiento no se puede lograr a partir del contacto con los objetos y la capacidad reflexiva frente a ese contacto durante la infancia. Una de las formas para reconocer la existencia o no del razonamiento numérico es a través de la complementación de series de números luego de deducir una regla lógica.

Si bien la capacidad intelectual entendida como la capacidad de aprendizaje puede evaluarse con estos factores, es necesario reconocer que existen, de acuerdo a la literatura, unas dificultades prevalentes más comunes como la lectura, la escritura y el cálculo.

Tipos comunes de dificultades de aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje que suelen ser más comunes en escolares son las definidas como trastornos de aprendizaje, consignados en el DSM-IV, que de acuerdo a este manual se clasifican en dificultades o trastornos en lectura, escritura y cálculo.

Trastorno de la lectura:

El trastorno de lectura, de acuerdo al DMS-IV se define como un rendimiento inferior al promedio y el nivel escolar de un niño en la lectura, teniendo en cuenta comprensión, velocidad de procesamiento, precisión, entre otras, así mismo este bajo rendimiento afecta de manera significativa el desempeño global del sujeto a nivel académico y en su vida personal. Los criterios definidos para este trastorno son:

A. El rendimiento en lectura, medido mediante pruebas de precisión o comprensión normalizadas y administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.

B. La alteración del Criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que exigen habilidades para la lectura.

C. Si hay un déficit sensorial, las dificultades para la lectura exceden de las habitualmente asociadas a él. (APA, 1995)

Autores como Ardilla, Roselli y Matute (2005), consideran que el concepto trastornos en la lectura y dislexia son sinónimos y exponen que “(...) las características socioculturales y escolares no son responsables de la dislexia; existen dificultades cognitivas específicas que afectan el aprendizaje de la lectura, y el origen es de tipo biológico” además plantean que aunque las fallas en la lectura son el principal síntoma de este trastorno no todos los infantes que presentan esta incapacidad son considerados con trastornos en la lectura.

Otros autores que han investigado sobre este trastorno plantean que este abarca aproximadamente un 80% de los trastornos del aprendizaje (Lyon y Cols; 2003, citados en Ardilla, Roselli & Matute (2005) y de acuerdo a Fletcher (2009) la dislexia suele ser más prevalente en niños que en niñas, estableciendo una relación de 1,5 a 1.

De acuerdo al DSM-IV-TR, la dislexia suele ser un trastorno asociado a otras dificultades, como el trastorno del cálculo y de la expresión escrita, es poco usual que no esté asociado con alguno de estos trastornos constituyentes también de los trastornos de aprendizaje. Sin embargo y a pesar de su concomitancia con otras dificultades, este trastorno parece tener un buen pronóstico si se diagnóstica e interviene a tiempo, pues aunque no desaparezca, el desempeño en la habilidad de lectura mejorará.

Trastorno de la escritura:

Los trastornos de la lectura o de la expresión escrita como se describe en el DSM-IV es un desempeño inferior a la edad escolar y nivel educativo esperado de un infante en cuanto a la habilidad de escribir y además los niños que presentan dificultades en la expresión escrita generalmente “tienen dificultad para realizar tareas que son esenciales dentro del ámbito escolar como es el tomar notas” (Ardila, Roselli & Matute, 2005). Los criterios emitidos por el DSM-IV para este trastorno son:

A. Las habilidades para escribir, evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente (o evaluaciones funcionales de las habilidades para escribir), se sitúan sustancialmente por debajo de las esperadas dada la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia evaluada y la escolaridad propia de su edad

B. El trastorno del Criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren la realización de textos escritos (p. ej., escribir frases gramaticalmente correctas y párrafos organizados).

C. Si hay un déficit sensorial, las dificultades en la capacidad para escribir exceden de las asociadas habitualmente a él. (APA, 1995)

Los trastornos de la expresión escrita también son llamados digrafías, sin embargo para la clasificación internacional de enfermedades, décima versión (CIE-10) este trastorno no existe, la dificultad en realidad es un trastorno específico del deletreo. Este trastorno de acuerdo a Matute (en presa, citado en Roselli, Matute & Ardila, 2010) no debe ser entendido únicamente como un movimiento más o menos complejo de la mano, sino más bien un conjunto de “acciones organizadas precisas, que permiten representar de manera simultánea, las características fonológicas, semánticas, sintácticas y pragmáticas del lenguaje oral”.

La prevalencia de este trastorno no se ha determinado con certeza, sin embargo se cree que puede presentarse en 1,3% a 2.7% en estudiantes americanos según Berninger y Hart (1992, citado en Roselli, Matute & Ardila, 2010), además de acuerdo a la APA (2003) este trastorno suele asociarse con la discalculia y la dislexia, además del déficit del lenguaje, perceptual y motriz.

Trastorno del cálculo:

El trastorno del cálculo, de acuerdo al DSM-IV-TR se define como un desempeño inferior al nivel educativo, edad cronológica y coeficiente intelectual de sujetos de la misma edad, con respecto a la capacidad aritmética, que está relacionada con el razonamiento

matemático. En este trastorno pueden estar afectadas otras áreas como la lingüística, este trastornos suele denominarse también discalculia del desarrollo; Cabe resaltar que a prevalencia de este trastornos puede varia de un 4% a 6% de acuerdo a Butterworth, 2008; Grafman, 198; Gross-Tsur, Manor yshalev, 1996; Reigosay cols., 2004, Matute, Pinto y Zaraboso, 2006 (citados en Rosselli, Matute & Ardila, 2010).

Además de estar asociado a los demás trastornos de aprendizaje, autores como Gross-Tsur, Manor y Shalev (1996) han encontrado que éste se ha presentado con el trastorno por déficit de atención en un 25% de niños que padecen discalculia y sólo un 1% de la población con este trastorno la presenta de manera única (APA, 1995; 2000)

Se cree que este trastorno es tiene un origen de base neurológica genéticamente determinada por la similitud sintomatológica que presentan las personas que sufrieron lesión cerebral y obtuvieron como resultado acalculia y las que padecen discalculia como un daño en el proceso del desarrollo (Rosselli, Matute & Ardila, 2010)

De acuerdo con los criterios del DSM-IV-TR, el trastorno del cálculo se caracteriza por:

A. La capacidad para el cálculo, evaluada mediante pruebas normalizadas administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de los esperados dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.

B. El trastorno del Criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren capacidad para el cálculo.

C. Si hay un déficit sensorial las dificultades para el rendimiento en cálculo exceden de las habitualmente asociadas a él. (APA, 1995)

Metodología

La investigación es de tipo cuantitativo debido a que los resultados se midieron en términos de prevalencia del tipo de apego y de la aptitud de aprendizaje en una población de infantes. El nivel de alcance es descriptivo y correlacional. El primero tiene como objetivo determinar las características del fenómeno como es y cómo se manifiesta. Este tipo de estudios busca ahondar los rasgos de persona, comunidades o fenómenos. (Dankhe, 1986). En relación con el segundo factor se realiza una caracterización de las variables y la relación posible entre estas, es decir “este tipo de estudios tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables” (Fernández, Hernández-Collado y Baptista, 1991, p.70). La investigación presenta un diseño transversal por que la recolección de los datos se realizó en un momento único y no se hizo un seguimiento de la prevalencia de las variables en el tiempo.

Población y muestra

La población estuvo conformada por niños pertenecientes al Colegio Tercer Milenio ubicado en Caldas, Antioquia, de grados quinto y sexto; cada grado está conformado por dos grupos, en el grado quinto son 61 estudiantes y en el grado sexto 83, los cuales oscilan entre los 9 y 11 años de edad, finalmente para un total de 144 estudiantes. Finalmente la muestra poblacional estuvo conformada por 56 niños seleccionados intencionalmente bajo criterios específicos.

Criterios de Inclusión:

- Niños matriculados en los grados 5° y 6° del Colegio Tercer Milenio

- Tener el consentimiento informado que indique el aval de los padres o acudientes para responder las preguntas de las pruebas propuestas en la investigación.

Criterios de exclusión:

- Niños que no tengan firmado por sus acudientes el consentimiento informado
- Que no se encuentren registrados por ningún acudiente.

Instrumentos de recolección de información

Cuestionario “Personas en mi vida -PEMV”:

Este cuestionario que tiene por nombre original “People in my life - PIML” desarrollado por Cook, Greenberg y Kusche (1995), evalúa la percepción del infante en edad escolar sobre las relaciones de apego con padres, pares y maestros y en los ambientes de escuela y vecindario. Este instrumento deriva del Inventario de Apego con Padres y Pares - IPPA (Armsden & Greenberg, 1987) que tiene por objetivo evaluar las percepciones de los adolescentes sobre sus relaciones afectivas con las figuras de apego.

El cuestionario de “Personas en mi vida” surge gracias a la falta de instrumentos existentes que pudieran medir esta misma variable –el apego- en edades escolares.

En esta investigación se utilizará la adaptación del PEMV realizada por Camargo, Mejía, Herrera y Carillo (2007) con población Bogotana, porque se considera con mayor validez para los objetivos de esta investigación, teniendo en cuenta la población a estudiar.

La adaptación del cuestionario PEMV quedó estructurada con los siguientes factores y escalas:

Tabla 1. Factores y escalas de PEMV

Factor	Escalas
Padres	Confianza, Comunicación y Alienación
Pares	Confianza, Comunicación y Alienación
Maestros y escuela	Afiliación y Alienación y Peligrosidad
Alienación	Padres, Pares, Maestros, Escuela y Barrio
Barrio	Positivo y Peligrosidad

Para los propósitos de esta investigación se tuvieron en cuenta únicamente los ítems de los factores padre y madre y sus respectivas escalas, de tal manera que el instrumentos quedo constituidos por 39 preguntas.

Las escalas dispuestas para cada factor deben tomarse como visiones positivas y negativas de la siguiente manera:

Percepción positiva del padre

Percepción negativa del padre

Percepción positiva de la madre

Percepción negativa de la madre

Siguiendo esta línea es necesario tener en cuenta que los factores a considerar como negativos y positivos se distribuyen de la siguiente manera:

✓ Visión Positiva: Confianza, comunicación

✓ Visión negativa: alienación

El tiempo estimado inicialmente para responder la prueba completa estuvo entre 35 y 60 minutos, teniendo en cuenta que se aplico únicamente los factores padre y madre, se estableció un tiempo promedio de 20 minutos para su total resolución.

Medición rápida de habilidad intelectual - BARSIT -:

El BARSIT es una prueba diseñada por Francisco del Olmo, que busca una rápida aplicación para determinar el nivel de inteligencia, entendida esta como la aptitud para aprender, valorizando los factores de inteligencia verbal, razonamiento numérico y aspectos cognoscitivos lógico-verbales y de información general.

Esta prueba se puede aplicar a escolares con un nivel educativo a partir de tercer grado, y para personas adultas con educación básica.

Este test se puede utilizar con varios objetivos, entre ellos:

- ✓ Determinar de manera rápida el nivel de inteligencia o aptitud para aprender de un escolar o adulto

- ✓ Comparar la composición de dos grupos

- ✓ Identificar casos excepcionales bajo los parámetros que evalúa la prueba

- ✓ Adaptabilidad a otras pruebas de inteligencia de mayor complejidad.

- ✓ El test está constituido por 60 ítems que tiene por estimados 10 minutos para

resolver. Los ítems hacen referencias a las siguientes variables:

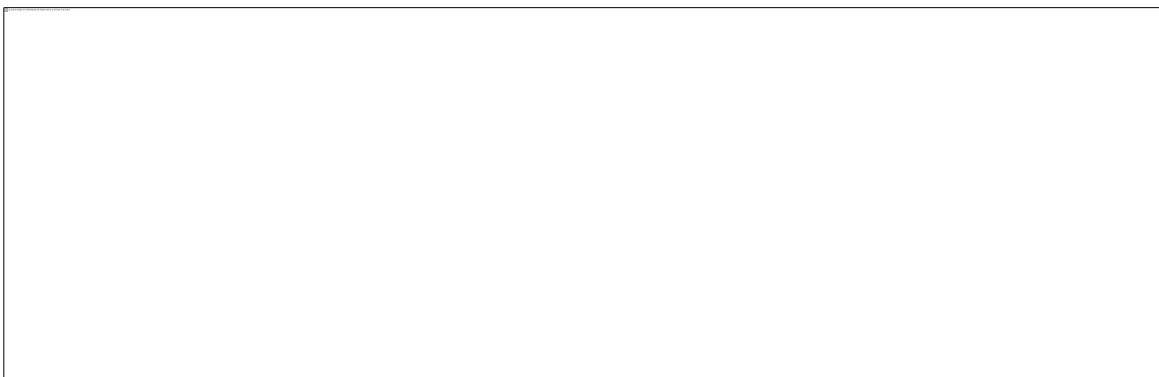
Tabla 2. Variables y preguntas del BARSIT

VARIABLE	TIPO DE PREGUNTAS O ENUNCIADOS
Información o conocimientos generales	Preguntas de conocimiento general
Comprensión de vocabulario	Mediante el conocimiento de opuestos
Razonamiento verbal	Discriminando la palabra que expresa un concepto diferente a otras cuatro que mantienen entre sí una semejanza de categoría
Razonamiento lógico	Mediante la asociación a un elemento dado del análogo, de acuerdo a otra asociación conocida
Razonamiento numérico	Mediante series de números que deben completarse, una vez deducida la regla que rige a cada serie

Estas preguntas son de fácil respuesta, se asigna un punto a cada respuesta correcta y se interpreta con los normotipos establecidos para la prueba por edad y grado de

escolaridad, de manera cualitativa los datos pueden interpretarse de la siguiente manera, de acuerdo a su aplicación:

Tabla 3. Interpretación cualitativa de las puntuaciones del BARSIT

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the content of Table 3.

Proceso de Investigación

En un primer momento se hizo una revisión de textos y antecedentes teóricos que permitieron identificar los instrumentos de medida que fueron utilizados, es decir la prueba del BARSIT para medir la capacidad de aprendizaje y el test Personas en mi vida para medir el apego.

Inicialmente la investigación se planteó de tipo cuantitativo, con un alcance descriptivo y dirigido a una población que había participado de una evaluación neuropsicológica previa; sin embargo al no obtener respuesta de las personas que participaron de tal evaluación, se optó por investigar estudiantes de 5° y 6° del Colegio Tercer Milenio que de acuerdo al concepto del psicólogo educativo que pertenece al Colegio, era la población que más dificultades presentaba en la institución, además de situarse en un momento evolutivo significativo, no sólo por ser el final y comienzo respectivamente de una etapa educativa puntual, sino por los cambios que se viven en la adolescencia y el rango de edad al cual pertenecen los chicos que no ha sido estudiado de manera considerable en relación con el apego.

Cambiar la población a estudiar implicó una serie de cambios a nivel de la estructura de investigación, es decir más allá de plantear un alcance descriptivo, se propone un alcance correlacional con el objetivo de establecer el tipo de relación entre la variable de aptitud de aprendizaje y la relación con la percepción de apego, variables que se midieron con instrumentos de evaluación estandarizados ya nombrados, el BARSIT y Personas en mi vida, entendiendo la aptitud de aprendizaje como la variable dependiente y el apego como variable independiente.

Posterior a la selección de la población se realizó el contacto directo con el rector del Colegio y con el psicólogo educativo, a quienes se les proporcionó la información necesaria sobre la investigación para que pudieran autorizar mediante el consentimiento informado la aceptación o el rechazo de la participación en el proceso. Se hizo un acercamiento a la población a estudiar (144 estudiantes) y se les informó el objetivo de la investigación, así como la fecha de aplicación de instrumentos y la importancia de que los padres o acudientes firmaran el consentimiento informado para poder así participar del proceso investigativo. Únicamente 56 estudiantes diligenciaron el consentimiento con la firma de autorización, por lo cuales estos fueron los chicos que pudieron responder los cuestionarios, constituyendo así mismo la muestra.

Finalmente de acuerdo a la información recolectada, se tabularon los datos en una base de datos en el programa Excel que luego fue analizada a nivel estadístico con el programa SPSS Versión 20®. Puntualmente el procedimiento fue el siguiente: Inicialmente se sacaron las puntuaciones de cada una de las pruebas aplicadas y se construyó una base de datos con la información que permitiera el cumplimiento de los objetivos, posteriormente se trasladó la base de datos al programa SPSS Versión 20® y se comenzó a realizar el

análisis de estadísticos de frecuencias de cada uno de los resultados obtenidos por los estudiantes y por totales tanto en pruebas, como en caracterización de grupos y edades, se continuó con el análisis de rangos percentiles teniendo en cuenta que no se tenían los baremos de la prueba Personas en mi vida y los que se tenían de la prueba del BARSIT no correspondían en edad y grado a la población estudiada, por lo cual usarlos no sería objetivo para el estudio. Finalmente se hizo el análisis correlacional entre ambas pruebas y se prosiguió a describir los resultados obtenidos y a su vez la discusión de la investigación.

Fases de investigación

Según Guevara H (2009) plantea que la investigación contiene grandes grupos que van desde una idea hasta la entrega de resultados finales; Así mismo para esta investigación se tendrán en cuenta las siguientes etapas.

Fase de Planeación:

En esta fase se realizaron las primeras aproximaciones a la investigación, en las cuales se generó un anteproyecto que contuvo:

- Elección de Tema (Idea)
- Ubicación de problema
- Planteamiento de preguntas
- Objetivo
- Diseño metodológico
- Planeación de acciones

Fase de ejecución:

Durante esta fase se recolectó la información a través de un cuestionario de apego, construido por las investigadoras y validada por juicio de expertos para avalar su validez y confiabilidad.

Fase de comunicación de resultados:

Esta última etapa el objetivo fue realizar las siguientes funciones:

- Organización, tabulación y análisis de la información
- Redacción y revisión del producto final (y construcción de un artículo)
- Divulgación del conocimiento adquirido

Lineamientos éticos

Teniendo en cuenta la resolución 008430 del Ministerio de Salud, en donde se tienen en cuenta los aspectos necesarios para llevar a cabo una investigación y de acuerdo al artículo 11, éste proyecto es clasificado como una investigación sin riesgo, sus objetivos son netamente descriptivos y no busca modificar o intervenir una conducta.

De acuerdo a los artículos 14 y 15 de la misma resolución se establece que para llevar a cabo una investigación con seres humanos como la que se llevará a cabo en este trabajo, es necesario construir el consentimiento informado, teniendo en cuenta la justificación del proyecto, los objetivos que se pretenden llevar a cabo con la participación de las personas vinculadas, la forma como se llevará a cabo el procedimiento de investigación, así como riesgos y beneficios que traerá para las personas participantes y para el equipo investigador, además deben dejarse claros los asuntos referentes a la confidencialidad de la información otorgada por los participantes y la aclaración del uso de la misma para fines académicos; adicionalmente debe permitírsele a los participantes retirarse cuando le parezca conveniente o decidan no continuar con el proceso.

Esta investigación está regida por los principios éticos planteados en el Código Deontológico de psicología, de los cuales se resaltan la Beneficencia y no maleficencia que se hacen válidos con el consentimiento informado y la confidencialidad.

Análisis de resultados

En este apartado se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados a los 56 niños y niñas de 5° y 6° del Colegio Tercer Milenio entre los 10 y 12 años.

Tabla 4. Distribución de género de la población

GÉNERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Niña	30	53,6
Niño	26	46,4
TOTAL	56	100,0

El 46,4% de la población estuvo conformada por niñas y el 53% por niños, para un total de 56 estudiantes. Se hizo un análisis estadístico a través del programa SPSS Statistic 20® y se encontró la siguiente información:

Tabla 5. Distribución de edad de los estudiantes

N° NIÑOS	EDAD EN MESES	EDAD	PORCENTAJE
		AÑOS/MESES	
2	121	10,1	3,6
1	123	10,3	1,8
1	124	10,4	1,8
1	125	10,5	1,8
3	127	10,7	5,4
1	128	10,8	1,8
1	129	10,9	1,8
1	131	10,11	1,8
6	133	11,1	10,7
1	134	11,2	1,8
1	135	11,3	1,8
1	136	11,4	1,8
4	137	11,5	7,1
3	138	11,6	5,4
4	139	11,7	7,1
3	140	11,8	5,4
2	141	11,9	3,6

4	143	11,11	7,1
2	144	12,0	3,6
7	145	12,1	12,5
1	146	12,2	1,8
3	147	12,3	5,4
1	148	12,4	1,8
2	149	12,5	3,6
TOTAL 56			100,0

La tabla 5, evidencia que la muestra poblacional estuvo constituida por estudiantes entre los 10 años 1 mes y 12 años 5 meses. La edad con mayor frecuencia fue 11 años y un mes con un porcentaje de 12,5% seguida del 10,7% correspondiente a los niños y niñas de 10 años y 1 mes, ambas edades suman un total del 23,2% de la población, el otro 76,8% está distribuido en las otras edades.

Tabla 6. Promedio de edad de estudiantes

	EDAD EN MESES	EDAD EN AÑOS
Media	137,75	11,5
DS	7,554	-

La edad promedio de los estudiantes investigados se ubica en 137,7 meses lo que equivale a 11 años y 5 meses, con una desviación típica de 7,55.

Tabla 7. Distribución de grado escolar de los estudiantes

GRADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Quinto	17	30,4
Sexto	39	69,9
TOTAL	56	100

Los niños evaluados son estudiantes de quinto y sexto grado del Colegio Tercer Milenio, como puede observarse la muestra poblacional estuvo compuesta en un 69,6% por estudiantes de sexto grado y un 30,4% por estudiantes de quinto grado, distribuidos cada uno en dos grupos: A y B.

Tabla 8. Distribución de prevalencia de aciertos en el BARSIT

TOTAL RESPUESTAS CORRECTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
11	1	1,8
28	1	1,8
31	4	7,1
32	5	8,9
33	1	1,8
34	2	3,6
36	6	10,7
37	4	7,1
38	3	5,4
39	9	16,1
40	6	10,7
41	6	10,7
42	4	7,1
43	2	3,6
44	1	1,8
47	1	1,8
TOTAL	56	100

Finalmente se describirán el porcentaje de aciertos encontrados en la totalidad de la prueba BARSIT. El 16,1% de la población estudiada respondió de manera acertada a 39 de las 60 preguntas que constituían la prueba, seguido de un 32,1% de estudiantes que respondieron correctamente 36, 40 o 41 preguntas, el otro 51,8% respondieron de forma acertada 11, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 42, 43, 44 o 47 preguntas de las 60 totales.

Tabla 9. Prevalencia de las puntuaciones acertadas más significativas del BARSIT

ITEM	PREGUNTA	CATEGORÍAS	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
			ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO
1	El queso se fabrica de: A. Las flores, B. La harina, C. La leche, D. Las uvas, E. El azúcar	Información general	56	0	100	0
3	De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?: A. Rojo, B. Amarillo, C. Morado, D. Bandera, E. Verde	Razonamiento verbal	55	1	98,2	1,8%
8	De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente:	Razonamiento verbal	55	1	98,2	1,8%

	¿Cuál es?: A. Agua, B. Platino, C. Café, D. Té, E. Cerveza					
9	El zapato protege al pie, y el sombrero protege a: A. La cabeza, B. La mano, C. EL dedo, D. El brazo, E. La rodilla	Razonamiento lógico	55	1	98,2	1,8%
17	Los contrario a triste es: A. Alegre, B. Preocupado, C: Dolorido, D. Desgraciado, E. Enfermo	Vocabulario	55	1	98,2	1,8%
19	La piel cubre al hombre y las plumas cubren a: A. La vaca, B. El perro, C. El gato, D. La gallina, E. El caballo	Razonamiento lógico	56	0	100	0
24	Para coser se emplea la aguja y para dibujar se emplea el: A. Lápiz, B. Bastón, C. Tintero, D. Pie, E. Ojo	Razonamiento lógico	55	1	98,2	1,8%
27	Lo contrario a arriba es: A. Dentro, B. Abajo, C. Cerca, D. Completo, E. Lejos	Vocabulario	55	1	98,2	1,8%
32	Lo contrario de Sí, es: A. Antes, B. Afirmar, C. Duda, D. Luego, E. No	Vocabulario	55	1	98,2	1,8%

Por el contrario, las respuestas que tuvieron mayor prevalencia de respuesta acertada fueron los ítems 1 y 19 con un porcentaje de 100% es decir, que todos los niños respondieron de manera correcta estos dos ítems que corresponden a información general y razonamiento lógico, le siguen los ítems 3, 8, 9, 17, 24, 27, y 32 con un porcentaje de respuesta acertada de 98,2% y de respuesta no acertada del 1,8% cada una, tres de las cuales corresponden a vocabulario, dos a razonamiento verbal, y dos a razonamiento lógico.

Tabla 10. Prevalencias de las puntuaciones de desacierto más significativas del BARSIT

ITEM	PREGUNTA	CATEGORÍA	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
			ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO
18	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente ¿Cuál es?: A. Bogotá, B.Lima, C.Alpes, D.Caracas, E.Quito	Razonamiento verbal	31	25	55,4	44,6
23	De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente ¿cuál es? A. Cuchara, B.Plato, C.Tenedor, D.Cuchillo, E.Cucharita	Razonamiento verbal	33	23	58,9	41,1
30	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 64, 58, 52, 46, __, 34, 28, __, 16, 10, 4	Razonamiento numérico	33	23	58,9	41,1
31	Roma es la capital de: A.Nicaragua, B.España, C.Grecia, D.Italia, E.Paraguay	Información general	24	32	42,9	57,1
35	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 5, 10, 20, __, 80, 160, __, 640, 1280	Razonamiento numérico	34	22	60,7	39,3
36	El idioma oficial de Haití es el: A.Inglés, B.Francés, C.Español, D.Holandés, E.Portugués	Información general	6	50	10,7	89,3
38	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente ¿Cuál es?: A.Carpintero, B.Herrero, C.Médico, D.Albañil, E. Zapatero	Razonamiento verbal	37	19	66,1	33,9
40	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 2, 4, __, 16, 32, __, 128, 256	Razonamiento numérico	33	23	58,9	41,1
41	Fernando de Magallanes fue un famoso: A. Militar, B.Aviador, C.Navegante, D.Sabio, E.Sacerdote	Información general	13	43	23,2	76,8
45	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 5, 6, 8, 11, 15, 20, __, 33, 41, __, 60	Razonamiento numérico	17	39	30,4	69,6
46	Cristóbal Colón descubrió América en el: A. Siglo XIII, B. Siglo XVII, C.Siglo IV, D.Siglo XV, E.Siglo XVI	Información general	9	47	16,1	83,9
49	Octubre es anterior a Noviembre, Jueves en anterior a: A.Diciembre, B.Viernes, C.Septiembre, D.Miércoles, E.Día	Razonamiento lógico	24	32	42,9	57,1

50	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 90, 80, 71, 63, __, 50, 45, __, 38, 36, 35	Razonamiento numérico	18	38	32,1	67,9
51	Los primeros ferrocarriles empezaron a funcionar hacia: A.1900, B.1800, C.1825, D.1750, E.1710	Información general	11	45	19,6	80,4
53	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente ¿cuál es? A. Feliz, B.Trsite, C.Satisfecho, D.Alegre, E.Contento	Razonamiento verbal	14	42	25,0	75,0
55	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 120, 100, 82, 66, __, 40, 30, __, 16, 12, 10	Razonamiento numérico	4	52	7,1	92,9
56	La bitácora es de uso indispensable en: AMúsica, biología, navegación, teatro, química	Información general	15	41	26,8	73,2
58	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente, ¿cuál es?: A.Stravinski,B. Bach, C.Mozart, D.Newton, E.Chopin	Razonamiento verbal	17	39	30,4	69,6
59	La biblioteca es para guardar libros y la pinacoteca para guardar: A.Periódicos, B.Discos, C.Películas,D.Monedas, E.Cuadros	Razonamiento lógico	2	54	3,6	96,4
60	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 6561, 2187, 729, __, 81, __, 9, 3	Razonamiento numérico	7	49	12,5	87,5

Entre las preguntas que mayor prevalencia tuvieron en las respuestas de desacierto encontramos que el 96,4% de la población estudiada respondió de manera incorrecta al ítem número 59 de la prueba, correspondiente al razonamiento lógico, seguida del ítem número 55 con una prevalencia de desacierto del 92,9% que a su vez corresponde al razonamiento numérico. Los ítems 36, 60, 46 y 51 tuvieron una prevalencia de respuesta no acertada del 89,3%, 87,5%, 83,9% y 80,4% respectivamente, tres de cuales corresponden a información general y una a razonamiento numérico, le siguen los ítems 41, 53 y 56 que equivalen a una prevalencia del 76,8%, 75,0% y 73,2% en respuesta incorrecta y que corresponden a

información general, razonamiento verbal e información general respectivamente. Finalmente le siguen en menor prevalencia pero equivalentes a porcentajes altos en respuesta incorrecta los ítems 45, 58, 50, 49, 31, 18, 23, 30, 40, 35 y 38, con porcentajes entre el 33,9% y 69,6% correspondientes cinco de ellos al razonamiento numérico, cuatro al razonamiento verbal, uno a razonamiento lógico y uno a información general. En total fueron 20 ítems con una prevalencia superior al 30% de respuestas no acertadas.

Tabla 11. Distribución de prevalencia de los ítems de información general del BARSIT

TOTAL RESPUESTAS CORRECTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
3	1	1,8
4	3	5,4
5	3	5,4
6	16	28,6
7	14	25,0
8	14	25,0
9	3	5,4
10	2	3,6
TOTAL	56	100,0

Si bien, lo anterior ilustra el porcentaje de acierto y desacierto de mayor prevalencia de los ítems evaluados en el –BASRSIT-, a continuación se presentará el comportamiento en términos de frecuencia y prevalencia de las variables evaluadas en esta prueba, es decir para los ítems de información general el 50% de los estudiantes respondieron 7 o 8 preguntas de manera acertada, el 28,6% de la población dieron respuesta correcta a 6 de los ítems de información general, el otro 21,4% respondieron de manera correcta a 3, 4, 5, 9 o 10 preguntas de 12 preguntas que constituyen la variable de información general.

Tabla 12. Distribución de la prevalencia de los ítems de vocabulario del BARSIT

TOTAL RESPUESTAS CORRECTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
4	1	1,8
9	1	1,8
11	15	26,8
12	39	69,6

TOTAL	56	100,0
--------------	-----------	--------------

Respecto a los ítems de vocabulario el 69,6% de la población respondieron de manera correcta el 100% de los ítems, es decir las 12 preguntas correspondientes a dicha variable, y el 1,8% respondieron únicamente 4 preguntas correctas, el otro 28,6% respondieron 9 o 11 preguntas correctas, como se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 13. Distribución de prevalencia de los ítems de razonamiento verbal del BARSIT

TOTAL RESPUESTAS CORRECTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	1	1,8
5	1	1,8
6	3	5,4
7	10	17,9
8	6	10,7
9	13	23,2
10	13	23,2
11	8	14,3
12	1	1,8
TOTAL	56	100,0

En cuanto a la sumatoria de los ítems de razonamiento verbal, se encuentra mayor varianza en la cantidad de respuestas correctas para las 12 preguntas que constituyen dicha variable, el 46, 4% de la población respondieron entre 9 o 10 preguntas correctas, el 17,9% de los estudiantes, respondieron de manera acertada a 7 de las 12 preguntas, el 1,8% respondieron únicamente una pregunta de manera correcta y el otro 33,9% respondieron a 5, 6, 8, 11 o 12 preguntas de manera acertada.

Tabla 14. Distribución de prevalencia de los ítems de razonamiento lógicos del BARSIT

TOTAL RESPUESTAS CORRECTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
3	1	1,8
7	1	1,8
8	8	14,3
9	6	10,7
10	23	41,1
11	16	28,6
12	1	1,8

TOTAL	56	100,0
--------------	-----------	--------------

Para los ítems de razonamiento lógico se encontró que el 41,1% de la población respondieron de manera acertada a 10 de las 12 preguntas que constituyen la variable, seguida del 28,6% dieron respuesta correcta a 11 preguntas y el otro 30,3% respondieron entre 3, 7, 8, 9, o 12 preguntas acertadas.

Tabla 15. Distribución de prevalencia de los ítems de razonamiento numérico del BARSIT

TOTAL RESPUESTAS CORRECTAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	1	1,8
3	3	5,4
4	3	5,4
5	7	12,5
6	7	12,5
7	7	12,5
8	11	19,6
9	8	14,3
10	5	8,9
11	3	5,4
12	1	1,8
TOTAL	56	100,0

En los ítems correspondientes al razonamiento numérico, el 19,6% respondieron 8 preguntas de las 12 correspondientes al razonamiento numérico, seguida del 14,3% de la población que respondieron 9 preguntas correctas, el 37,5% de la población respondieron entre 5, 6 o 7 preguntas de manera acertada, el otro 28,6% de los estudiantes dieron repuesta a correcta a 1, 3, 4, 10, 11, o 12 preguntas; siendo esta una de las variables que mayor varianza presenta dentro las evaluadas en la prueba BARSIT.

Tabla 16. Distribución de prevalencia de respuesta de la prueba PEMV

ITEM	PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
2	Mi madre me acepta como soy	Siempre	50	89,3
4	Mi madre se preocupa por mí	Siempre	52	92,9

5	Confío en mi madre	Siempre	42	75,0
6	Puedo contar con la ayuda de mi madre cuando tengo un problema	Siempre	40	71,4
7	Mi casa es buen lugar para vivir (contexto madre)	Siempre	49	87,5
8	Mi madre me presta atención	Siempre	47	83,9
11	Cuando estoy fuera de casa, mi madre sabe dónde y con quien estoy	Siempre	45	80,4
15	Me siento asustado en mi casa (contexto madre)	Nunca	46	82,1
30	Me siento asustado en mi casa (contexto padre)	Nunca	45	80,4
31	Mi padre respeta mis sentimientos	Siempre	44	78,6
32	Mi padre me acepta como soy	Siempre	44	78,6
34	Mi padre se preocupa por mí	Siempre	46	82,1
35	Confío en mi padre	Siempre	44	78,6
37	Mi casa es buen lugar para vivir (contexto padre)	Siempre	51	91,1
39	Me llevo bien con mi padre	Siempre	47	83,9

Con respecto a la prueba Personas en mi vida –PENMV-, el cuestionario es tipo Likert, sin embargo se encontraron algunas preguntas que tienen frecuencias altas en el tipo de respuesta. El 92,9% de los estudiantes respondieron “siempre” al ítem número 4 del cuestionario, correspondiente a la pregunta “mi madre se preocupa por mí”, seguida de la pregunta número 37 (mi casa es un buen lugar para vivir –dentro del contexto de las preguntas del padre) con una porcentaje de prevalencia del 91,1% para la respuesta “siempre”. Le siguen los ítems 2, 7, 39, y 8 con porcentajes de prevalencia de 89,3%, 87,5%, 83,9% y 83,9% respectivamente, tres de las cuales refieren a percepciones de la relación con la madre y una a las del padre, con respuesta de “siempre”. Las preguntas 15 (Me siento asustado en mi casa -contexto madre-) y 30 (Me siento asustado en mi casa - contexto padre-) correspondientes a la respuesta “nunca”, obtuvieron un porcentaje de

82,1% y 80,4% respectivamente. Las restantes siete preguntas que mayor prevalencia tuvieron en su tipo de respuesta (siempre), cuatro corresponden a la percepción de la relación del padre y tres a la relación con la madre.

Tabla 17. Prevalencia de sumatoria ítems de la variable madre confianza

SUMATORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
23	1	1,8
24	1	1,8
25	1	1,8
28	4	7,1
29	3	5,4
30	7	12,5
31	5	8,9
32	8	14,3
33	7	12,5
34	11	19,6
35	6	10,7
37	2	3,6
TOTAL	56	100,0

Frente a la variable madre confianza el 19,6% de los estudiantes tuvieron una sumatoria de total de 34 puntos, seguida de 14% que obtuvieron una puntuación total de 32, el 12,5% de estudiantes puntuaron 30 y la misma proporción de alumnos puntuaron 33. Los demás estudiantes se distribuyen entre 23 y 37 puntos.

Tabla 18. Prevalencia de sumatoria ítems de la variable madre comunicación

SUMATORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
10	2	3,6
11	1	1,8
13	5	8,9
14	8	14,3
15	7	12,5
16	33	58,9
TOTAL	56	100,0

En la prevalencia de la variable madre comunicación de la prueba personas en mi vida, el 58,9% de los estudiantes obtuvieron una puntuación total de 16, seguida del 14,3% de alumnos con puntuación de 14 en total, el 12,5% obtuvieron 15 en puntuación total y el otro 14,3% de la población obtuvieron entre 10 y 13 puntos.

Tabla 19. Prevalencia de sumatoria ítems de la variable madre alienación

SUMATORIA	FRECUENCIA	Porcentaje
5	1	1,8
9	2	3,6
10	3	5,4
11	4	7,1
12	6	10,7
13	6	10,7
14	15	26,8
15	14	25,0
16	3	5,4
17	2	3,6
TOTAL	56	100,0

En relación a la variable madre alienación se encontró que el 26% de los estudiantes obtuvieron una puntuación total del 14, seguida del 25% de la población con un resultado de 15 puntos.

Tabla 20. Prevalencia de sumatoria ítems de la variable padre confianza

SUMATORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
14	2	3,6
18	1	1,8
19	2	3,6
21	1	1,8
22	2	3,6
23	3	5,4
24	1	1,8
25	4	7,1
26	1	1,8
27	5	8,9

28	3	5,4
29	6	10,7
30	3	5,4
31	4	7,1
32	1	1,8
33	14	25,0
34	2	3,6
36	1	1,8
TOTAL	56	100,0

De acuerdo a los resultados obtenidos en la dimensión padre confianza, se encontró que una varianza mayor, en donde el 25% de la población obtuvieron una puntaje total de 33, seguida del 10,7% de estudiantes con 29 puntos totales, el otro 64,3% obtuvieron una puntuación variables entre 14 y 36.

Tabla 21. Prevalencia de sumatoria ítems de la variable padre comunicación

SUMATORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
6	1	1,8
7	1	1,8
9	8	14,3
10	8	14,3
11	18	32,1
12	10	17,9
13	2	3,6
14	3	5,4
15	2	3,6
17	2	3,6
20	1	1,8
TOTAL	56	100,0

Frente a la variable padre comunicación se encontró que el 32,1% de los estudiantes tuvieron una puntuación de 11, seguida del 17,9% de la población con sumatoria de 12, el 14,3% de los estudiantes obtuvieron 10 puntos y la misma proporción de alumnos alcanzó 9 puntos en total.

Tabla 22. Prevalencia de sumatoria ítems de la variable padre alienación

SUMATORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
10	2	3,6
12	1	1,8
13	1	1,8
14	3	5,4
15	2	3,6
16	2	3,6
17	3	5,4
18	6	10,7
19	8	14,3
20	28	50,0
TOTAL	56	100,0

En cuanto a la variable de padre-alienación se encontró que el 50% de la población tuvieron una puntuación de 20 en la sumatoria total, el 14,3% de los estudiantes tuvieron una puntuación de 19 en total, seguida del 10,7% de los alumnos con sumatoria total de 18 puntos, el otro 25% de la población obtuvieron una puntuación variable entre 10 y 17 puntos en la sumatoria total.

Tabla 23. Distribución de medias del BARSIT

ITEM	MEDIA	DS
Sumatoria ítems de información general	6,8	1,4
Sumatoria de ítems de vocabulario	11,5	1,2
Sumatoria de ítems de razonamiento verbal	8,7	1,9
Sumatoria de ítems de razonamiento lógico	9,7	1,4
Sumatoria de ítems de razonamiento numérico	7,2	2,3
TOTAL	31,2	5,3

En relación al BARSIT se encontró que la media más alta se sitúa en la sumatoria de los ítems de vocabulario con 11,5 y una desviación estándar de 1,2, seguida de la sumatoria de razonamiento lógico con una media de 9,7 y una desviación de 1,4 en la sumatoria de las variables de razonamiento verbal se obtuvo una media de 8,7 y una desviación de 1,2; y las medias más bajas se ubican en los ítems de razonamiento numérico e información general con puntuaciones de 7,2 y 6,8 respectivamente y desviaciones de 2,3

y 1,4. Con respecto a la sumatoria total de los ítems para esta población se encontró una media de 31, 2 con 5,3 de desviación estándar.

Tabla 24. Distribución de medias del BASRSIT por género

GÉNERO		SUMATORIA DE ÍTEMS DE INFORMACIÓN GENERAL	SUMATORIA DE ÍTEMS DE VOCABULARIO	SUMATORIA DE ÍTEMS DE RAZONAMIENTO VERBAL	SUMATORIA DE ÍTEMS DE RAZONAMIENTO LOGICO	SUMATORIA DE ÍTEMS DE RAZONAMIENTO NUMERICO
Niña	Media	6,43	11,40	8,37	9,70	7,33
	Desv. típ.	1,357	1,545	2,141	1,745	2,368
Niño	Media	7,31	11,69	9,15	9,81	7,04
	Desv. típ.	1,408	,471	1,567	,981	2,375
TOTAL	Media	6,84	11,54	8,73	9,75	7,20
	Desv. típ.	1,437	1,175	1,921	1,430	2,354

Respecto a los resultados obtenidos en el programa SPSS versión 20 ®, se encuentra que las niñas presentan una media en la sumatoria de ítems de información general de 6,43 con una desviación típica de 1,357, a su vez los niños obtuvieron una media de 7,31 con una desviación típica de 1,408 para un total en la media de 6,84 con una desviación típica de 1,437; En el ítem de vocabulario las niñas obtuvieron una media de 11,40 con una desviación típica de 1,545, y los niños una media de 11,69 con una desviación de ,471 para un total en la media de 11,54 con una desviación típica de 1,175; En el ítems de razonamiento verbal las niñas obtuvieron una media de 8,37 con una desviación de 2,141, y los niños una media de 9,15 con una desviación típica de 1,567 para un total en la media de 8,73 con una desviación típica de 1,921; En el ítem de razonamiento lógico las niñas obtuvieron una media de 9,70 con una desviación típica de 1,745 y los niños una media de 9,81 con una desviación de ,981 para un total en la media de 1,75 con una desviación típica de 1,430; En el ítem de razonamiento numérico las niñas obtuvieron una media de 7,33 con una desviación 2,368 y los niños una media de 7,04 con una desviación típica 2,375 para un total en la media de 7,20 con una desviación típica de 2,354.

Tabla 25. Distribución de medias del BARSIT por grado y grupo

GRADO/GRUPO		SUMATORIA DE ITEMS DE INFORMACIÓN GENERAL	SUMATORIA DE ITEMS DE VOCABULARIO	SUMATORIA DE ITEMS DE RAZONAMIENTO VERBAL	SUMATORIA DE ITEMS DE RAZONAMIENTO LOGICO	SUMATORIA DE ITEMS DE RAZONAMIENTO NUMERICO
5A	Media	6,25	10,88	7,50	9,63	6,75
	Desv. típ.	1,581	2,800	2,777	2,722	1,753
5B	Media	6,78	11,89	9,44	9,67	6,78
	Desv. típ.	1,481	,333	1,509	1,323	2,539
6A	Media	7,45	11,64	8,09	9,91	7,55
	Desv. típ.	1,635	,924	1,868	1,136	2,806
6B	Media	6,79	11,57	9,11	9,75	7,32
	Desv. típ.	1,287	,504	1,618	1,110	2,342
TOTAL	Media	6,84	11,54	8,73	9,75	7,20
	Desv. típ.	1,437	1,175	1,921	1,430	2,354

Se encuentra respecto al grupos que los estudiantes del grado 5^a en la sumatoria del Ítem de información general obtuvieron una media de 6,25 con una desviación típica de 1,581, a su vez los estudiantes del grado 5^B tuvieron una media de 6,78 con una desviación típica de 1,481, los estudiantes de 6^a tuvieron una media de 7,45 con una desviación típica de 1,635, los estudiantes de 6^B obtuvieron una media de 6,79 con una desviación típica de 1,287, Finalmente los estudiantes generaron un total en la media de 6,84 con una desviación típica de 1,437; En la sumatoria del Ítem de vocabulario los estudiantes del grado 5^a tuvieron una media de 10,88 con una desviación típica de 2, 800, Así mismo los estudiantes de 5b obtuvieron una media de 11,89 con una desviación típica de ,333, los estudiantes de 6^a tuvieron una media de 11,64 con una desviación típica de ,924, los estudiantes de 6b tuvieron una media de 11,57 con una desviación típica de ,504, finalmente los estudiantes generaron un total de 11,54 con una desviación típica de 1,175; Para la sumatoria del Ítem de razonamiento verbal, los estudiantes de 5^a obtuvieron una media de 7,50 con una desviación típica de 2,777, para los estudiantes de 5b obtuvieron una

media de 9,44 con una desviación típica de 1,509, los estudiantes de 6ª tuvieron una media de 8,09 con una desviación típica de 1,868, los estudiantes de 6b tuvieron una media de 9,11 con una desviación típica de 1,618, finalmente los estudiantes arrojaron una media de 8,73 con una desviación típica de 1,921; Para la sumatoria del ítem de Razonamiento Lógico los estudiantes de 5ª obtuvieron una media de 9,63 con una desviación típica de 2,722, los estudiantes de 5b obtuvieron una media de 9,67 con una desviación típica de 1,323, los estudiantes de 6ª obtuvieron una media de 9,91 con una desviación típica de 1,136, los estudiantes de 6b tuvieron una media de 9,75 con una desviación típica de 1,110, finalmente los estudiantes arrojaron un total en la media de 9,75 con una desviación típica de 1,430; En relación con la sumatoria del ítem de razonamiento numérico arrojaron los estudiantes de 5ª obtuvieron una media de 6,75 con una desviación típica de 1,753, para los estudiantes de 5B se muestra una media de 6,78 con una desviación típica de 2,539, los estudiantes de 6ª obtuvieron una media 7,55 con una desviación típica 2,806, los estudiantes de 6b tuvieron una media 7,32 con una desviación típica de 2,342, finalmente los estudiantes arrojan una media total de 7,20 con una desviación típica de 2,354.

Tabla 26. Distribución de medias del BARSIT por edades

EDAD ACTUAL MESES		SUMATORIA DE ITEMS DE INFORMACIÓN GENERAL	SUMATORIA DE ITEMS DE VOCABULARIO	SUMATORIA DE ITEMS DE RAZONAMIENTO VERBAL	SUMATORIA DE ITEMS DE RAZONAMIENTO LOGICO	SUMATORIA DE ITEMS DE RAZONAMIENTO NUMERICO
121	Media	8,00	12,00	10,00	10,00	6,50
	Desv. típ.	1,414	0,000	1,414	0,000	2,121
123	Media	7,00	12,00	8,00	10,00	6,00
	Desv. típ.					
124	Media	6,00	12,00	10,00	8,00	8,00
	Desv. típ.					
125	Media	8,00	12,00	10,00	9,00	9,00
	Desv. típ.					
127	Media	6,00	12,00	7,33	10,00	5,33
	Desv. típ.	2,000	0,000	1,528	1,000	3,786
128	Media	3,00	4,00	1,00	3,00	3,00

	Desv. típ.					
129	Media	6,00	12,00	8,00	11,00	8,00
	Desv. típ.					
131	Media	6,00	12,00	10,00	11,00	6,00
	Desv. típ.					
133	Media	6,67	11,17	8,17	9,50	8,00
	Desv. típ.	1,966	1,169	1,722	1,378	1,673
134	Media	6,00	12,00	5,00	11,00	4,00
	Desv. típ.					
135	Media	4,00	11,00	8,00	9,00	5,00
	Desv. típ.					
136	Media	7,00	12,00	11,00	11,00	7,00
	Desv. típ.					
137	Media	6,75	11,50	9,00	10,75	7,25
	Desv. típ.	,957	,577	,816	,957	1,708
138	Media	7,67	11,67	8,67	10,33	5,33
	Desv. típ.	,577	,577	1,528	,577	2,517
139	Media	7,00	11,25	8,75	9,25	7,50
	Desv. típ.	1,414	,500	2,062	1,500	1,915
140	Media	6,67	11,33	10,00	10,33	6,33
	Desv. típ.	,577	,577	0,000	,577	3,055
141	Media	7,00	12,00	8,00	10,00	10,50
	Desv. típ.	1,414	0,000	1,414	0,000	,707
143	Media	6,25	11,75	9,25	9,50	7,00
	Desv. típ.	1,708	,500	,500	1,732	2,582
144	Media	8,50	12,00	9,50	10,50	8,50
	Desv. típ.	,707	0,000	3,536	,707	4,950
145	Media	7,43	11,86	9,29	9,71	7,14
	Desv. típ.	1,397	,378	1,704	1,380	2,193
146	Media	5,00	12,00	7,00	8,00	4,00
	Desv. típ.					
147	Media	7,67	11,67	9,33	10,00	9,67
	Desv. típ.	,577	,577	2,082	0,000	,577
148	Media	7,00	12,00	7,00	10,00	9,00
	Desv. típ.					
149	Media	7,50	11,50	10,50	9,50	9,00
	Desv. típ.	,707	,707	,707	,707	0,000
Total	Media	6,84	11,54	8,73	9,75	7,20
	Desv. típ.	1,437	1,175	1,921	1,430	2,354

Se encuentra que en la tabla de Distribución de Medias del BARSIT por edades en la que se resaltan la sumatoria de los ítems de Información General, Vocabulario,

Razonamiento Verbal, Razonamiento Lógico y Razonamiento Numérico, el puntaje que más se resalta de los chicos en relación con la edad en meses, se alcanzó en una media de 12,00 y en relación con la edad en meses de los chicos se encontró que el puntaje de la media menor es de ,577.

Tabla 27. Distribución de las medias de PEMV

ITEM	MEDIA	DS
Puntuación total madre confianza	31,8	2,9
Puntuación total madre comunicación	15,0	1,5
Puntuación total madre alienación	13,4	2,2
Puntuación total padre confianza	28,1	5,2
Puntuación total padre comunicación	11,3	2,3
Puntuación total padre alienación	18,2	2,6

Con respecto al cuestionario que mide la relación de apego con padre y madre – PEMV- las variables del factor madre, se encontró que el ítem de puntuación más alta en la media fue madre-confianza con una desviación de 2,9, seguida por la sumatoria de los ítems de madre-comunicación con 15,0 de puntuación en la media y 1,5 de desviación estándar; la puntuación media más baja fue de 13,4, correspondiente al factor madre-alienación con una desviación de 2,2. Frente a las variables del padre, se encontró que la media más alta se ubicó en 28,1 con desviación de 5,2 correspondiente a la variable de padre-confianza, seguida por padre-alienación con una puntuación media de 18,2 y 2,6 de desviación, finalmente la puntuación media más baja para el factor padre fue 11,3 con una desviación de 2,3 ubicada en la variable padre-comunicación.

Tabla 28. Distribución de medias de PEMV por género

GÉNERO		PUNTUACIÓN	PUNTUACIÓN	PUNTUACIÓN	PUNTUACIÓN	PUNTUACIÓN	PUNTUACIÓN
		TOTAL MADRE CONFianza	TOTAL MADRE COMUNICACIÓN	TOTAL MADRE ALIENACIÓN	TOTAL PADRE CONFianza	TOTAL PADRE COMUNICACIÓN	TOTAL PADRE ALIENACIÓN
Niña	Media	31,53	14,97	13,57	28,37	11,77	18,13

	Desv. típ.	2,991	1,671	1,888	5,499	2,687	2,763
Niño	Media	32,12	15,08	13,15	27,77	10,85	18,31
	Desv. típ.	2,875	1,354	2,541	4,836	1,826	2,542
TOTAL	Media	31,80	15,02	13,38	28,09	11,34	18,21
	Desv. típ.	2,926	1,519	2,204	5,164	2,353	2,640

Se encuentra que en la tabla de distribución de medias del PEMV por género, en el ítem de puntuación total de madre confianza, las niñas obtuvieron una media de 31,53 con una desviación típica de 2,991, los niños obtuvieron una media de 32,12 con una desviación típica de 2,875, finalmente los estudiantes alcanzaron una media de 31,80 con una desviación típica de 2,926; En el ítem de la puntualización total madre comunicación, las niñas alcanzaron una media de 14,97 con una desviación típica de 1,971, a su vez los niños obtuvieron una media de 15,08 con una desviación típica de 1,354, finalmente los niños obtuvieron una media de 15,02 con una desviación típica de 1,519; en relación con el ítem de puntuación total madre alienación, las niñas obtuvieron una media de 13,57 con una desviación típica de 1,888, los niños alcanzaron una media de 13,15 con una desviación típica 2,541, finalmente los estudiantes alcanzaron una media de 13,38 con una desviación típica 2,204; para el ítem de puntuación total Padre confianza las niñas alcanzaron una media de 28,37 con una desviación típica 5,499, a su vez los niños alcanzaron una media de 27,77 con una desviación típica de 4,836, finalmente los niños alcanzaron un total en la media de 28,09 con una desviación típica de 5,164; en cuanto a el ítem de puntuación total padre comunicación, se encuentra que las niñas alcanzan una media de 11,77 con una desviación típica de 2,687, los niños alcanzaron a su vez una media de 10,85 con una desviación típica de 1,826, finalmente los estudiantes obtuvieron un total en la media de 11,34 con una desviación típica de 2,353; Se encuentra para el ítem de puntuación total de Padre Alienación, las niñas obtuvieron una media de 18,13 con una desviación típica de

2,763, los niños alcanzaron una media de 18,31 con una desviación típica de 2,542, los estudiantes en un total de 18,21 con una desviación típica de 2,640.

Tabla 29. Distribución de medias de PEMV por grado y grupo

GRADO/GRUPO		PUNTUACIÓN	PUNTUACIÓN	PUNTUACIÓN	PUNTUACIÓN	PUNTUACIÓN	PUNTUACIÓN
		TOTAL MADRE CONFIANZA	TOTAL MADRE COMUNICACIÓN	TOTAL MADRE ALIENACIÓN	TOTAL PADRE CONFIANZA	TOTAL PADRE COMUNICACIÓN	TOTAL PADRE ALIENACIÓN
5 ^a	Media	31,13	15,63	13,50	26,38	10,50	18,63
	Desv. típ.	2,532	,744	2,000	5,805	,926	3,503
5B	Media	32,44	15,67	13,11	30,89	11,56	19,33
	Desv. típ.	2,404	,707	3,180	2,315	2,455	1,118
6 ^a	Media	31,27	14,45	13,64	29,82	13,18	18,18
	Desv. típ.	4,125	2,162	1,804	4,423	2,926	2,601
6B	Media	32,00	14,86	13,32	27,00	10,79	17,75
	Desv. típ.	2,708	1,508	2,144	5,551	2,043	2,730
Total	Media	31,80	15,02	13,38	28,09	11,34	18,21
	Desv. típ.	2,926	1,519	2,204	5,164	2,353	2,640

Para la tabla de Distribución de medias de PEMV por grado y grupo, los estudiantes de grado 5^a obtuvieron en el Ítem de puntuación total de Madre Confianza una media de 31,13 con una desviación típica de 2,532; Los estudiantes de 5B obtuvieron una media de 32,44 con una desviación típica de 2,404; A su vez los estudiantes de 6^a alcanzaron una media de 31,27 con una desviación de 4,125; Los estudiantes de 6B obtuvieron una media de 32,00 con una desviación típica de 2,708; finalmente todos los estudiantes alcanzaron un total en la media de 31,80 con una desviación típica de 2,926. En el ítem de puntuación total madre comunicación, los estudiantes de 5^a alcanzaron una media de 15,63 con una desviación de ,744; Así mismo los estudiantes de 5b obtuvieron una media 15,67 con una desviación de ,707; Los estudiantes 6^a obtuvieron una media 14,45 con una desviación 2,162; Los estudiantes de 6B obtuvieron una media 14,86 con una desviación típica de 1,508, Finalmente los estudiantes obtuvieron una media 15,02 con una desviación típica de

1,519; Para el ítem de puntuación total de Madre Alienación, los estudiantes de 5^a alcanzaron una media de 13,50 con una desviación típica de 2,000, a su vez los estudiantes de 5b obtuvieron una media de 13,11 con una desviación típica de 3,180, los estudiantes de 6^a obtuvieron una media de 13,64 con una desviación típica de 1,804, los estudiantes de 6b alcanzaron una media de 13,32 con una desviación típica de 2,144, finalmente los estudiantes tuvieron un total en la media de 13,38 con una desviación típica de 2,204; En el Ítem de puntuación total de Padre Confianza, los estudiantes de 5^a alcanzaron una media de 26,38 con una desviación de 5,805, los estudiantes de 5b obtuvieron una media de 30,89 con una desviación típica de 2,315, los estudiantes de 6^a puntualizaron una media de 29,82 con una desviación típica de 4,423, los estudiantes de 6b alcanzaron una media de 27,00 con una desviación típica de 5,551, finalmente los estudiantes tuvieron un total en la media de 28,09 con una desviación de 5,164. En relación con el ítem de puntuación total de Padre Comunicación, los estudiantes de 5^a alcanzaron una media de 10,50 con una desviación típica de ,926, los estudiantes de 5b obtuvieron una media de 11,56 con una desviación típica de 2,455, a su vez los estudiantes de 6^a obtuvieron una media de 13,18 con una desviación de 2,926, los estudiantes de 6b alcanzaron una media de 10,79 con una desviación típica de 2,043, los estudiantes obtuvieron un total en la media de 11,34 con una desviación típica de 2,353; En relación con el ítem de puntuación total padre alienación, los estudiantes del grado 5^a alcanzaron una media de 18,63 con una desviación de 3,503, los estudiantes de 5b obtuvieron una media de 19,33 con una desviación típica de 1,118, los estudiantes de 6^a alcanzaron una media de 18,18 con una desviación típica de 2,601, los estudiantes de 6b obtuvieron una media de 17,75 con una desviación típica de 2,730, los estudiantes obtuvieron un total en la media de 18,21 con una desviación típica de 2,640.

Tabla 30. Distribución de medias de PEMV por edades

EDAD ACTUAL MESES	PUNTUACIÓ N TOTAL MADRE CONFIANZA	PUNTUACIÓN TOTAL MADRE COMUNICACIÓN	PUNTUACIÓN TOTAL MADRE ALIENACIÓN	PUNTUACIÓN TOTAL PADRE CONFIANZA	PUNTUACIÓN TOTAL PADRE COMUNICACIÓN	PUNTUACIÓN TOTAL PADRE ALIENACIÓN
Media	31,00	15,50	13,50	28,50	10,50	17,50
121 Desv. típ.	2,828	,707	,707	,707	,707	,707
Media	35,00	16,00	15,00	14,00	10,00	10,00
123 Desv. típ.						
Media	35,00	14,00	13,00	29,00	10,00	20,00
124 Desv. típ.						
Media	34,00	16,00	14,00	33,00	11,00	20,00
125 Desv. típ.						
Media	33,33	16,00	12,33	30,33	12,33	20,00
127 Desv. típ.	,577	0,000	1,528	4,619	1,528	0,000
Media	30,00	15,00	16,00	31,00	10,00	20,00
128 Desv. típ.						
Media	30,00	16,00	15,00	25,00	11,00	19,00
129 Desv. típ.						
Media	29,00	14,00	11,00	26,00	10,00	20,00
131 Desv. típ.						
Media	30,33	15,67	12,33	29,33	13,17	18,17
133 Desv. típ.	2,582	,816	4,320	7,840	3,869	4,021
Media	34,00	16,00	14,00	34,00	12,00	20,00
134 Desv. típ.						
Media	35,00	13,00	10,00	27,00	11,00	20,00
135 Desv. típ.						
136 Media	32,00	16,00	15,00	28,00	9,00	19,00

	Desv.						
	típ.						
	Media	32,75	15,75	13,75	31,50	13,00	19,50
137	Desv.						
	típ.	3,403	,500	,500	3,000	2,828	1,000
	Media	31,33	15,33	13,33	30,33	11,67	19,67
138	Desv.						
	típ.	2,309	1,155	1,155	2,309	,577	,577
	Media	31,75	15,50	14,25	29,25	9,25	18,75
139	Desv.						
	típ.	2,630	,577	2,062	2,062	1,708	1,500
	Media	29,33	13,00	11,67	24,00	11,33	15,33
140	Desv.						
	típ.	5,686	3,000	2,517	6,245	1,528	2,309
	Media	26,00	12,00	11,00	25,00	12,50	13,50
141	Desv.						
	típ.	2,828	2,828	1,414	2,828	2,121	,707
	Media	31,50	14,00	14,50	26,50	12,50	17,75
143	Desv.						
	típ.	4,509	2,449	2,380	7,234	3,697	2,630
	Media	33,00	15,50	16,00	20,00	10,50	14,00
144	Desv.						
	típ.	2,828	,707	1,414	1,414	2,121	2,828
	Media	33,29	15,43	13,71	28,29	12,00	18,43
145	Desv.						
	típ.	1,976	,976	1,976	4,231	1,414	1,718
	Media	33,00	14,00	13,00	23,00	9,00	19,00
146	Desv.						
	típ.						
	Media	32,33	14,00	12,67	29,00	8,67	18,67
147	Desv.						
	típ.	1,528	1,732	1,528	4,000	2,517	1,528
	Media	31,00	16,00	15,00	34,00	11,00	20,00
148	Desv.						
	típ.						
	Media	32,50	15,50	13,50	29,00	10,00	20,00
149	Desv.						
	típ.	2,121	,707	,707	5,657	1,414	0,000
TOTAL	Media	31,80	15,02	13,38	28,09	11,34	18,21

Desv. típ.	2,926	1,519	2,204	5,164	2,353	2,640
---------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Se encuentra que en la tabla de Distribución de Medias del Test PEMV por edades en la que se resaltan la sumatoria de los ítems Madre Confianza, Madre Comunicación, Madre Alienación, Padre Confianza, Padre Comunicación y Padre Alienación, el puntaje que más se resalta de los chicos en relación con la edad en meses, se alcanzó en una media de 35,00 y en relación con la edad en meses de los chicos se encontró que el puntaje de la media menor con base en los ítems es de 8,67.

Tabla 31. Índice de fiabilidad del BARSIT

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
,856	60

El alpha de cronbach debe estar por encima de 0,5 y de acuerdo al análisis que se hizo al BARSIT con el programa SPSS versión 20® se encontró un alpha de cronbach de 0,856 suficiente para garantizar la fiabilidad del instrumento.

Tabla 32. Análisis de fiabilidad ítem por ítem del BARSIT

ITEMS BARSIT	MEDIA DE LA ESCALA	VARIANZA DE LA	CORRELACIÓN	ALFA DE CRONBACH
	SI SE ELIMINA EL ELEMENTO	ESCALA SI SE ELIMINA EL ELEMENTO	ELEMENTO-TOTAL CORREGIDA	SI SE ELIMINA EL ELEMENTO
BARSIT 1	43,05	39,470	0,000	,856
BARSIT 2	43,09	39,210	,096	,856
BARSIT 3	43,07	38,395	,638	,852
BARSIT 4	43,13	37,748	,518	,850
BARSIT 5	43,13	39,239	,050	,857
BARSIT 6	43,11	38,388	,366	,853
BARSIT 7	43,09	38,119	,569	,851
BARSIT 8	43,07	38,395	,638	,852
BARSIT 9	43,07	38,395	,638	,852
BARSIT 10	43,13	37,675	,541	,850
BARSIT 11	43,11	37,843	,564	,850
BARSIT 12	43,09	38,119	,569	,851

BARSIT 13	43,20	39,143	,046	,858
BARSIT 14	43,11	38,061	,484	,851
BARSIT 15	43,11	37,879	,550	,850
BARSIT 16	43,09	38,156	,553	,851
BARSIT 17	43,07	38,395	,638	,852
BARSIT 18	43,50	36,727	,410	,851
BARSIT 19	43,05	39,470	0,000	,856
BARSIT 20	43,18	37,677	,411	,851
BARSIT 21	43,34	37,428	,329	,853
BARSIT 22	43,13	38,584	,253	,854
BARSIT 23	43,46	37,162	,341	,853
BARSIT 24	43,07	38,395	,638	,852
BARSIT 25	43,14	37,397	,565	,849
BARSIT 26	43,18	38,004	,329	,853
BARSIT 27	43,07	38,395	,638	,852
BARSIT 28	43,25	38,118	,241	,854
BARSIT 29	43,25	36,591	,560	,848
BARSIT 30	43,46	36,653	,428	,850
BARSIT 31	43,63	37,984	,201	,856
BARSIT 32	43,07	38,395	,638	,852
BARSIT 33	43,16	37,883	,388	,852
BARSIT 34	43,11	37,988	,511	,851
BARSIT 35	43,45	37,743	,245	,855
BARSIT 36	43,95	39,397	-,006	,858
BARSIT 37	43,11	38,279	,405	,852
BARSIT 38	43,39	37,225	,346	,852
BARSIT 39	43,09	39,465	-,013	,857
BARSIT 40	43,46	37,817	,230	,855
BARSIT 41	43,82	39,204	,016	,859
BARSIT 42	43,11	37,952	,524	,851
BARSIT 43	43,14	37,906	,418	,851
BARSIT 44	43,11	39,116	,106	,856
BARSIT 45	43,75	37,718	,270	,854
BARSIT 46	43,89	38,097	,270	,854
BARSIT 47	43,11	39,043	,132	,855

BARSIT 48	43,11	38,170	,445	,852
BARSIT 49	43,63	39,220	,000	,861
BARSIT 50	43,73	37,327	,334	,853
BARSIT 51	43,86	38,525	,158	,856
BARSIT 52	43,09	39,792	-,151	,858
BARSIT 53	43,80	38,124	,214	,855
BARSIT 54	43,27	37,072	,441	,850
BARSIT 55	43,98	38,600	,249	,854
BARSIT 56	43,79	39,699	-,076	,862
BARSIT 57	43,09	39,319	,049	,856
BARSIT 58	43,75	38,082	,205	,856
BARSIT 59	44,02	39,145	,124	,855
BARSIT 60	43,93	37,995	,331	,853

Se hizo un análisis ítem por ítem del alpha de cronbach y ningún ítem al interior del BARSIT sacó una puntuación inferior a 0,848 lo que permite concluir que el BARSIT es un instrumento fiable para analizar.

Tabla 33. Índice de fiabilidad de PEMV

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
,827	38

Con respecto al índice de fiabilidad de la prueba personas en mi vida se encontró un alpha de cronbach de 0,827 que supera el 0,5 mínimo para considerar viable analizar una prueba

Tabla 34. Análisis de fiabilidad ítem por ítem de PEMV

ITEMS PEMV	MEDIA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ELEMENTO	VARIANZA DE LA ESCALA SI SE ELIMINA EL ELEMENTO	CORRELACIÓN ELEMENTO-TOTAL CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO
ITEM PEMV1	114,25	121,245	,273	,824
ITEM PEMV2	114,02	119,363	,486	,820
ITEM PEMV3	114,48	120,945	,225	,826
ITEM PEMV4	113,91	124,083	,287	,825
ITEM PEMV5	114,20	117,361	,526	,818
ITEM PEMV6	114,20	120,961	,330	,823

ITEM PEMV7	114,02	122,236	,295	,824
ITEM PEMV8	114,16	119,519	,474	,820
ITEM PEMV9	114,05	119,979	,478	,820
ITEM PEMV11	114,11	123,988	,113	,828
ITEM PEMV12	116,00	130,655	-,352	,838
ITEM PEMV13	116,29	131,299	-,357	,840
ITEM PEMV14	116,25	129,355	-,208	,840
ITEM PEMV15	116,54	128,726	-,207	,837
ITEM PEMV16	114,41	114,901	,576	,815
ITEM PEMV17	114,45	118,979	,321	,823
ITEM PEMV18	114,43	114,977	,488	,817
ITEM PEMV19	114,39	118,970	,302	,823
ITEM PEMV20	114,61	115,261	,471	,817
ITEM PEMV21	114,39	117,443	,472	,818
ITEM PEMV22	114,96	111,344	,595	,812
ITEM PEMV23	115,00	109,455	,701	,808
ITEM PEMV24	114,82	110,513	,653	,810
ITEM PEMV25	115,04	108,762	,689	,808
ITEM PEMV26	114,50	116,291	,388	,820
ITEM PEMV27	116,18	126,331	-,065	,835
ITEM PEMV28	116,38	125,548	-,022	,833
ITEM PEMV29	115,91	130,301	-,216	,846
ITEM PEMV30	116,45	126,179	-,059	,835
ITEM PEMV31	114,16	121,410	,246	,825
ITEM PEMV32	114,13	118,911	,505	,819
ITEM PEMV33	114,32	115,277	,608	,815
ITEM PEMV34	114,13	118,220	,462	,819
ITEM PEMV35	114,20	116,052	,550	,816
ITEM PEMV36	114,39	112,788	,645	,812
ITEM PEMV37	113,95	124,088	,195	,826
ITEM PEMV38	114,32	115,422	,560	,815
ITEM PEMV39	114,09	116,519	,588	,816

Frente al análisis ítem por ítem de PEMV del alpha de cronbach con el programa SPSS versión 20® se encontró que no habían ítems dentro del instrumento con puntuaciones inferiores a 0,808 que, aunque es inferior a los resultados obtenidos en el BARSIT, sigue teniendo un alto nivel de fiabilidad.

Tabla 35. Correlación de significatividad de PEMV y BARSIT

		INFORMACIÓN GENERAL	VOCABULARIO	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO LÓGICO	RAZONAMIENTO NUMÉRICO	TOTAL BARSIT	MADRE CONFIANZA	MADRE COMUNICACIÓN	MADRE ALIENACIÓN	PADRE CONFIANZA	PADRE COMUNICACIÓN	PADRE ALIENACIÓN
INFORMACIÓN GENERAL	Correlación de Pearson	1	,418**	,491**	,440**	,423**	,572**	0,079	0,068	0,123	0,073	-0,027	-0,015
VOCABULARIO	Correlación de Pearson	,418**	1	,572**	,698**	0,25	,722**	0,105	0,107	-0,142	-0,131	-0,001	-0,161
RAZONAMIENTO VERBAL	Correlación de Pearson	,491**	,572**	1	,604**	,442**	,841**	0,068	-0,023	-0,057	-0,168	-0,144	-0,182
RAZONAMIENTO LÓGICO	Correlación de Pearson	,440**	,698**	,604**	1	,344**	,789**	0,032	0,136	0,001	-0,12	0,009	-0,193
RAZONAMIENTO NUMÉRICO	Correlación de Pearson	,423**	0,25	,442**	,344**	1	,746**	-0,205	-0,184	-0,099	-0,013	-0,016	-0,162
TOTAL BARSIT	Correlación de Pearson	,572**	,722**	,841**	,789**	,746**	1	-0,034	-0,03	-0,095	-0,127	-0,056	-0,223
MADRE CONFIANZA	Correlación de Pearson	0,079	0,105	0,068	0,032	-0,205	-0,034	1	,549**	,398**	,325*	0,055	,271*
MADRE COMUNICACIÓN	Correlación de Pearson	0,068	0,107	-0,023	0,136	-0,184	-0,03	,549**	1	,405**	,410**	0,014	,366**
MADRE ALIENACIÓN	Correlación de Pearson	0,123	-0,142	-0,057	0,001	-0,099	-0,095	,398**	,405**	1	0,176	0,084	0,145
PADRE CONFIANZA	Correlación de Pearson	0,073	-0,131	-0,168	-0,12	-0,013	-0,127	,325*	,410**	0,176	1	0,24	,783**
PADRE COMUNICACIÓN	Correlación de Pearson	-0,027	-0,001	-0,144	0,009	-0,016	-0,056	0,055	0,014	0,084	0,24	1	0,017
PADRE ALIENACIÓN	Correlación de Pearson	-0,015	-0,161	-0,182	-0,193	-0,162	-0,223	,271*	,366**	0,145	,783**	0,017	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Teniendo en cuenta que ya se han hecho los análisis de fiabilidad, prevalencia y otros datos significativos de cada una de las pruebas y siguiendo los objetivos del trabajo de investigación frente a la existencia o no de la correlación significativa entre el apego y las dificultades de aprendizaje, evaluadas a través de las pruebas PEMV y BARSIT respectivamente, entendiendo el apego como la variable independiente y la aptitud de aprendizaje como la dependiente, se encontró una correlación significativa entre los ítems de información general, razonamiento verbal, lógico, numérico y vocabulario; frente a los resultados obtenidos en el cuestionario PEMV se encontró una correlación significativa entre los ítems de madre-comunicación, madre-confianza, padre-confianza, madre-alienación y padre-alienación. Sin embargo no se encontró correlación entre las dos variables (apego-aprendizaje, apego-dificultades de aprendizaje).

Conclusiones

Esta investigación se llevó a cabo con 56 estudiantes del Colegio Tercer Milenio, en el municipio de Caldas, Antioquia, con una edad promedio de 11 años y 5 meses, la muestra estuvo constituida por el 30,4% de estudiantes de grado 5 y el 69,6% por estudiantes del grado 6, distribuidos en grupos A y B.

Teniendo en cuenta que los instrumentos que se aplicaron, aunque fueron confiables para la investigación, ofrecían datos de poblaciones y edades que no coincidían con la estudiada, se optó por analizar la muestra, sacando medias de los mismos niños. Las pruebas aplicadas tuvieron una fiabilidad superior a 0,8 cada una.

Los resultados obtenidos de la prueba BARSIT y Personas en mi vida, señalan con respecto al test de habilidad mental, la muestra en general obtuvo un mejor rendimiento en los ítems de vocabulario con una media de 11,54, siendo los varones quienes mejor desempeño tuvieron con una media de 11,69, a diferencia de las niñas que puntuaron 11,40 en los mismo ítems. En esta prueba las niñas tuvieron un rendimiento inferior en los ítems de información general, mientras que los niños tuvieron una puntuación baja en los ítems de razonamiento numérico. No hubo diferencias significativas frente al rendimiento de los mismos, distribuidos por grado y grupo.

Con respecto al cuestionario de apego se encontró que tanto niñas como niños tuvieron una puntuación mayor en los ítems de Madre-Confianza, estando las primeras con una media de 31,53 y los segundos con una media de 23,12. Con respecto a todos los ítems de apego evaluados para padres y madres, los ítems de Padre-Comunicación obtuvieron los puntajes más bajos tanto en niñas como en niños.

Discusión y recomendaciones

De acuerdo a los resultados obtenidos durante la investigación llama la atención que el resultado general de los estudiantes para la capacidad de aprendizaje está dentro de la media, es decir que ningún estudiante presenta dificultades estadísticamente significativas o capacidad excepcionales, es necesario tener en cuenta que los percentiles del BARSIT aunque se pueden utilizar con población de habla hispana está estandarizada con niños venezolanos los cuales no coinciden con las edades y grados de los niños Colombianos, por lo tanto se optó por comprar los niños evaluados con los mismos niños.

En cuanto a los resultados de PEMV que describe la relación de apego en padre y madre de acuerdo a las variables de confianza, comunicación y alienación, se encuentran algunas diferencias tales como que los estudiantes la confianza y la comunicación son mayores en las madres que en los padres lo que puede explicarse por la tendencia colombiana a que las madres permanezcan más en los hogares que los padres y por lo tanto desarrollen mayor comunicación y por ende confianza en sus hijos, esto a su vez explica porque la alienación en madres es mayor que en los padres.

Por otro lado es importante mencionar que aunque no existe una relación estadísticamente significativa entre apego y capacidad de aprendizaje, es posible estar una relación entre las puntuaciones de vocabulario altos con la comunicación en madre y no muy diferente en el padre en puntuación, es decir que entre mayor sea la comunicación con los padres o incluso únicamente con la madre se obtendrán mayores resultados de rendimiento en los ítems relacionados con la parte verbal.

En cuanto al rendimiento obtenido por grados y grupos en relación al BARSIT se encontró que los grupos B presentan un rendimiento similar al igual que los grupos A,

siendo el primero el que mejor rendimiento tiene en la mayoría de los ítems, esto nos permitió pensar en la influencia que pueden tener los maestros y sus estilos de enseñanza o el hecho de que los colegios ubiquen de manera estratégica a los estudiantes de acuerdo a su historial académico y comportamental en la institución educativa.

Sin embargo y a pesar de no haber encontrado significatividad en los resultados obtenidos no se puede negar que de acuerdo a la teoría sobre el apego y el aprendizaje, los cuidados otorgados por los padres permiten que estos alcancen un mejor rendimiento no solo académico sino interpersonal y ese último se relaciona con el buen desempeño el desarrollo de habilidades en la academia.

Para finalizar es necesario tener en cuenta que para realizar esta investigación en otra población se sugiere utilizar pruebas más rigurosas y estandarizadas a la población que se vaya a aplicar, de este modo se podrían obtener resultados diferentes.

Referencias

- Alcaldía de Caldas (2012). *Plan de Desarrollo Municipal 2012 - 2015*. Recuperado de <http://caldas.aredigital.gov.co/institucional/PlandeDesarrollo/Plan%20de%20Desarrollo%20Unidos%20por%20Caldas.pdf>
- Horner, A. (1975) *Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes*. Primer parte. Marco Teórico, El Apego. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9262/Primera_parte_MARCO_TEORICO.pdf.txt;jsessionid=643ACAD4944D58FC9C5A0D4A9DF71256.tdx2?sequence=15
- Amar, J., & Berdugo, M. (2006) Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología del Caribe*, N°18, pp. 1–22. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pdc/n18/n18a02.pdf>
- Ardila, A., Rosselli, M., & Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos de aprendizaje*. México: El manual moderno.
- Bravo-Valdivieso, L., Cuadro, A., Mejía, L., & Eslav, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y Psicopedagógicas en diversos países de sud-América. *Ciencias psicológicas*, Vol.3, N°2, pp. 203-218. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a09.pdf>
- Bolaños, R., & Gómez, L. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol.12, N°2, pp. 37-45. Recuperado de http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23_2733_v2n2-art3.pdf
- Bowlby, J. (1993). *Apego y pérdida*. (1 reimpresión). Barcelona: Paidós
- Bowlby, J. (1989/1995). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría de apego*. Barcelona: Paidós
- Camargo, S., Mejía, G., Herrera, A., & Carrillo, S. (2007). Adaptación del Cuestionario “Personas en mi vida” en niños y niñas bogotanos entre 9 y 12 años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol.10, N°2, pp. 83-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810209>

- Cano, Jacobo. (2001). *El apego, factor clave en las relaciones interpersonales*. Recuperado de: <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicologia/2161/>
- Cantero, M., & Cerezo, M. (2001). Interacción madre-hijo como predictiva de conductas de apego: evaluación de dos modelos causales. *Infancia y aprendizaje*, Vol.24, N°1, pp, 113-132.
- Casullo, M., & Fernández, M. (2004). Evaluación de los estilos de apego en adultos. *Anuario de Investigaciones* (Facultad de psicología. Universidad de Buenos Aires. En línea), Vol1, N°1, pp. 183-192. Recuperado de: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=429069&indexSearch=ID>
- Coll. C., Palacios, J., & Marchesi, A. (s.f). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. 2 edición. Alianza editorial.
- Congreso de los diputados (2012). *Boletín general de las cortes oficiales*. Recuperado de http://www.comunidad-tdah.com/contenido/images/tdah_proposicion_pp.pdf.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2003). *Plan estadístico Municipio de Caldas*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/files/planificacion/planificacion/planes/Caldas.pdf>
- Farnham-Diggory, S. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Flavell & Cevasco. (1982). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=135495>
- Galguera, I., Hinojosa, G., & Galindo, E. (1984). *El retardo en el desarrollo, la teoría y práctica*. México: Editorial Trillas, S.A
- Garnham, A & Oakhill, J. (1996). Lógica. En A. Garnham & J. Oakhill (Ed.), *Manual de psicología del pensamiento* (pp. 77-96). Barcelona: Paidós.
- Garnham, A & Oakhill, J. (1996). Razonamiento deductivo. En A. Garnham y J. Oakhill (Ed.), *Manual de psicología del pensamiento* (pp. 97-114). Barcelona: Paidós

- Garrido Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional: Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 38. N 3 Recuperado de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300004&lng=es&nrm=
- Gayó, R. (1999). *Apego*. Recuperado de <http://www.apsique.cl/book/export/html/113>
- Gómez, E., Muñoz, M. & Santelices, M. Efectividad de las Intervenciones en Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío Prioritario para Chile. *Terapia Psicológica*, N° 2, 2008. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-48082008000200010&script=sci_arttext.
- Jeremy, H (2009). Los seis dominios de la teoría del apego. En Jeremy Holmes, *Teoría del apego y psicoterapia. En busca de la base segura*. (pp. 23 - 42). Bilbao: Descleé de Brouwer. Consultado el 29/08/2012
- Lecannelier, F., Undurraga, V., Olivares, A., Rodríguez, J., Núñez, J., Hoffmann, M., & Larraín, C. (2009). Estudio de eficacia sobre dos intervenciones basadas en el fomento del apego temprano en díadas madre-bebé provenientes de la región metropolitana en Santiago de Chile. (Spanish). *Revista Argentina De Clínica Psicológica*, 18(2), 143-155.
- Lecanelier, F. (s.f) ¿Cómo se puede fomentar realmente el apego en la educación parvularia?. *Informe del centro de estudios evolutivos e intervención en el niño*. Universidad del desarrollo. Manuscrito no publicado. México. Extraído el 4 septiembre, 2013 de http://www.fundacionoportunidad.cl/oportunidad/UserFiles/File/1_Felipe_lecanelier.pdf
- Lo Bianco, J & Merle, E. (2006). Biología, historia personal y cultura. En Lo Bianco, J & Merle, E. *Psicoterapias para principiantes*. (pp 37-42). Buenos Aires: Era Naciente, SRL
- Martínez, C & Santiceles, M. (2005) Evaluación del apego en adultos: Una revisión. *Psyche*. Vol 14, N. 1. pp 181-191. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100014&script=sci_arttext

- Masdevall-Gómez, M., & Mir, V. (2010). Concepto de inteligencia. En María Teresa, M, *Altas capacidades en niños y niñas: Detección, identificación e integración en la escuela y la familia.* (pp. 17-36). Recuperado de http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=2KHjJPmKIZYC&oi=fnd&pg=PA13&ots=uVk4H949OZ&sig=SgnPhqXDnmXGfO9_RyGLklpM828&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Molero-Moreno, C., Saiz-Vicente, E & Esteban-Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1) pp. 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>
- Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, Vol. 4, N°1, pp. 65-81. Recuperado de <http://www.paidopsiquiatria.com/rev/numero4/Apego.pdf>
- Pérez, R. (2011) *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y las dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura. Estudio experimental y comparativo.* Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/1112>.
- Pardo, M, E., Pineda, S., Carillo, S & Castro, J. (2006). Análisis psicométrico de del inventario de apego con padres y pares en una muestra de adolescentes colombianos. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 40, N° 3, pp. 289-302. Recuperado de <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP04032.pdf>
- Peter Fonagy, P., & Fonagy, L. (2004). Teoría del apego y Psicoanálisis. *OtherPress*. Barcelona. Editorial SPAXS. S.A.
- Restrepo, J. C. (2012). Prevalencia de trastorno del aprendizaje, retraso mental y trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la población infantil y adolescente de la unidad de atención integral del municipio de caldas. (Investigación no publicada) Corporación Universitaria Lasallista, Antioquia, Colombia. Consultado el 28/08/2012
- Reza, J. O. (s.f). *Apego y aprendizaje.* Manuscrito no publicado. Extraído el 4 septiembre, 2013 de gm.cat/chiapas/materials/APEGOYAPRENDIZAJE.doc

- Román, M., & Palacios, J. (2011). Separación, pérdida y nuevas vinculaciones: El apego en la adopción. (Spanish). *Acción Psicológica*, 8(2), 99-111.
- Rosselli, M., Matute, E & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del Desarrollo Infantil*. El manual moderno: México.
- Russell, M; Ainsworth, S; Narváez-Berthelemot, N. (2006). *Colaboración científica de la Universidad Nacional de México (UNAM) y su política Institucional*. Recuperado de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewArticle/287>.
- Sanchis Cordellat, F. (2008). *Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/9262>
- Semrud-Clikeman, M., Teefer, E. (2011). *Neuropsicología infantil: Evaluación e intervención en los trastornos neuroevolutivos*. Pearson Educación, S.A.
- UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). (2008). *Consulta a países Latinoamericanos sobre Información asociada a las Necesidades Educativas Especiales: Sistematización de resultados*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001633/163352S.pdf>
- Vida, J. & Manjón, D. (2001). Clasificación de las dificultades de aprendizaje. En J. Vidal, & D. Manjón, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica: Concepto, evaluación y tratamiento*. (Vol. I) (pp. 73-99). Madrid: EOS Editorial.
- Wadsworth, B. J. (1991). *Teorías de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México: Editorial Diana.

Apéndices

Apéndice A. Carta de presentación de proyecto a Institución Educativa

Caldas, Septiembre de 2013

Señor
Jorge Alberto Cano Agudelo
Rector
Colegio Tercer Milenio
Caldas, Antioquia

Asunto: Presentación Proyecto de investigación: *“Dificultades de aprendizaje y percepción de la relación de apego en estudiantes de 5° y 6° grado del Colegio Tercer Milenio de Caldas, Antioquia”*

Respetado Rector:

En el marco del Decreto 2082 de 1996 por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, se reconoce que desde las instituciones educativas deben crearse condiciones pedagógicas que permitan a los estudiantes con dificultades desarrollar adecuadamente su potencial.

En este sentido, uno de los compromisos de la Corporación Universitaria Lasallista es apoyar y prestar servicio a las instituciones del municipio de Caldas, Antioquia que permitan promover estrategias a través de evaluaciones y seguimientos para mejorar las condiciones actuales que presente la población a abordar.

Siguiendo esta línea y de acuerdo al Decreto 366 de 2009 se establece la importancia de que las instituciones educativas coordinen con otros entes externos la prestación de servicios que garanticen apoyos de cualquier índole, promoviendo así el desarrollo de estrategias que propendan por la calidad de vida de los estudiantes.

Es por esto que el grupo de psicología de la Corporación Universitaria Lasallista, en fase de trabajo de grado de tipo investigativo conformado por tres estudiantes, le invita a participar en el proyecto de investigación para identificar algunos factores emocionales y cognitivos como el apego, en niños con dificultades de aprendizaje del Colegio Tercer Milenio y a partir de allí plantear propuestas de intervención contextualizadas a la realidad del colegio.

El objetivo general del proyecto busca **“determinar la relación entre dificultad de aprendizaje y percepción de la relación de apego con padres en estudiantes de los grados 5° y 6° grado del Colegio Tercer Milenio”**, para lograrlo, se requiere de la identificación de estilos de apego que han establecido los niños con sus padres, los niveles de dificultad en el aprendizaje y la posible conexión entre ambas variables presentes en la población objeto de estudio.

Para cumplir este objetivo, se tomará como población a estudiar, el total de estudiantes matriculados en los grados de 5° y 6° del Colegio Tercer Milenio y para la selección de la muestra final, se realizará un muestreo de acuerdo a los resultados de un test inicial que permita clasificar los niveles de dificultad en el aprendizaje y posteriormente identificar las percepciones en el apego de dicha población a través de un test estandarizado.

El rector de la institución educativa, deberá asignar un espacio dentro del plantel para la aplicación del instrumento. Debe ser un lugar donde los estudiantes no tengan distractores para responder a los instrumentos psicométricos, los cuales evaluarán: la

capacidad de aprendizaje a través del test “BARSIT” y la percepción de las relaciones de apego con padres a través de la prueba “Personas en mi vida”

Finalmente se hará análisis de resultados con la muestra final y se realizará una retroalimentación con el Colegio y padres de familia de los estudiantes que participaron del proyecto.

Para mayor información, favor comunicarse con las integrantes del proyecto, estudiantes de décimo semestre de Psicología de la Corporación Universitaria Lasallista:

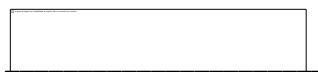
- Ángela Múnera, 321 705 07 09, angela.munera@hotmail.es
- Elizabeth Rendón: 310 592 29 19, elizarendon1@hotmail.com
- Jennifer Mayo: 316 539 85 93, jennialeja@gmail.com

Agradecemos el interés, la participación y el apoyo brindado para el trabajo conjunto de una acción pedagógica direccionada hacia el crecimiento institucional y mejoramiento de las condiciones escolares.

Cordialmente,



Ángela Múnera Arredondo
C.C 1026144407
Estudiante de Psicología
Corporación Universitaria Lasallista



Elizabeth Rendón Álvarez
C.C 1026139976
Estudiante de Psicología
Corporación Universitaria Lasallista



Jennifer Mayo Cuervo
C.C 1037615805
Estudiante de Psicología
Corporación Universitaria Lasallista

Apéndice B. Consentimiento informado rector

CONSENTIMIENTO INFORMADO Representante legal Institución Educativa

Institución educativa

Colegio Tercer Milenio

Nombre del Representante legal de la institución educativa:

Jorge Alberto Cano Agudelo

Título de la investigación

Dificultades de aprendizaje y percepción de la relación de apego en estudiantes de 5° y 6° grado del Colegio Tercer Milenio de Caldas, Antioquia.

Objetivo de la investigación

Determinar la relación entre dificultad de aprendizaje y percepción de la relación de apego con padres en estudiantes de los grados 5 y 6 del Colegio Tercer Milenio.

Metodología:

Aplicación de cuestionarios: Se requiere conocer aspectos sobre la percepción de las relaciones de apego y las habilidades intelectuales de los estudiantes, a través de las pruebas Personas en Mi Vida, el Test Rápido de Habilidades Intelectuales

Procedimiento:

1. Se presentará el proyecto a la Institución educativa y al rector con el objetivo de que ellos den el consentimiento para llevar a cabo la investigación con los estudiantes de dicho establecimiento. No se procederá a aplicación de pruebas al estudiante que no tenga la carta de consentimiento informado firmado por el padre, madre o acudiente. La institución educativa debe proporcionar el espacio y el tiempo para la aplicación de los instrumentos.

2. El día de la aplicación, las evaluadoras entregará a cada estudiante dos cuestionarios que contienen de manera inicial unas preguntas sociodemográficas generales como edad, grado de escolares y similares, y una instrucción sobre cómo diligenciarlo. Si el estudiante tiene alguna duda mientras responde los cuestionarios, las evaluadoras estará a disposición para colaborarle a resolver su duda sin inducir a una respuesta determinada.
3. Luego de terminar el diligenciamiento de los cuestionarios, éstos deberán ser entregados a las evaluadoras para ser procesada la información.
4. A partir del análisis de resultados se le otorgará a la institución un informe de los resultados de la investigación y se planteará la posibilidad de realizar un evento de socialización en la misma.

Riesgos:

Esta investigación no plantea riesgo alguno para los estudiantes ni para la institución educativa. Adicionalmente se garantiza la confidencialidad de la información consignada en las pruebas y la no interferencia de la integridad del estudiante ni de la institución.

Confidencialidad:

Las investigadoras y las personas implicadas en este proceso garantizan el anonimato de los estudiantes, respetando su derecho a la dignidad, valor del individuo y privacidad. Los informes y/o publicaciones que se realicen a partir de los resultados encontrados en dicha población no contendrán información alguna sobre nombres de los participantes, ni otra información que permitiera su identificación.

Los propósitos de este proceso son netamente investigativos, académicos y no tienen ninguna pretensión económica, es por ello que la colaboración de los participantes es totalmente voluntaria sin contraprestación económica.

Cualquier duda que tenga frente al proceso de investigación con gusto será atendido por cualquiera de las investigadoras encargadas del proyecto, de antemano agradecemos su formalidad.

Si usted está de acuerdo en que el estudiante participe de este proceso, por favor firme abajo.

Firma Representante Legal de la I.E.

Nombre:

Teléfono:

C.C

Firma Investigadora

Nombre:

Teléfono:

C.C

Firma Investigadora

Nombre:

Teléfono:

C.C

Firma Investigadora

Nombre:

Teléfono:

C.C

Apéndice C. Carta de presentación del proyecto para padres o acudientes

Presentación del Proyecto a Padres de Familia

Buenos días, Sr padre de familia y/o acudiente,

A continuación encontrará la información necesaria que le permitirá conocer el proyecto de investigación en el cual está participando el Colegio Tercer Milenio, con el cual usted podrá consentir o no la participación de su hijo (a) o niño a cargo, en esta investigación.

Es importante tener en cuenta que el proceso de aprendizaje es una dimensión importante del ser humano que le permite ser y hacerse en sociedad; la escuela es uno de los espacios más oportunos para llevar a cabo este proceso, sin embargo es desde el hogar donde se propicia el soporte para que el aprendizaje dentro de otros contextos pueda darse de la mejor manera posible.

En este sentido, el apego es una de estas variables que ha sido estudiada y tildada de ser muy importante para diversos procesos que permiten al ser humano crecer, es por ello que esta investigación busca identificar si existe alguna relación con el apego y las dificultades de aprendizaje, no queriendo decir con esto que su hijo (a) o niño a cargo, tenga dificultades para aprender. Se entenderá por estudiantes con dificultades de aprendizaje, aquellas personas que presenten alguna dificultad en lectura, escritura, cálculo, razonamiento, y similares y que pueda identificarse a través de pruebas estandarizadas.

El objetivo general del proyecto busca “determinar la relación entre dificultad de aprendizaje y percepción de la relación de apego con padres en estudiantes de los grados 5° y 6° grado del Colegio Tercer Milenio”, para lograrlo, se requiere de la identificación de estilos de apego que han establecido los niños con sus padres, los niveles de dificultad en el aprendizaje y la posible conexión entre ambas variables presentes en la población objeto de estudio.

La información que su hijo (a) o niño a cargo, nos proporcione será confidencial y conocida únicamente por las investigadoras. Es ud. quien decide si permite a su niño (a) participar de este proceso de investigación. La participación es voluntaria y puede retirarse en el momento que desee. Al finalizar el proceso se hará una retroalimentación con los padres de familia sobre aspectos importantes encontrados durante la investigación. El proceso de aplicación de pruebas, no tardará más de una hora y se realiza con consentimiento de la institución.

Para mayor información, favor comunicarse con las integrantes del proyecto, estudiantes de décimo semestre de Psicología de la Corporación Universitaria Lasallista.

- Ángela Múnera, 321 705 07 09, angela.munera@hotmail.es
- Elizabeth Rendón: 310 592 29 19, elizarendon1@hotmail.com
- Jennifer Mayo: 316 539 85 93, jennialeja@gmail.com

Agradecemos el interés, la participación y el apoyo brindado para el trabajo conjunto de una acción pedagógica direccionada hacia el crecimiento institucional y mejoramiento de las condiciones escolares.

Apéndice D. Consentimiento informado para padres o acudientes

Consentimiento Informado para Padres y/o Acudientes

Proyecto

Dificultades de aprendizaje y percepción de la relación de apego en estudiantes de 5° y 6° grado del Colegio Tercer Milenio de Caldas, Antioquia

Yo _____ identificado(a) con cédula de ciudadanía No _____ de _____ con residencia en _____, madre/padre/familiar/cuidador de _____

DECLARO:

- ψ Las estudiantes del grupo de investigación me han solicitado consentimiento para que mi hijo (a) o niño (a) que tengo a mi cargo, pueda responder una serie de cuestionarios sobre la percepción de apego que tienen con sus padres y sus capacidades intelectuales con objetivos únicamente académicos y de investigación.
- ψ El proceso de investigación requiere de la participación de mi hijo (a) o niño (a) que tengo a mi cargo, y se desarrollará a través de la aplicación de cuestionarios.
- ψ Al finalizar la investigación, los resultados me serán comunicados de forma oral o escrita, de acuerdo a la pertinencia que consideren las investigadoras, de mismo modo se hará con la Institución Educativa.
- ψ Se me ha informado que puedo optar por la no participación de mi hijo (a) o niño (a) que tengo a mi cargo, y que no es obligatoria la participación en esta investigación.
- ψ Acepto que la participación en esta investigación no me generará ningún tipo de remuneración económica.
- ψ De acuerdo a lo anterior, manifiesto que estoy de acuerdo con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, así como mis

derechos y responsabilidades al participar en ella y en constancia de ello
firmo:

Nombre:

Cédula:

Fecha:

Apéndice E. Instructivo de pruebas

INSTRUCTIVO PROTOCOLO DE APLICACIÓN DE PRUEBAS

Dificultades de aprendizaje y percepción de la relación de apego en estudiantes de 5° y 6° grado del Colegio Tercer

Milenio de Caldas, Antioquia

Apreciado rector:

Inicialmente muchas gracias por habernos permitido llevar a cabo la investigación “*Dificultades de aprendizaje y percepción de la relación de apego en estudiantes de 5° y 6° grado del Colegio Tercer Milenio de Caldas, Antioquia*” en su institución educativa, en este documento encontrará información detallada de la pruebas que pretendemos suministrar a los estudiantes de los grados 5 y 6.

<i>PRUEBA</i>	<i>OBJETIVO</i>	<i>Nº PREGUNTAS</i>	<i>TIEMPO ESTIMADO DE RESPUESTA</i>
<i>Personas en mi Vida – PEMV</i>	Evaluar las percepciones que tienen niños de edad escolar sobre las relaciones de apego con sus padres, pares y maestros y en los ambientes de escuela y vecindario. En esta investigación solo se evaluarán las percepciones con padres.	39	30 minutos
<i>Medición rápida de Habilidad Intelectual - BARSIT</i>	Obtener de manera rápida un índice de aptitud para aprender, mediante la valorización de factores de inteligencia verbal, razonamiento numérico, haciendo también intervenir elementos cognoscitivos lógico-verbales y de	60	10 minutos

información general.		
TIEMPO TOTAL APROXIMADO:		40 minutos

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

- Antes de suministrar las pruebas de evaluación (pruebas psicométricas), se debe tener el **Consentimiento informado**, firmado por los padres de los estudiantes y el consentimiento firmado por el representante legal de la institución educativa.
- Respecto a la información consignada en las pruebas, no se usará para otro fin diferente a la investigación.
- Los test se resuelven utilizando Lápiz negro, no permitir el uso de lapiceros o lápices de colores.
- La aplicación de la prueba debe realizar en un lugar adecuado y sin distracciones para garantizar un mejor rendimiento en las pruebas y en un momento del día que no tenga interferencias como actos cívicos, descansos, actividades por fuera del aula o clases como educación física.
- Durante la evaluación se garantiza por parte de los evaluadores:
 - a. Adecuada explicación para la resolución de cada una de las pruebas y colaboración cuando se requiera sin dar la respuesta correcta.
 - b. Anonimato en la respuesta de las pruebas

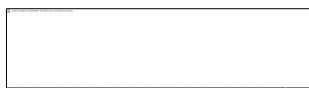
INSTRUCTIVO DE CADA PRUEBA

Cada prueba contiene las instrucciones necesarias para su resolución, con el objetivo de que la institución conozca aspectos importantes de las pruebas, se realiza la siguiente descripción respecto a su aplicación:

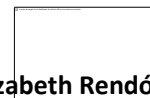
<i>Prueba</i>	Instrucción para la aplicación	Tipo de escala
---------------	--------------------------------	----------------

<p><i>Personas en mi Vida –PEMV</i></p>	<p>A continuación encontrarás algunas frases acerca de las relaciones con tus padres. No hay respuestas correctas o incorrectas, porque las personas tienen diferentes maneras de ver las cosas. Por favor responde con la mayor sinceridad, lo que escribas aquí no será conocido por nadie más. Lee cada oración con cuidado y marca uno de los números que encuentras al frente de las frases, según la frecuencia con la que suceden estas situaciones.</p>	<p>Escala tipo Likert con las siguientes opciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Siempre 2. Muchas veces 3. Algunas veces 4. Nunca
<p><i>Medición rápida de Habilidad Intelectual – BARSIT</i></p>	<p>A continuación usted irá encontrando una serie de preguntas que requieren ser resueltas de la manera más consciente posible. No escriba palabras, simplemente subráyelas y complete las series que correspondan.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas de selección múltiple con una opción correcta 2. Preguntas para completar series numéricas de dos respuestas

Muchas gracias por su colaboración, esperamos que la información haya sido clara y comprendida.



Ángela Múnera Arredondo
C.C 1026144407
 Estudiante de Psicología
 Corporación Universitaria Lasallista



Elizabeth Rendón Álvarez
C.C 1026139976
 Estudiante de Psicología
 Corporación Universitaria Lasallista

Jennifer Mayo Cuervo
C.C 1037615805
Estudiante de Psicología
Corporación Universitaria Lasallista

Apéndice F. Protocolo de aplicación de pruebas

Dificultades de aprendizaje y percepción de la relación de apego en estudiantes de 5° y 6° grado del Colegio Tercer Milenio de Caldas, Antioquia

Estimado estudiante,

A continuación encontrará una serie de preguntas que deberán ser resueltas por usted de acuerdo a las instrucciones dadas por las evaluadoras, **si usted NO ha presentado la carta de consentimiento informado firmada por su padres por favor no responda estos cuestionarios.**

Usted encontrará para cada cuestionario una instrucción de cómo responder cada prueba, si tiene alguna pregunta por favor dirijase a alguna de las evaluadoras. Tenga en cuenta que:

- ✓ Debe responder con la mayor sinceridad posible
- ✓ Siga las instrucciones de los investigadores
- ✓ Si tiene alguna pregunta o comentario no evite realizarlo a las evaluadoras
- ✓ Sólo usted sabrá que ha respondió y su información será confidencial
- ✓ Responda con lápiz negro y raye únicamente el protocolo para responder las preguntas del cuestionario.

Edad: _____ Grado: _____ Grupo: _____
 Fecha de nacimiento: _____ Género: _____

TEST DE HABILIDAD MENTAL - BARSIT

Usted tendrá que ir resolviendo cuestiones parecidas a estas. No escriba palabras: en su hoja de respuestas escriba la letra que considere la respuesta correcta.

Ejemplos:

N	PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA				
		A	B	C	D	E
1	¿Qué palabra nos dice lo que es una manzana?	Libro	Piedra	Casa	Fruto	Animal
2	¿Qué palabra nos dice lo contrario de bueno?	Anterior	Mejor	Malo	Simpático	Deseable
3	De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?	Gato	Perro	Zapato	Caballo	Vaca
4	El agua es una bebida y el arroz es un:	Objeto	Alimento	Juego	Cosa	Mineral
5	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 2, 4, 6, 8, 10, __, 14, __, 18, 20					
6	Los peces viven en:	Agua	La tierra	El aire	El monte	El subsuelo
7	Lo contrario de nuevo es:	Moderno	Viejo	Bello	Elegante	Caro
8	De estas 5 palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?	Enero	Febrero	Marzo	Año	Abril
9	La cama sirve para dormir y la silla sirve para:	Comer	Jugar	Sentarse	Bailar	Saltar
10	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 50, 45, 40, 35, 30, 25, __, 15, __, 5					

A continuación se encuentran 60 preguntas parecidas a estas. Para hacer este ejercicio se le darán 10 minutos, que usted debe aprovechar lo mejor que pueda. Recuerde que es mejor hacer las cosas bien que de prisa, pero si no sabe cómo resolver una pregunta, no se entretenga mucho en ella pase a la siguiente.

N	PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA				
		A	B	C	D	E
1	El queso se fabrica de:	Las flores	La harina	La leche	Las uvas	El azúcar
2	Lo contrario de abierto es:	liso	Cerrado	Delante	Claro	Despejado
3	De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?	Rojo	Amarillo	Morado	Bandera	Verde
4	El pájaro canta, y el perro:	Habla	Rebuzna	Cacarea	Maúlla	Ladra
5	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 10, 15, 20, 25, _ , 35, 40, 45, _ , 55					
6	Para medir la temperatura se emplea el:	Litro	Gramo	Termómetro	Metro	Kilovatio
7	Lo contrario de dormido es:	Noche	Luz	Amanecer	Despierto	Claridad
8	De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente. ¿Cuál es?	Agua	Platino	Café	Té	Cerveza
9	El zapato protege al pie, y el sombrero protege a:	La cabeza	La mano	El dedo	El brazo	La rodilla
10	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 6, 9, 12, _ , 18, 21, 24, _ , 30					
11	El triángulo es una figura formada por	4 lados	6 lados	5 lados	3 lados	9 lados
12	Lo contrario a negro es:	Oscuro	Sombra	Opaco	Sucio	Blanco
13	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente, ¿cuál es?	Pedro	Enrique	Ana	José	Carlos
14	El naranjo es un árbol, y el perro es:	Un objeto	Un animal	Una cosa	Un mineral	Un vegetal
15	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 7, 9, 11, 13, _ , 17, _ , 21, 23					
16	El gato es un:	Insecto	Mamífero	Ave	Pez	Reptil
17	Los contrario a triste es:	Alegre	Preocupado	Dolorido	desgraciado	Enfermo
18	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente ¿Cuál es?	Bogotá	Lima	Alpes	Caracas	Quito
19	La piel cubre al hombre y las plumas cubren a:	La vaca	El perro	El gato	La gallina	El caballo
20	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 7, 14, 21, 28, _ , 42, 49, _ , 63, 70					
21	Treinta es el triple de:	Quince	Tres	Diez	Doce	Cinco
22	Lo contrario de calor es:	Sudo	Fatiga	Blanco	Frío	Luz
23	De estas cinco palabras una pertenece a una clase diferente ¿cuál es?	Cuchara	Plato	Tenedor	Cuchillo	Cucharita
24	Para coser se emplea la aguja y para dibujar se emplea el:	Lápiz	Bastón	Tintero	Pie	Ojo
25	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 40, 36, 32, 28, _ , 20, 16, 12, _ , 4					
26	La Cordillera de los Andes está en:	Europa	Asia	América	Australia	África
27	Lo contrario a arriba es:	Dentro	Abajo	Cerca	Completo	Lejos
28	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente ¿Cuál es?:	General	Teniente	Capitán	Presidente	Coronel
29	Con el cuero se fabrica calzado, y con la tela:	Piel	Lana	Algodón	Seda	Vestidos
30	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 64, 58, 52, 46, _ , 34, 28, _ , 16, 10, 4					
31	Roma es la capital de:	Nicaragua	España	Grecia	Italia	Paraguay
32	Lo contrario de Sí, es:	Antes	Afirmar	Duda	Luego	No
33	De estas cinco palabras una pertenece a una	Vaso	Copa	Agua	Jarra	Taza

	clase diferente ¿Cuál es?					
34	La nariz sirve para oler y los ojos sirven para:	Oír	Ver	Gustar	Tocar	Andar
35	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 5, 10, 20, __, 80, 160, __, 640, 1280					
36	El idioma oficial de Haití es el:	Inglés	Francés	Español	Holandés	Portugués
37	Lo contrario de despacio es:	De prisa	Lento	Pausado	Débil	Grueso
38	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente ¿Cuál es?	Carpintero	Herrero	Médico	Albañil	Zapatero
39	Al lunes sigue el martes, y a enero sigue:	Junio	Viernes	Mes	Febrero	Año
40	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 2, 4, __, 16, 32, __, 128, 256					
41	Fernando de Magallanes fue un famoso:	Militar	Aviador	Navegante	Sabio	Sacerdote
42	Lo contrario de blando es:	Suave	Duro	Liso	Grueso	Débil
43	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente ¿Cuál es?	Ver	Oír	Oler	Andar	Gustar
44	El codo articula el brazo, y la rodilla articula:	El corazón	Los dedos	Los pulmones	El cerebro	La pierna
45	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 5, 6, 8, 11, 15, 20, __, 33, 41, 60					
46	Cristóbal Colón descubrió América en el:	Siglo XIII	Siglo XVII	Siglo IV	Siglo XV	Siglo XVI
47	Lo contrario de fuera es:	Libre	Lejos	Distinto	Malo	Dentro
48	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente, ¿cuál es?	Venus	Júpiter	Satélite	Urano	Neptuno
49	Octubre es anterior a Noviembre, Jueves en anterior a:	Diciembre	Viernes	Septiembre	Miércoles	Día
50	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 90, 80, 71, 63, __, 50, 45, __, 38, 36, 35					
51	Los primeros ferrocarriles empezaron a funcionar hacia:	1900	1800	1825	1750	1710
52	Lo contrario de empezar es:	Iniciar	Adelantar	Obstruir	Terminar	Buscar
53	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente ¿cuál es?	Feliz	Triste	Satisfecho	Alegre	Contento
54	La paz viene después de la guerra, y la calma viene después de:	La tormenta	El crepúsculo	El bienestar	La felicidad	El Ocaso
55	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 120, 100, 82, 66, __, 40, 30, __, 16, 12, 10					
56	La bitácora es de uso indispensable en:	Música	Biología	Navegación	Teatro	Química
57	Lo contrario de homogéneo es:	Compacto	Heterogéneo	Abstracto	Sutil	Neutro
58	De estas cinco palabras, una pertenece a una clase diferente, ¿cuál es?	Stravinski	Bach	Mozart	Newton	Chopin
59	La biblioteca es para guardar libros y la pinacoteca para guardar:	Periódicos	Discos	Películas	Monedas	Cuadros
60	Escriba los dos números que faltan a esta serie: 6561, 2187, 729, __, 81, __, 9, 3					

Ha terminado la prueba, puede revisar si ha contestado todas las preguntas

Continúe con las siguientes preguntas

CUESTIONARIO “PERSONAS EN MI VIDA -PEMV

A continuación encontrarás algunas frases acerca de las relaciones con las personas que te rodean, como tus padres, amigos del colegio, amigos del barrio y tus maestros.

No hay respuestas correctas o incorrectas, porque las personas tienen diferentes maneras de ver las cosas. Por favor responde con la mayor sinceridad, lo que escribas aquí no será conocido por nadie más.

Lee cada oración con cuidado y marca uno de los números que encuentras al frente de las frases, según la frecuencia con la que suceden estas situaciones. Te vamos a dar dos ejemplos:

Ejemplos

N	AFIRMACIÓN O PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA			
		Nunca (1)	Algunas veces (2)	Muchas veces (3)	Siempre (4)
1	Me gusta lavar la loza				
2	Me gusta jugar baloncesto				

Si comprendió las instrucciones por favor conteste las siguientes preguntas:

N	AFIRMACIÓN O PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA			
		Nunca (1)	Algunas veces (2)	Muchas veces (3)	Siempre (4)
1	Mi madre respeta mis sentimientos				
2	Mi madre me acepta como soy				
3	Mi madre me entiende				
4	Mi madre se preocupa por mí				
5	Confío en mi madre				
6	Puedo contar con la ayuda de mi madre cuando tengo un problema				
7	Mi casa es buen lugar para vivir				
8	Mi madre me presta atención				
9	Me llevo bien con mi madre				
10	Mi madre está orgullosa de las cosas que hago				
11	Cuando estoy fuera de casa, mi madre sabe dónde y con quien estoy				
12	Me molesto fácilmente con mi madre				
13	Me siento enojado con mi madre				
14	Es difícil para mí hablar con mi madre				
15	Me siento asustado en mi casa				
16	Mi madre escucha lo que tengo que decir				
17	Mi madre se da cuenta cuando estoy molesto por algo				
18	Hablo con mi madre cuando tengo un problema				
19	Si mi madre sabe que algo me está molestando, me lo pregunta				
20	Comparto mis pensamientos y sentimientos con mi madre				
21	Mi padre escucha lo que tengo que decir				

22	Mi padre se da cuenta cuando estoy molesto por algo				
23	Hablo con mi padre cuando tengo un problema				
24	Si mi padre sabe que algo me está molestando, me lo pregunta				
25	Comparto mis pensamientos y sentimientos con mi padre				
26	Cuando estoy fuera de casa, mi padre sabe dónde y con quien estoy				
27	Me molesto fácilmente con mi padre				
28	Me siento enojado con mi padre				
29	Es difícil para mí hablar con mi padre				
30	Me siento asustado en mi casa				
31	Mi padre respeta mis sentimientos				
32	Mi padre me acepta como soy				
33	Mi padre me entiende				
34	Mi padre se preocupa por mí				
35	Confío en mi padre				
36	Puedo contar con la ayuda de mi padre cuando tengo un problema				
37	Mi casa es buen lugar para vivir				
38	Mi padre me presta atención				
39	Me llevo bien con mi padre				
N	AFIRMACIÓN O PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA			
		Nunca (1)	Algunas veces (2)	Muchas veces (3)	Siempre (4)

Has terminado las pruebas, puede revisar si ha contestado todas las preguntas

¡Muchas Gracias!