

Relación entre vínculo de apego, desempeño universitario y competencia psico-social
en jóvenes de Bogotá

Tesis para optar al título de
Magíster en Psicología

Realizado por
Berta Cecilia Daza

Bajo la dirección de
Sonia Carrillo, Ph.D

Departamento de Psicología
Universidad de los Andes
Bogotá, Junio de 2003

Tabla de Contenido

	Página
Resumen.....	v
Lista de Figuras.....	vi
Lista de Tablas.....	vii
Relación entre vínculo de apego, desempeño universitario y competencia psico-social en jóvenes de Bogotá	1
Fundamentos de la teoría del apego.....	2
Definición de apego.....	2
Sistema de control conductual.....	3
Base segura.....	3
Modelos internos de trabajo.....	5
Ontogénesis del apego.....	8
Apego en adultos.....	10
Enfoques y áreas de investigación.....	11
Métodos de evaluación y sistemas de clasificación del apego en la adolescencia y la adultez.....	13
Predicciones a partir de los modelos internos de trabajo.....	17
Desempeño universitario.....	21
Análisis del desempeño universitario.....	21
Indicadores del desempeño universitario.....	23
Apego y desarrollo de una carrera profesional.....	24
Apego y ajuste psicológico a la universidad.....	25
Apego y formación profesional.....	27
Apego y desempeño académico.....	28
Apego y algunas variables asociadas al desempeño universitario.....	30
Optimismo.....	30
Definición de optimismo.....	31
Relación entre apego y optimismo.....	32

Optimismo y desempeño universitario.....	33
Regulación del afecto.....	34
Reto versus amenaza.....	35
Percepción de apoyo social.....	38
Auto-eficacia.....	40
Relación conceptual entre auto-eficacia y apego.....	40
Apego y auto-eficacia profesional y académica.....	42
Justificación y planteamiento del problema de investigación.....	45
Hipótesis.....	48
Método.....	49
Participantes.....	49
Medidas.....	50
Desempeño académico	50
Apego con padres y amigos	51
Auto-eficacia académica	51
Optimismo	52
Percepción de apoyo social	52
Percepción de estrés académico	53
Procedimiento.....	53
Resultados.....	54
Análisis descriptivos.....	54
Apego y desempeño universitario.....	56
Apego y variables de competencia psico-social.....	58
Variables de competencia psico-social y desempeño universitario.....	61
Influencia del puntaje del ICFES.....	62
Discusión	63
Vínculo de apego y desempeño universitario.....	63
Vínculo de apego y variables de competencia psico-social.....	68
Variables de competencia psico-social y desempeño universitario.....	70
Aspectos metodológicos.....	71

Limitaciones y sugerencias de futuras investigaciones.....	72
Referencias.....	75
Anexo A	86
Anexo B	88
Anexo C	94
Anexo D	95
Anexo E	96

Resumen

Este estudio examinó la relación entre el vínculo de apego con los padres y amigos, el desempeño universitario y algunos atributos de competencia psico-social.

Participaron 113 estudiantes de últimos semestres de universidad, 83 mujeres y 30 hombres con un rango de edad entre 18 y 27 años. Los estudiantes pertenecían a las carreras de Biología, Derecho, Literatura, Microbiología y Psicología. Como indicadores del desempeño universitario se utilizaron el promedio académico y la percepción de algunos profesores sobre la autonomía en el proceso de formación, la responsabilidad y la amplitud de pensamiento de los estudiantes. Se aplicó el IPPA - en la versión revisada - como medida de apego. Los atributos de competencia psico-social incluyeron auto-eficacia académica, optimismo, apoyo social y estrés. No se encontró relación entre el vínculo de apego y ninguno de los dos indicadores del desempeño universitario pero sí respecto a las variables de competencia psico-social. Se destaca el hecho de que la influencia del vínculo de apego fue diferente dependiendo de la figura de apego. El apego con la mamá se relacionó con percepción de apoyo social mientras el apego con los padres y amigos se relacionó con auto-eficacia, optimismo y percepción de apoyo social. También se encontraron diferencias entre los promedios de apoyo social, auto-eficacia y optimismo en función del estilo de apego; los adolescentes con estilo de apego seguro obtuvieron mayor puntuación que aquellos con apego inseguro. El nivel de auto-eficacia académica fue la única variable que se relacionó con el desempeño universitario. En la discusión se hace énfasis en las dificultades metodológicas relacionadas con los instrumentos de evaluación del apego, en el sentido de que la mayoría de ellos –incluyendo el IPPA - se centran en la dimensión afectiva del apego y descuidan el fomento de la exploración. Además se resaltan los hallazgos que apoyan la idea de que el vínculo de apego con la madre cumple funciones diferentes a las del vínculo de apego con el padre. Se propone continuar con los esfuerzos iniciados por algunos autores hacia la integración de los planteamientos de la teoría del apego y los de las teorías de socialización.

Lista de Figuras

	Página
Figura 1.....	16

Lista de Tablas

	Página
Tabla 1	49
Tabla 2	55
Tabla 3	56
Tabla 4	57
Tabla 5	57
Tabla 6	59
Tabla 7	60
Tabla 8	61
Tabla 9	62

Relación entre vínculo de apego, desempeño universitario y competencia psicosocial en jóvenes de Bogotá

Los vínculos afectivos se han considerado tradicionalmente elementos fundamentales en la concepción del ser humano. John Bowlby desarrolló una teoría acerca de la formación y evolución de un vínculo afectivo particular – el vínculo de apego- y sobre los procesos mediante los cuales ese vínculo afecta el desarrollo general de un individuo. De manera muy sucinta, esta teoría plantea que en la medida en que una persona establece un vínculo de apego seguro -caracterizado por la percepción de confianza y apoyo- desarrolla la autonomía necesaria para adaptarse a las exigencias del medio y lograr sus metas personales. El vínculo de apego influye en el desarrollo socio-emocional a lo largo de la vida; inicialmente la investigación hizo énfasis en la comprensión del vínculo de apego en la infancia, pero recientemente el interés se ha extendido a la adolescencia y la edad adulta. En la adolescencia una meta fundamental del desarrollo es la formación profesional; en el proceso de estudio en la universidad los jóvenes deben enfrentar situaciones exigentes que requieren de características psicológicas o habilidades personales diferentes a las aptitudes intelectuales. El presente trabajo pretende hacer un aporte a la comprensión de los aspectos psicológicos que contribuyen al desempeño en la universidad, específicamente analizando la relación entre el apego con los padres y el desempeño universitario; en el análisis se tendrán en cuenta algunos atributos de competencia psico-social como posibles mecanismos a través de los cuales el vínculo de apego ejerce su influencia sobre el desempeño en la universidad.

A continuación se expondrán los conceptos básicos de la teoría del apego y su relación con el desempeño universitario. Más adelante se revisará la forma como se ha estudiado el desempeño universitario. Finalmente se analizarán las relaciones entre optimismo, regulación del estrés y auto-eficacia académica de una parte y, apego y desempeño universitario de otra parte.

Fundamentos de la teoría del apego

Como ya se mencionó, esta investigación se fundamenta en la teoría del apego formulada por el psicoanalista inglés John Bowlby en colaboración con la psicóloga norteamericana Mary Ainsworth. A raíz de sus observaciones clínicas, Bowlby se interesó en entender el desarrollo del vínculo que se establece entre un niño y su madre en los primeros años y en la forma como ese vínculo influye en el desarrollo de la personalidad a lo largo de la vida. En la formulación de sus planteamientos teóricos, Bowlby integró elementos de la etología y de las teorías psicológicas del desarrollo (Bowlby, 1998). En los siguientes apartados se revisarán los conceptos básicos de su teoría.

Definición de apego

El apego es fundamentalmente un vínculo afectivo que se establece inicialmente entre un niño y su madre o sustituto en los primeros años de vida. La formación del vínculo de apego se fundamenta en las necesidades de seguridad y exploración características de la especie y su desarrollo depende de las condiciones de la interacción entre el niño y su madre (Bowlby, 1998).

Bowlby (1998), se refiere al apego como un sistema de control conductual característico de la especie, cuya función es mantener un cierto nivel de seguridad; es una forma de organización de un conjunto de comportamientos con una base instintiva en el sentido de que a lo largo de su desarrollo tiene muy poca influencia de condiciones ambientales. Sin embargo, la concepción de conducta instintiva en las formulaciones de Bowlby, concepción que él afirma haber adoptado de planteamientos etológicos, implica que este tipo de conducta es permeable a la influencia del ambiente. Bowlby textualmente afirma que “por estable que sea ambientalmente la forma adoptada por cualquier sistema responsable de una conducta instintiva, prácticamente no existe especie alguna en la que la forma que adopta el adulto no esté –de un modo u otro- influenciada significativamente por las modificaciones ambientales” (Bowlby, 1998, p. 81). Esto significa que no se heredan formas particulares de comportamiento sino un potencial para desarrollar ciertos

patrones de conducta en función del ambiente específico en que se desarrolle un individuo. Los bebés nacen con capacidad de aferrarse, con reacciones de orientación, sonrisas, balbuceo y, con una predisposición para reaccionar ante estímulos sociales, como por ejemplo, atención del adulto, sonrisas, contacto físico cuando lo toman en brazos. A través de la interacción entre las conductas instintivas del bebé y la reacción de sus cuidadores se establece el vínculo afectivo y se organiza el sistema de apego.

Sistema de control conductual

La idea de sistema de control conductual, central en la teoría de Bowlby, es una adaptación del concepto de sistemas de control fisiológico, regidos por el principio de homeostasis o regulación, según el cual el organismo busca mantener algunos valores corporales (por ejemplo, la temperatura, la presión sanguínea) dentro de ciertos límites. El sistema persigue un objetivo o meta prefijada y para lograrla se vale de procesos de retroalimentación mediante los cuales compara su estado actual con la meta y hace los ajustes necesarios hasta obtenerla. Esa meta se rige por la función del sistema de control. En lo referente al apego, el sistema de control es conductual (no fisiológico), la función es la seguridad y la meta es mantener cierto grado de proximidad, comunicación o vínculo con la figura de apego (Bowlby, 1997). Las conductas de apego se activan y se hacen manifiestas ante el distanciamiento de la figura de apego o ante ciertas condiciones que generan miedo o activan los sistemas de exploración o afiliación; las conductas de apego aparecen generalmente ante situaciones de peligro, novedad, cansancio o enfermedad (Bowlby, 1998).

Base segura

El concepto de fenómeno de base segura, también fundamental en la teoría del apego, es un aporte de Mary Ainsworth (1988). En este concepto se introduce la exploración como un sistema de conducta paralelo y en cierta forma antagónico al sistema de apego puesto que el de apego orienta a la persona hacia la búsqueda de cercanía con la figura de apego mientras la exploración la lleva a alejarse de ella. En

muchas circunstancias el organismo debe mantener un balance entre el sistema de apego y el de exploración. En contextos familiares carentes de peligro, predomina y se activa la exploración, mientras que en contextos que implican algún riesgo se impone el sistema de apego o mantenimiento de la proximidad; a esta forma de funcionamiento del sistema de apego se le denomina fenómeno de base segura (Waters & Deane, 1985). Bowlby (1997) incorporó este concepto en su teoría y así lo expresa cuando dice que la figura de apego se convierte en una base de seguridad de manera que si el niño percibe a la madre cerca y sobretodo disponible se mueve con seguridad en su exploración del ambiente. Ainsworth (1971) observó diferencias en las relaciones de un niño con su madre y de acuerdo con esas diferencias identificó tres estilos de apego: seguro, y dos tipos de apego inseguro. Ainsworth (1971) planteó que la característica que distingue a los niños con apego seguro de aquellos con apego inseguro es su habilidad para utilizar a un adulto como base segura para explorar, es decir como punto de apoyo o ancla de soporte emocional para moverse en el mundo que les rodea.

La vivencia de seguridad que brinda la figura de apego es la base del vínculo afectivo que se establece con esta figura: “ninguna pauta de conducta está acompañada de sentimientos más fuertes que la conducta de apego” (Bowlby, 1998, p. 280). Como resultado de la interacción se crea un sentimiento de amor hacia la figura de apego; la amenaza de perderla produce angustia y su pérdida una gran tristeza. El apego tiene fines de supervivencia al mantener el equilibrio entre comportamientos que generan peligro y aquellos que producen seguridad en la interacción de una persona con su medio, pero la persona apegada lo vive como un vínculo psicológico con la figura que le proporciona seguridad (Bretherton, 1985). El concepto de seguridad es uno de los criterios que se ha empleado para diferenciar el apego de otros vínculos afectivos que se forman a lo largo de la vida como las relaciones con parientes, amigos, compañeros de trabajo (Ainsworth, 1991).

Otra contribución de Mary Ainsworth fue la identificación de las variables ambientales o factores externos, hasta ahora consideradas como las más relevantes en la formación de un apego seguro. La formación del vínculo afectivo de apego y las características particulares de ese vínculo dependen de las reacciones de la madre ante las demandas del niño: si ante las necesidades e intereses del niño la madre

responde de manera sensitiva y responsiva, el niño percibe apoyo, siente que puede confiar en su madre y progresivamente desarrolla un estilo de apego seguro. Según Ainsworth, Bell y Stayton (1974, citados por Grossmann & Grossman, 1991) la sensibilidad de la madre se refiere a su habilidad y buena disposición para percibir, interpretar y reaccionar pronta y adecuadamente a las comunicaciones del niño expresadas a través de su conducta, sus expresiones emocionales y sus vocalizaciones. Desde la perspectiva del niño, la sensibilidad o reactividad de la madre se vivencia como la disponibilidad de esta figura de apego en situaciones que en algún sentido son amenazantes. En los primeros años de vida la disponibilidad de la figura de apego es equivalente a su proximidad física. En forma progresiva y aproximadamente a partir de los 3 años, la cercanía se reemplaza por la representación mental de que la figura de apego está disponible cuando se le requiera. La disponibilidad se refiere entonces a la confianza en que la figura de apego le brindará protección y consuelo en situaciones que producen temor, confianza que se reafirma durante la época de la adolescencia pero en esta etapa lo esencial es la accesibilidad de la figura de apego y ya no su presencia física (Bowlby, 1993, 1997).

Modelos internos de trabajo

Uno de los intereses fundamentales de Bowlby fue averiguar de qué manera el vínculo temprano entre un niño y su madre, influye en el desarrollo posterior de la personalidad. Bowlby encontró semejanzas entre el comportamiento de los niños separados por períodos prolongados de su madres y el comportamiento de adultos que habían sufrido una pérdida (Bowlby, 1997, 1998), y con base en esas observaciones postuló que las características del vínculo afectivo con la madre en los primeros años de vida influye sobre la personalidad en la edad adulta. Ahora bien, ¿de qué manera ocurre esta influencia? De acuerdo con Bowlby (1993, 1998) la conexión se establece mediante los modelos internos de trabajo.

Bowlby (1993, 1997, 1998) planteó que a partir de la interacción con las personas que le rodean y en especial con sus figuras de apego, se van desarrollando en el niño representaciones progresivamente más complejas sobre sí mismo, sobre su figura de apego y sobre el mundo social; estas representaciones mentales,

denominadas “modelos internos de trabajo” le ayudan al niño a percibir los hechos, prever el futuro y planear sus metas de manera que obtenga seguridad.

Los modelos internos de trabajo acerca del mundo social se construyen con base en las percepciones del niño sobre quién es su figura de apego y dónde puede encontrarla. Los modelos de la figura de apego y de sí mismo se desarrollan en función de las reacciones de esa figura ante las demandas y necesidades del niño y de cómo es la interacción entre ellos. A través de esa interacción el niño construye modelos o representaciones de la figura de apego y de sí mismo. “El modelo de la figura de afecto y el modelo del sí mismo suelen desarrollarse de manera tal que se complementan y se reafirman mutuamente” (Bowlby, 1993, p. 228). Esto significa que un niño querido y atendido por sus padres se siente seguro pues percibe que la figura de apego está disponible, que lo cuida y le da apoyo para explorar. Bajo estas circunstancias el niño construye una representación positiva de la figura de apego y al mismo tiempo una representación positiva de sí mismo en razón de que se siente digno de ser querido y atendido. Si por el contrario el niño percibe que la figura de apego lo ridiculiza y lo rechaza en situaciones estresantes, construye un modelo interno de esa figura como rechazante y de él mismo como no digno de apoyo y cuidado (Bowlby, 1993); en este caso el niño internaliza modelos negativos y en consecuencia experimenta sentimientos de inseguridad ante sí mismo y ante los demás.

El estilo de apego y las representaciones mentales de la figura de apego y de sí mismo permanecen relativamente estables a lo largo de la vida. Esta afirmación se basa en varias consideraciones (Bowlby 1989, 1993, 1997):

- A lo largo del desarrollo los modelos internos de trabajo se automatizan y pueden salir del nivel de la conciencia, lo cual los hace difíciles de modificar.
- Un niño continúa por muchos años en su familia, en la mayoría de los casos bajo las mismas condiciones de interacción, de manera que las representaciones y expectativas sobre el grado de seguridad que puede obtener y las condiciones para recibirla se mantienen dentro de los mismos parámetros, y por lo tanto se fortalece el mismo estilo de apego y sus respectivas representaciones.

- El estilo de interacción derivado de cada modelo contribuye a su fortalecimiento: una persona segura, usa sus modelos positivos para enfrentar eficazmente los desafíos que se le presentan, confía en los demás, busca y encuentra su apoyo. Una persona insegura percibe el mundo como amenazante, no tiene recursos para afrontarlo, desconfía de los demás y por lo tanto no busca ni acepta su ayuda y en consecuencia se refuerzan sus modelos y expectativas negativas.

Sin embargo, y aunque los modelos internos de trabajo son bastante estables a lo largo de la vida, se modifican cuando cambian las condiciones de interacción en los vínculos afectivos con otras personas. Dicho de otra forma, los factores relevantes para que se modifiquen los modelos de trabajo son aquellos que tienen relación con cambios en los vínculos afectivos (Bowlby, 1993, 1997), como por ejemplo, la amenaza de rompimiento del vínculo, la pérdida del vínculo, el establecimiento de nuevas relaciones afectivas o el análisis de las relaciones cuando aparece el pensamiento formal.

En la estabilidad o modificación de los modelos de trabajo la familia juega un papel significativo: si la familia es estable y no hay cambios en ninguno de sus miembros, las representaciones deben permanecer estables; pero si ocurren cambios sustanciales como divorcio, muerte de uno de los padres, catástrofes naturales, en síntesis, cambios que afectan la relación con la figura de apego, los modelos de representación se modifican. De otra parte, la familia debe acomodarse a los cambios propios del desarrollo en el individuo que está creciendo, de manera que no se altere el estilo de interacción como consecuencia de los cambios cognitivos, afectivos y conductuales del hijo que está creciendo, con el fin de que se continúe brindando apoyo y seguridad ante las nuevas situaciones que cada uno debe afrontar en su evolución normal.

Como se mencionó anteriormente, los modelos también se reorganizan en función de nuevos vínculos de apego en el curso de la vida. Sin embargo, realmente no se ha desarrollado un planteamiento teórico acerca de la reorganización de los modelos de sí mismo y de los demás como consecuencia de la formación de múltiples vínculos de apego. El análisis de la reestructuración de los modelos internos de trabajo es un tema que está abierto a la investigación.

En los párrafos anteriores se describieron los aspectos básicos de los modelos internos de trabajo: en qué consisten, cómo se construyen y se reorganizan. Más adelante se analizarán los planteamientos acerca de cuál es su función y cómo influyen en diferentes aspectos de la vida de un individuo. A continuación se revisará el proceso de formación del vínculo de apego con la madre o figura primaria y la evolución de ese vínculo hasta la edad adulta.

Ontogénesis del apego

De acuerdo con Bowlby (1998) el apego es un proceso de gran importancia en el desarrollo humano y no se limita a la relación inicial entre los bebés y sus madres. En las fases iniciales este vínculo afectivo tiene fines de supervivencia y progresivamente adquiere funciones adaptativas en el sentido de que le sirve al individuo como soporte y guía para la formación de nuevas relaciones y para explorar el mundo a su alrededor.

El establecimiento del vínculo de apego ocurre a través de un proceso continuo que se consolida entre el año y medio y los tres años de vida (Bowlby, 1998). En los años siguientes el desarrollo social y cognitivo permite mejorar progresivamente la evaluación de las situaciones, tener mayor comprensión de los motivos e intenciones de las figuras de apego, evaluar mejor el peligro y desarrollar diversas habilidades de afrontamiento (Bretherton, 1985). En esta etapa los niños ingresan al colegio y esto les impone nuevos retos adaptativos tanto en términos de aprendizaje como de relaciones interpersonales; el mundo social se amplía pues los pares entran en el escenario. La investigación sobre el apego en esta etapa del desarrollo se ha dirigido fundamentalmente a evaluar la estabilidad del vínculo de apego con los padres y a analizar su influencia en diversos aspectos del desarrollo infantil (Thompson, 1999).

En la adolescencia ocurren cambios importantes que a su vez afectan el sistema de apego y los modelos de sí mismo y de los demás. El trabajo de Allen y Land (1999) es muy ilustrativo de lo que ocurre con el sistema de apego en la adolescencia. Estos autores definen la adolescencia como un período de transformaciones profundas en el que “el adolescente evoluciona de ser un receptor

del cuidado de sus padres a ser un proveedor potencial de cuidados” para otros. (p. 319). En esta etapa se llega al nivel cognitivo de las operaciones formales, caracterizado por el razonamiento abstracto y una lógica superior. Este cambio a su vez tiene varios efectos en el sistema de apego. Los adolescentes hacen abstracciones de los modelos internos sobre las diferentes figuras de apego, establecen jerarquías, modelos ideales. En la etapa inicial de la adolescencia los amigos desplazan a los padres en la jerarquía de las figuras de apego aunque los padres no dejan de ser importantes. Los adolescentes comprenden mejor el concepto de “búsqueda de metas” y “corrección de objetivos” en razón de que tienen la capacidad de tomar perspectiva y entender el punto de vista del otro. Todo este proceso se acompaña de la necesidad de lograr “independencia” en el sentido de afrontar el mundo con autonomía, lo cual solo se puede lograr en el contexto de una relación fuerte, de seguridad, con los padres. Aunque el adolescente se distancia de sus padres con el fin de consolidar su autonomía, necesita percibir que los padres están disponibles cuando realmente los necesita. Allen y Land (1999) plantean que este proceso es indispensable para lograr dos objetivos fundamentales en el desarrollo psico-social del adolescente: (1) establecer relaciones románticas a largo plazo y (2) formarse en una carrera profesional productiva.

Conviene resaltar que la relación de apego con los padres durante la adolescencia desempeña la función fundamental de brindar al adolescente la seguridad emocional que requiere para poder explorar y manejar sus reacciones emocionales; estas reacciones son muy diversas en razón de la variedad de circunstancias que el adolescente debe enfrentar en la búsqueda de su autonomía (Allen & Land, 1999). En esta etapa entonces resulta fundamental el concepto de base segura (Bowlby, 1997), es decir la percepción por parte del adolescente de que tiene a su figura de apego disponible de manera que puede moverse con seguridad en su exploración del ambiente.

Como se mencionó anteriormente, en la adolescencia puede ocurrir una reorganización del sistema de apego en el sentido de que se reduce la importancia de la relación con los padres y la relación con los compañeros o amigos puede llegar a ser una relación de apego (Allen & Land, 1999). Esa reorganización del sistema de apego parece depender de la interacción entre los cambios en el adolescente y

variables contextuales tanto de la familia como del grupo de amigos. Aunque algunos estudios apoyan la idea de continuidad o estabilidad del apego con los padres entre la infancia y la adolescencia (Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim 2000) otros la cuestionan (Thompson, 1999).

Al pasar a la vida adulta las relaciones de apego no solo continúan vigentes sino que son relevantes en el desarrollo individual y en el mantenimiento de la especie. Tanto Bowlby (1997, 1998) como Ainsworth (1991), plantearon que existe relación entre el apego en la infancia y el apego en la adultez. El trabajo de Hazan y Shaver (1987) demostró que las relaciones románticas que se establecen en la edad adulta pueden definirse como relaciones de apego, con las mismas características y funciones del apego en la infancia; este estudio abrió el camino para la investigación sobre el apego en adultos. Una buena revisión sobre las características del apego en la edad adulta se encuentra en el trabajo de Feeney (1999).

En resumen, a lo largo del desarrollo se establecen vínculos afectivos inicialmente con la madre y el padre, o sus sustitutos, luego con amigos y finalmente con parejas románticas en la edad adulta. Las formas de comportamiento y los vínculos de apego “están presentes y activos durante toda la vida (y no se limitan de ningún modo a la niñez, como suponen otras teorías)” (Bowlby, 1997, p. 60). La investigación respecto a la evolución del apego a lo largo de la vida se ha centrado en diversos aspectos entre los cuales se pueden mencionar los siguientes: establecer si el patrón de apego formado en la infancia persiste en etapas posteriores (Main, Kaplan & Casidy, 1985; Waters y cols., 2000) y, observar si el patrón de apego temprano influye en la formación de nuevos vínculos (Feeney & Noller, 1996).

Apego en adultos

La investigación sobre el apego en adultos se fortaleció en la década de los ochenta y se ha desarrollado en dos grandes tradiciones (Simpson & Rholes, 1998), las cuales se pueden caracterizar haciendo una distinción en los enfoques y áreas de investigación, los métodos de evaluación y los sistemas de clasificación propuestos en cada una de ellas. A continuación se revisarán estas dos tradiciones.

Enfoques y áreas de investigación. Como se acaba de mencionar, la investigación sobre apego en adultos ha tenido dos grandes tradiciones, una centrada en el estudio del apego en familias nucleares y la otra, en el apego entre amigos y parejas románticas.

La tradición enfocada hacia las familias nucleares, surgió en el ámbito de la psicología clínica. Como ya se mencionó, uno de los intereses de Bowlby fue desarrollar una teoría sobre el desarrollo de la personalidad que permitiera comprender la influencia de las relaciones tempranas en el desarrollo socio-afectivo a lo largo de la vida. Dentro de esta línea, Main y cols. (1985) analizaron la continuidad en el estilo de apego en niños de edad escolar y la relación entre el apego de los padres y el de sus hijos. Con el fin de evaluar el estilo de apego de los padres desarrollaron la entrevista de apego en adultos –EAA-, una técnica inherente al trabajo clínico a la cual se hará referencia en la sección de métodos de evaluación. Las autoras plantearon que sus datos permitieron confirmar tanto la continuidad en el estilo de apego como la correspondencia entre el estilo de apego de padres e hijos.

En esta línea de investigación se han realizado estudios acerca de la relación entre el estilo de apego adulto y la calidad del cuidado a los hijos (Crowell & Feldman, 1988) y la estabilidad del patrón de apego desde la infancia hasta la edad adulta. En relación con el tema de la estabilidad recientemente se publicaron los resultados de tres investigaciones longitudinales que lograron analizar la relación entre el apego en la infancia y las representaciones del apego en la adultez temprana (Waters y cols., 2000; Hamilton, 2000; Weinfield, Sroufe & Egeland, 2000). Los estudios compartieron tres objetivos: dar información descriptiva sobre la estabilidad y el cambio de la organización del apego desde la infancia hasta el inicio de la vida adulta, examinar si ciertas condiciones estresantes en la vida se relacionan con cambios en la organización del sistema de apego y, promover la discusión y la investigación sobre la estabilidad y el cambio en las representaciones de apego. Los resultados de las dos primeras investigaciones (Waters y cols., 2000; Hamilton, 2000) confirmaron la predicción sobre la estabilidad del patrón de apego a lo largo de vida pero no ocurrió lo mismo en el estudio de Weinfield y cols. (2000) en el cual algunos niños inicialmente con apego seguro pasaron a inseguro. Es interesante el análisis que hacen los autores sobre aquellos sujetos que modificaron su patrón de apego; tal

como lo predice la teoría (Bowlby 1998), el factor relevante para el cambio fue la ocurrencia de una situación negativa en la vida como la separación de los padres; sin embargo, esto no fue válido para todos los sujetos: algunos participantes que experimentaron cambios negativos no modificaron su patrón de apego y otros que no sufrieron situaciones negativas, si cambiaron su patrón. Los autores destacan la conveniencia de investigar los mecanismos mediante los cuales se efectúa la modificación en el patrón de apego como consecuencia de la experiencia y sugieren varios de esos mecanismos entre los cuales destacan la posible relevancia del apoyo social en razón de que este apoyo puede mitigar el efecto de eventos negativos.

La segunda tradición, se ha dirigido a la investigación sobre los vínculos en las relaciones de amistad y de pareja romántica. Esta línea se inició con el trabajo de Hazan y Shaver (1987) en el ámbito de la Psicología Social. Los teóricos de este campo no encontraban explicación para dos hechos que tenían que ver con las relaciones amorosas: la experiencia de soledad experimentada por algunas personas aún dentro de una relación amorosa y, las diferencias entre las personas en la forma como establecen las relaciones románticas y como reaccionan en estas relaciones. Para dar solución a estos interrogantes, Hazan y Shaver (1987) conceptualizaron el “amor romántico” como un proceso de apego en el cual interactúan tres sistemas de comportamiento: el de apego, el de brindar cuidados a la pareja y el sistema sexual-reproductivo. Hazan y Shaver aportaron evidencia que confirmó sus planteamientos. Con el fin de evaluar el apego en los adultos, estos autores desarrollaron una escala de auto-reporte de apego romántico, la cual se describirá mas adelante, e hicieron una clasificación del apego adulto siguiendo las tres categorías propuestas por Ainsworth para los niños. Con base en sus hallazgos iniciales continuaron con una serie de investigaciones que tuvieron por objeto describir y comprender de manera más precisa las relaciones románticas desde la perspectiva de la teoría del apego. Así por ejemplo, ellos observaron que los adultos se sienten más seguros cuando están cerca de su pareja y, si esta es responsiva y accesible, pueden apoyarse en ella como “base segura” para explorar el ambiente en situaciones de trabajo.

La tradición del apego entre amigos y parejas románticas ha continuado su desarrollo alrededor de varias temáticas. Entre ellas se encuentran: (1) el análisis de las relaciones románticas como un vínculo de apego (Feeney, 1999); (2) la

construcción, revisión y fundamentación teórica de los métodos de evaluación del apego en adultos (Brennan, Clark & Shaver, 1998; Crowell, Fraley & Shaver, 1999); (3) la influencia del estilo de apego en la regulación del afecto o manejo de diversas circunstancias que generan estrés (Mikulincer & Florian, 1998); (4) el análisis de la “naturaleza, estructura y operación de los modelos internos de trabajo” y su influencia en diversos aspectos de la personalidad (Simpson & Rholes, 1998).

Métodos de evaluación y sistemas de clasificación del apego en la adolescencia y la adultez. Los métodos de evaluación del apego en adolescentes y adultos se han basado casi exclusivamente en el nivel de las representaciones o reportes verbales, a diferencia de la metodología de observación de la conducta que se emplea con los niños. En adultos predominan la entrevista y las escalas de auto-reporte, aunque también se han utilizado los Q-sorts y recientemente se propuso una forma de observación en ambiente natural de la conducta de apego en adultos (Fraley & Shaver, 1998). En esta sección se revisarán la entrevista y las escalas de auto-reporte por ser las metodologías más utilizadas en la literatura sobre investigación de apego en adolescentes y adultos.

Con el fin de evaluar el apego con los padres en la adolescencia o adultez temprana, se encuentra disponible el Inventario de Apego con Padres y Amigos – IPPA- construido por Armsden y Greenberg (1987); es una escala de auto-reporte que se responde en una escala tipo Likert de cinco puntos. Los autores se basaron en los fundamentos teóricos de la teoría de Bowlby especialmente en lo que se refiere a la percepción de seguridad en la adolescencia, la cual se deriva ya no de la disponibilidad física de los padres sino de la confianza, el respeto mutuo y la comunicación entre los padres y el adolescente; además, los autores tuvieron en cuenta los sentimientos de rabia o desesperanza que vivencia una persona como resultado de figuras de apego no responsivas o inconsistentes. Con base en el supuesto de que en la adolescencia los comportamientos de apego se dirigen hacia figuras diferentes a los padres, Armsden y Greenberg (1987) incluyeron en la prueba una sección de apego con los amigos. A partir de un análisis factorial, identificaron tres factores; el primero se refería a comprensión, respeto y confianza mutua, el segundo a la calidad de la comunicación y el tercero a alineación y aislamiento.

Armsden y Greenberg reportan buenos índices de consistencia interna – evaluado mediante el Alpha de Cronbach - tanto en la versión para padres (escala de confianza, $\alpha = .91$; escala de comunicación, $\alpha = .91$; escala de alineación, $\alpha = .86$) como para amigos (escala de confianza, $\alpha = .91$; escala de comunicación, $\alpha = .87$; escala de alineación, $\alpha = .72$). Sin embargo observaron que las tres escalas no eran independientes y evaluaron la validez de la prueba como medida de diferentes aspectos de una sola dimensión, seguridad-inseguridad. Encontraron relación entre la calidad del apego con los padres y amigos y, el bienestar, auto-estima y satisfacción con la vida y status afectivo. En un trabajo extenso en el que se examinó la estructura subyacente de un gran número de medidas de apego, Brennan y cols., (1998) destacaron entre sus resultados una alta correlación entre el IPPA y otras medidas de apego. Armsden y Greenberg (sin fecha) desarrollaron una versión revisada del IPPA de la cual también reportan altos índices de confiabilidad y validez. La prueba ha sido usada en diversas investigaciones con adolescentes de varias edades (Cavell, Jones, Runyen y cols., 1993; O'Brien, Friedman, Tipton & Linn, 2000; Rice, FitzGerarld, Whaley & Gibbs, 1995; Ryan, Solberg & Brown, 1996; Vivona, 2000). Vivona (2000) desarrolló una metodología para obtener los tres estilos de apego identificados por Ainsworth y cols. (1978) a partir de los puntajes del IPPA lo cual añade una ventaja a este instrumento.

George, Kaplan y Main (1985) quienes tenían interés en analizar la relación entre el estilo de apego en infantes y el estilo de apego de sus padres, desarrollaron la Entrevista de Apego en Adultos –EAA- cuyo objetivo es analizar la forma como un adulto organiza y estructura los recuerdos y sentimientos de la relación con sus padres en la infancia. Las autoras enfatizan el hecho de que a través de la entrevista no se evalúan recuerdos ni contenidos específicos sino la organización que se elabora de ellos; se refieren a esa organización como estados de la mente y asumen que estos estados son reflejo de los modelos internos de trabajo inconscientes elaborados en la infancia. Con base en información obtenida mediante la EAA, George y cols. (1985) establecieron tres tipos de apego en adultos: seguro-autónomo, evitativo y preocupado, equivalentes a las categorías infantiles de evitativo, seguro y ambivalente de Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978). Posteriormente, Main y Hesse (1990) encontraron un estilo de apego no resuelto/desorganizado en los padres

de niños que habían sido clasificados en la categoría de apego desorganizado (Main & Solomon, 1990). Hesse (1999) incluye el apego no resuelto/desorganizado como una cuarta categoría del apego en adultos e inclusive se refiere a una quinta categoría de no clasificables.

Una metodología diferente para evaluar el apego en adultos la constituyen las escalas de auto-reporte, la cual se originó en los planteamientos de Hazan y Shaver (1987) sobre la semejanza entre el apego infantil y las relaciones románticas en adultos. Con el fin de evaluar sus planteamientos, Hazan y Shaver imaginaron cómo podrían comportarse los adultos de acuerdo con cada uno de los estilos de apego identificados en la infancia y escribieron tres breves descripciones de esos estilos; solicitaron a los adultos responder cuál de las tres descripciones correspondía mejor a su forma de relacionarse y obtuvieron así una clasificación de apego en adultos equivalente a la de apego en niños propuesta por Ainsworth y cols. (1978).

Bartholomew y Horowitz (1991) observaron que no había equivalencia, específicamente en el estilo evitativo, entre las clasificaciones derivadas de la EAA y de la escala de auto-reporte de Hazan y Shaver, aunque ambas se habían basado en la clasificación infantil de Ainsworth y cols. (1978). La descripción del estilo “evitativo” derivada de la entrevista de George y cols. (1985) corresponde a una persona que niega la experiencia subjetiva de malestar y le resta importancia a sus necesidades de apego, mientras que en la de Hazan y Shaver, se refiere a los individuos que expresan altos niveles de malestar subjetivo y le temen a estar cerca de los demás. Entonces Bartholomew y Horowitz propusieron una forma alternativa de clasificación del apego en adultos con base en dos dimensiones derivadas de los planteamientos sobre los modelos internos de trabajo propuestos por Bowlby; las dos dimensiones se refieren a (1) las representaciones o modelo de sí mismo y (2) las representaciones o modelos de los demás; las dos dimensiones pueden tener una valoración positiva o negativa de esas representaciones. El cruce de las dos dimensiones da origen a cuatro estilos de apego en adultos (ver Figura 1): seguro (con modelos positivos de sí mismo y de los demás), preocupado (modelo negativo de sí mismo y positivo de los demás), displicente (modelo positivo de sí mismo y negativo de los otros) y temeroso (modelos negativos de sí mismo y de los demás). Estos dos últimos patrones, displicente y temeroso forman parte de dos formas de evitación: la

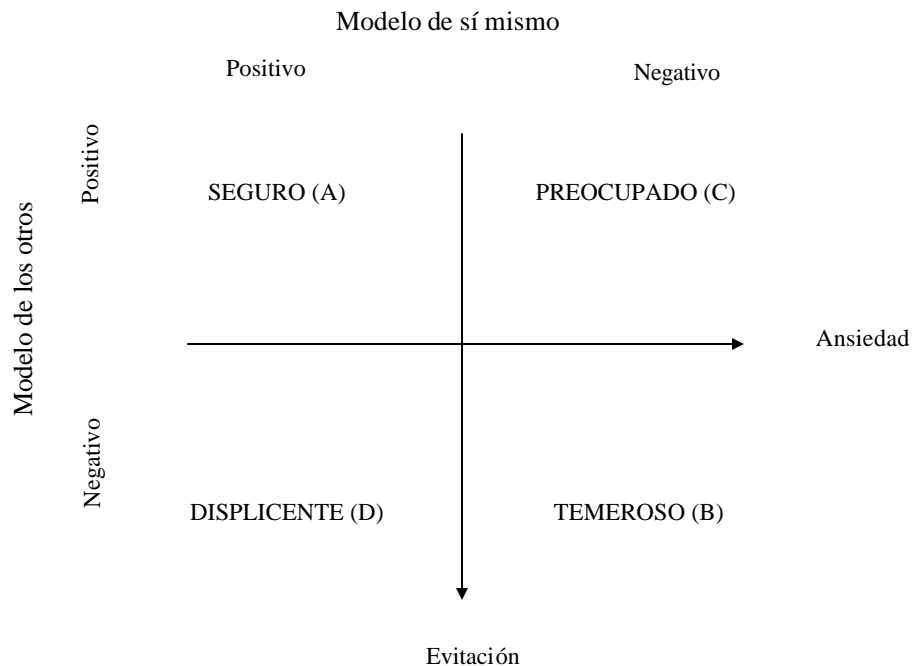


Figura 1. Representación del tipo de apego en adultos de acuerdo con los modelos de dos dimensiones (Brennan, Clark & Shaver, 1998) y cuatro categorías (Bartholomew & Horowitz, 1991).

primera, evitativa displicente, corresponde a una forma defensiva de manejar las relaciones caracterizada por clara “auto-suficiencia” y una especie de menosprecio de la intimidad; la segunda, correspondiente al estilo temeroso, se caracteriza por evitación de los contactos sociales con base en un temor conciente de ser rechazado por los demás.

A partir de el trabajo inicial de Hazan y Shaver (1987) se ha desarrollado una gran variedad de escalas de auto-reporte cuyas diferencias dependen de los propósitos de cada investigador. Para una revisión de estas escalas al igual que de variaciones en la metodología de la entrevista se recomiendan los trabajos de Brennan y cols., (1998), Crowell y cols., (1999) y Hesse (1999).

Bartholomew y Shaver (1998) compararon los dos tipos de medición anteriormente descritos –entrevista y escalas de auto-reporte- tanto a nivel conceptual como empírico. Concluyeron que las dos metodologías miden un sistema de representación único aunque los patrones de apego específicos (es decir, con una figura en particular) que evalúan pueden ser diferentes. Afirman que sus hallazgos son compatibles con los planteamientos de Bowlby en el sentido de que a través de las relaciones con diversas figuras de apego y las circunstancias particulares que acompañan a estas relaciones se van construyendo una jerarquía de modelos internos, los cuales pueden variar en sus cualidades.

La mayoría de las escalas de auto-reporte y el método de la entrevista arrojan una medida del estilo de apego en categorías discretas. Sin embargo, cada vez hay mayor consenso respecto a la conveniencia de emplear formas de medición en escalas continuas, por oposición a las medidas discretas. La medición categórica conlleva dificultades en el nivel conceptual, en las opciones para el análisis de los datos y en aspectos logísticos (Simpson & Rholes, 1998); a lo anterior se suma la gran variabilidad entre las personas clasificadas en cada estilo (La Guardia, Ryan, Couchman & Deci, 2000). Adicionalmente se ha cuestionado la validez de la taxonomía del sistema de apego (Fraley & Waller, 1998). Sin embargo, es una metodología muy empleada y permite hacer comparaciones entre diversas investigaciones. El avance más reciente en cuanto a medición continua del apego en adultos corresponde a la escala desarrollada por Brennan y cols., (1998). Esta escala permite evaluar el apego con respecto a la pareja romántica.

Predicciones a partir de los modelos internos de trabajo

Los modelos internos de trabajo – de sí mismo y de los demás - son representaciones mentales que se construyen a partir de las relaciones con las figuras de apego. A continuación se hará un esbozo de algunas de las características específicas de los modelos internos de trabajo correspondientes a los diferentes patrones de apego y, de posibles predicciones sobre las estrategias que una persona utiliza al enfrentar situaciones que generan estrés.

El modelo de sí mismo se forma a partir de los resultados que se obtienen de los esfuerzos por lograr proximidad y seguridad (Main y cols., 1985). Bowlby identificó dos tipos de circunstancias que afectan la seguridad en los niños y por lo tanto activan el apego: el distanciamiento de la figura de apego y eventos que implican algún tipo de malestar como una enfermedad o el cansancio. Ante estas circunstancias los niños reaccionan con una variedad de comportamientos orientados a recuperar la proximidad y disminuir el temor que se generó; dependiendo de la disponibilidad de la figura de apego y de sus reacciones, se forman diferentes estilos de apego y en consecuencia diferentes modelos internos de trabajo. Si como resultado de sus acciones el niño tiene éxito, es decir, encuentra el apoyo y la atención esperados, se siente digno de ser querido y, aprende que mediante sus acciones logra los objetivos que se ha propuesto; este esquema corresponde al patrón de apego seguro. Si por el contrario, la figura de apego rechaza los comportamientos que el niño realiza para acercarse y conseguir apoyo –condición que da origen al patrón de apego evitativo- o, responde de manera impredecible –condición relacionada con apego ansioso ambivalente- en ambos casos el niño infiere que su comportamiento no es el adecuado, que debe reorganizar sus estrategias, sus expresiones emocionales, su atención (Main y cols., 1985). El modelo de sí mismo se constituye en una guía para afrontar situaciones en el futuro. Así, una persona con apego seguro se siente merecedora de atención y cariño, percibe que sus acciones son efectivas para lograr su meta de proximidad y seguridad ante situaciones que lo alteran emocionalmente. Las características de este modelo permiten predecir que una persona con apego seguro, confía en sí misma, se siente apreciada y valorada y se cree capaz de afrontar situaciones estresantes. Es consecuencia, una persona con estas características debe confiar en sus capacidades para lograr metas, tener un buen nivel de autoestima, de autorregulación de sus emociones, debe emplear estrategias adecuadas para afrontar el estrés, tener un fuerte sentido de control (Feeney & Noller 1996; Mikulincer & Florian, 1998).

Los modelos de los demás se forman inicialmente a partir de las reacciones de la figura de apego ante la búsqueda de proximidad o apoyo. Una figura responsiva conduce a un modelo de los demás como personas confiables, bien intencionadas, afectuosas, disponibles cuando se les requiera. Mientras que una figura de apego

rechazante genera un modelo de los demás como personas de las que no se recibe apoyo, poco confiables y rechazantes. Algunos autores han precisado las características de los modelos de sí mismo y de los demás correspondientes a las categorías de apego en adultos (Bartholomew & Horowitz, 1991; Feeney & Noller, 1996). Las diferencias en el modelo de los demás permiten predecir las características de las relaciones que una persona establece. Una persona con apego seguro se orienta hacia la búsqueda de relaciones interpersonales, procura mantener un balance adecuado entre dependencia y autonomía, busca y utiliza adecuadamente el apoyo de los demás. Los modelos de los demás en el patrón de apego evitativo, en el cual la figura de apego ha sido rechazante, son completamente diferentes; un individuo con un estilo evitativo no confía en los demás y por lo tanto evita los contactos sociales, no busca su apoyo en momentos de alteración emocional porque duda de la sinceridad de los otros y establece distancia en las relaciones sociales. Y los individuos correspondientes al estilo de apego ansioso ambivalente, resultado de una interacción impredecible con la figura de apego, es decir, una figura que en unas ocasiones es sensible y responsiva y en otras no lo es, se caracterizan por una búsqueda ansiosa de relaciones íntimas combinada con el distanciamiento de los otros por temor al rechazo.

Lopez y Brennan (2000) plantean que de acuerdo con Bowlby (1998) las representaciones mentales, incluyen no sólo los modelos de sí mismo y de los demás sino las estrategias para responder a las amenazas o violaciones a la seguridad. Estas estrategias se refieren a un conjunto de evaluaciones, expectativas y guías sobre la manera de reaccionar ante situaciones que se perciben como amenazantes; también incluyen sesgos cognitivos que influyen sobre los procesos de atención, percepción, manejo de las reacciones emocionales y flexibilidad cognitiva ante situaciones novedosas. Los modelos de trabajo moldean la naturaleza y significado de los eventos del ambiente, la forma como una persona percibe esos eventos y sus reacciones.

Con base en un análisis de los resultados de la investigación sobre el apego en adultos en los últimos años, Lopez y Brennan (2000) afirman que existe evidencia para afirmar que los individuos con estrategias de apego inseguro, es decir, los estilos preocupado, displicente y temeroso según la clasificación de Bartholomew y Horowitz (1991), se comportan de manera diametralmente opuesta a los de apego

seguro a nivel de relaciones interpersonales, reacciones afectivas y procesos cognitivos. Mientras los de apego seguro son abiertos a las relaciones, confían en sí mismos y en los demás, controlan fácilmente sus emociones y manejan eficazmente las situaciones que alteran su seguridad, aquellos con estilo *preocupado* tienden a concentrarse en sus emociones negativas, a buscar intensamente la atención de los otros, y a buscar su ayuda; debido a que estas personas esperan más ayuda de la que su parejas pueden brindarles, experimentan ansiedad ante las relaciones por temor a ser abandonados. Las personas con estilo *displicente* cuyo sistema de apego por lo regular está desactivado aún en situaciones de estrés, tienen mayor probabilidad de utilizar estrategias de afrontamiento que implican distanciarse de los otros en lugar de buscar apoyo. Los que tienen un estilo *temeroso* generalmente reportan fuerte malestar emocional (hiper-activación del sistema de apego) y en consecuencia se centran en emociones negativas; a las personas con un apego temeroso, a diferencia de los de apego preocupado, no les interesa o no son capaces de buscar apoyo en los demás por sus modelos negativos tanto de sí mismo como de los otros.

En síntesis, la teoría del apego permite hacer predicciones sobre la forma como una persona afronta situaciones que alteran su percepción de seguridad a lo largo de la vida, con base en los modelos o representaciones de sí mismo y de los demás que resultan de la relación con las figuras de apego. Estas representaciones varían de acuerdo con la estrategia de interacción que se establece con las figuras de apego, estrategia que ha sido evaluada en términos de estilos y/o dimensiones de la relación de apego.

A manera de resumen, John Bowlby y Mary Ainsworth unieron sus esfuerzos y lograron construir una teoría flexible acerca del desarrollo de la personalidad basada en principios etológicos. Su teoría se centró en la comprensión de la formación del vínculo afectivo en edad temprana con la madre o cuidador principal, la evolución de ese vínculo y su influencia en el desarrollo socio-emocional a lo largo de la vida. Ellos no pretendieron formular una teoría que abarcara todos los aspectos del desarrollo de la personalidad, pero sí una teoría abierta que permitiera integrar nuevos hallazgos provenientes de otras formulaciones y en su último artículo manifestaron su satisfacción por haber logrado su propósito (Ainsworth & Bowlby, 1991). Hicieron explícita su confianza en que los teóricos del apego continuarían

atentos a nuevos avances en el tema con el fin de dar a respuesta a los interrogantes pendientes a nivel tanto teórico como práctico. En los últimos años la investigación se ha extendido notablemente en el análisis de la influencia del sistema de apego en diversos aspectos del desarrollo a lo largo del ciclo vital y en esta dirección apunta el presente trabajo. Como se dijo al comienzo, se pretende examinar la relación entre el apego y el desempeño universitario. A continuación se revisará la literatura pertinente a este tema particular.

Desempeño universitario

Desde hace algún tiempo en el ámbito de la Psicología se ha dado importancia al hecho de que tener un alto cociente intelectual no es un factor suficiente para que una persona logre el éxito en sus metas profesionales y personales. Es así como se ha desarrollado un campo de trabajo cuyo interés ha sido precisar las características personales, diferentes de la capacidad intelectual, que contribuyen al éxito en la formación académica, formación que se ha evaluado a través del desempeño. A continuación se hará una revisión de algunas variables que se han analizado en relación con el desempeño y de los indicadores que se han utilizado en la evaluación de ese desempeño.

Análisis del desempeño universitario

Perry , Hladkyj, Pekrun y Pelletier (2001) afirman que los puntajes en pruebas de aptitudes predicen entre 16% y 20% de la varianza en las calificaciones que obtienen los estudiantes de universidad y resaltan las variables psico-sociales como potencialmente importantes en la explicación del 80% restante de la varianza en el desempeño universitario. La investigación psicológica ha explorado y aportado información acerca de la influencia de una gran variedad de esas variables psico-sociales sobre el desempeño académico en la universidad, generalmente en estudiantes de primer semestre. Así por ejemplo se han considerado variables como atribuciones causales y percepción de la ejecución (Perry & Magnusson, 1989), manejo del tiempo (Macan, Shahani, Dipboye & Phillips, 1990), predicción del

propio desempeño (Hacker, Bol, Horgan & Rakow, 2000), creencias acerca de las causas del éxito y preocupación por el fracaso (Perry y cols., 2001), psicopatología o trastornos psicológicos (Svanum & Zody, 2001), variables contextuales y familiares (Barling, Zacharato & Hepburn, 1999). Algunos autores han enfatizado el papel de variables motivacionales en el desempeño universitario (Tremblay, Gardner & Heipel, 2000) y han analizado su influencia a corto y largo plazo (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000).

En cuanto a aspectos de motivación, el concepto de metas de logro ha sido ampliamente analizado en relación con el aprendizaje y con el desempeño en tareas académicas en todos los niveles de formación educativa. La motivación o metas de logro se refieren al propósito de la conducta. Ames (1992) define las metas de logro como un conjunto de creencias, atribuciones y efectos que orientan las intenciones del comportamiento y que conducen a diferentes formas de aproximarse, desempeñarse y responder ante actividades que implican un logro. Ames establece una distinción entre dos tipos de motivaciones de logro –de maestría y de desempeño– y sintetiza los hallazgos de la investigación sobre los factores asociados a esos dos tipos de motivación. Los individuos con una motivación de maestría se orientan a desarrollar nuevas habilidades, entender el contenido de un tema, mejorar su nivel de competencia, participar activamente en el proceso de aprendizaje y, en síntesis, alcanzar un sentido de maestría con base en estándares propios. En consecuencia, las metas de maestría se relacionan con la percepción de que el éxito depende del esfuerzo, mayor interés por aprender y tendencia a asumir tareas exigentes, mientras que las motivaciones de desempeño se relacionan con un patrón de evitación de tareas retadoras, reacciones negativas ante los fracasos y percepción de que no se tienen suficientes habilidades para el logro de las metas. Esta forma de concebir las metas de maestría y desempeño tiene implícita una valoración positiva de la primera y negativa de la segunda. Sin embargo, otros autores han demostrado que los dos tipos de motivación son independientes y ambos ejercen una influencia valiosa en el proceso de aprendizaje (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Harackiewicz y cols., 2000). Trabajando con estudiantes de primer semestre en un curso de Introducción a la Psicología, Harackiewicz y cols. (2000) encontraron que la meta de maestría predijo el interés por la materia pero no

el desempeño. Y por el contrario, la meta de desempeño predijo la nota obtenida pero no el interés en el tema de estudio. Estos resultados fueron válidos tanto a corto como a largo plazo. Afirman los autores que sus hallazgos aportan evidencia acerca de que las dos metas de logro, maestría y desempeño, tienen consecuencias positivas y complementarias en la motivación y ejecución universitaria.

Para esta investigación es de especial interés el estudio de Perry y cols. (2001) quienes analizaron la influencia de la percepción de control académico – entendido como creencias acerca de las causas de los éxitos- y la preocupación por los fracasos, sobre diversos aspectos del desempeño en un curso universitario. Los autores encontraron que el control académico influyó sobre las calificaciones obtenidas y sobre otras variables relacionadas con los temas académicos como ansiedad ante la materia, motivación, esfuerzo, estrategias de auto-monitoreo. El concepto de control académico empleado por Perry y cols. (2001) se aproxima al de auto-eficacia académica, variable que se incluyó en la presente investigación. Más adelante se analizará la relación -conceptual y empírica- entre el constructo de auto-eficacia y el de apego.

Indicadores de desempeño universitario

En la literatura psicológica generalmente se han utilizado las calificaciones como medida de los logros académicos en la universidad, ya sea de un curso, un semestre o períodos más extendidos. Parece acertada la afirmación de Perry y cols. (2001) en el sentido de que las calificaciones son la medida de “oro para los resultados académicos en razón de que está basada en el desempeño, tiene validez ecológica y es ampliamente aceptada como indicador válido de los logros escolares” (p. 780). En los reportes de investigación se encuentran diferencias en el sentido de que algunos estudios se basan en medidas generales como el promedio académico (Barling y cols., 1999) , y otros en medidas más específicas, como la calificación en un curso particular (Harackiewicz y cols., 2000), el puntaje en un examen final del curso (Tremblay y cols., 2000) o un examen parcial de escogencia múltiple (Hacker y cols., 2000).

El promedio académico en ocasiones se ha obtenido directamente en las dependencias universitarias con autorización previa de los participantes (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Harackiewicz y cols., 2000) o se le ha pedido directamente a los estudiantes (Chiu & Ring, 1998; Macan y cols., 1990; Perry y cols., 2001). Algunas veces se ha solicitado a los estudiantes realizar una auto-evaluación de su desempeño académico en comparación con el de sus compañeros (Macan y cols., 1990).

Algunas investigaciones han tenido en cuenta aspectos diferentes a las calificaciones, como por ejemplo ansiedad ante la materia, esfuerzo, estrategias de auto-monitoreo (Perry y cols., 2001), comprensión del material del curso (Rittschoff & Griffin, 2001), estrategias de aprendizaje tales como conductas de búsqueda de información (Myers & Knox, 2001). Estas medidas han estado siempre relacionadas con los intereses y objetivos de la investigación. Harackiewicz y cols. (2000) plantearon que además de la calificación obtenida en un curso y el promedio académico general, la investigación educativa debería evaluar si los estudiantes desarrollan interés en los temas de esos cursos. Se apoyan en el hecho de que estos indicadores reflejan dos tipos diferentes de metas de logro – adquirir conocimiento (meta de maestría) o conseguir una buena nota (meta de desempeño) y ambas metas ejercen una función importante en los resultados educativos a corto y largo plazo.

La investigación psicológica ha contribuido al análisis y comprensión de las diferencias individuales en el desempeño universitario, pero el campo es complejo y aún quedan muchos temas por explorar. Como se expuso en el capítulo anterior, se tienen evidencias de que el patrón de apego, entendido como el tipo de vínculo afectivo desarrollado por una persona desde los primeros años de vida, tiene gran influencia en el desarrollo social y emocional a lo largo del ciclo vital. A continuación se revisará la literatura sobre la influencia del apego en algunos aspectos de la formación profesional, incluido el desempeño en la universidad.

Apego y desarrollo de una carrera profesional

La exploración apoyada en una relación con buen nivel de seguridad conduce al desarrollo de la autonomía, característica indispensable para lograr dos objetivos fundamentales en el desarrollo socio-emocional del adolescente: adquirir las

habilidades para establecer relaciones románticas de largo plazo y desarrollar una carrera profesional productiva (Allen & Land, 1999). En la literatura se encuentran muchos reportes de investigaciones sobre la relación entre la seguridad en el apego y diferentes aspectos de las relaciones románticas en adolescentes y adultos jóvenes (Carnelly, Pietromonaco & Jaffe, 1996; Creasey & Hesson-McInnis, 2001; Creasey, Kershaw & Boston, 1999; Feeney & Noller, 1990, entre otros). En los últimos años la investigación ha empezado a orientarse hacia el segundo objetivo de la adolescencia: la consolidación de una carrera profesional productiva; dicha consolidación se constituye en un proceso que incluye varias etapas tales como selección de la carrera, período de estudios, búsqueda de trabajo y desarrollo laboral. Burge, Hammen, Davila, Daley y cols.(1997) afirman que “En la adolescencia tardía, la universidad y el trabajo son el contexto para explorar. La teoría de la base segura sugiere que los adolescentes que tienen un modelo interno de relaciones seguro se adaptara de manera más exitosa a la universidad y al trabajo” (p. 286).

Las investigaciones que han analizado la relación entre el apego y la carrera profesional se han centrado fundamentalmente en el ajuste psicológico al ingresar a la universidad, aspectos relacionados con la carrera (selección, persistencia), y el desarrollo laboral.

Apego y ajuste psicológico a la universidad

Varios estudios han evaluado la influencia del apego en el ajuste socio-emocional ante la transición del colegio a la universidad (Lapsley, Rice y FitzGerald, 1990; Larose & Boivin, 1998; Rice y cols., 1995). Estos estudios se han basado en la idea de que la transición a la universidad representa una re-estructuración de los vínculos afectivos, en razón de que la relación con los amigos disminuye en cantidad y calidad y, por lo tanto, los adolescentes requieren mayor apoyo de los padres; la transición aumenta el estrés social y en consecuencia se activan las necesidades de apego. En los Estados Unidos, lugar donde se han realizado estas investigaciones, el ingreso a la universidad significa que el adolescente debe ir a vivir a otra ciudad separado de sus padres, lo cual agrega un elemento adicional de estrés. En Colombia sucede algo similar pero en una proporción menor.

En un estudio longitudinal, Larose & Boivin (1998) evaluaron la posibilidad de cambios en la percepción de seguridad respecto a los padres, las expectativas de apoyo social y el ajuste socio-emocional durante la transición del colegio a la universidad. Analizaron además la influencia de la percepción de seguridad en las expectativas de apoyo y el ajuste dependiendo de si los adolescentes permanecían o no en sus hogares al entrar a la universidad. La percepción de seguridad en general fue mayor en relación con la madre que con el padre y aumentó después del ingreso a la universidad en relación con ambos padres. Estos autores encontraron relación entre el apego con los padres y las expectativas de apoyo social en la transición del colegio a la universidad. El apego se relacionó positivamente con percepción de apoyo pero con diferencias entre hombres y mujeres: El apego con el padre influyó en la percepción de apoyo social en los hombres mientras en las mujeres influyó el apego con ambos padres. Adicionalmente los autores reportaron cambios en las variables mencionadas, en los estudiantes que habían dejado sus hogares para ir a la universidad; en estos casos el apego aumentó mientras la percepción de apoyo y el ajuste disminuyeron.

Rice y cols., (1995) analizaron la relación entre el apego con los padres, el ajuste a la universidad y el proceso de independencia de los padres. No encontraron diferencia en el apego con los padres entre los estudiantes de primer semestre y los más avanzados. Tanto en un análisis transversal como en uno longitudinal encontraron relación positiva entre apego con los padres y ajuste a la universidad, evaluado este en términos académicos, sociales y emocionales. El aspecto académico hacía referencia a qué tan bien manejaban los estudiantes las demandas educativas; el social se refería a qué tan bien manejaban las relaciones interpersonales y exigencias sociales y el emocional se refería al estrés psicológico o las consecuencias somáticas de ese estrés. Los hallazgos de este estudio mostraron una mayor relación entre seguridad en el apego y ajuste a la universidad en el grupo de los mayores en comparación con los primíparos.

Lapsley y cols. (1990) encontraron que en los primíparos el apego no se relacionó con el ajuste académico, emocional y social mientras que en los de semestres más avanzados sí.

Apego y formación profesional

Otra línea de investigación se ha orientado hacia la relación entre apego y aspectos relacionados con la carrera (selección, desempeño, persistencia), y el desarrollo laboral. Así por ejemplo, Burge y cols. (1997) evaluaron la relación entre apego y funcionamiento en la universidad y, posteriormente en el trabajo. Específicamente exploraron si el apego (evaluado en la etapa final del bachillerato) permite predecir el funcionamiento en la universidad, evaluado como esfuerzo académico crónico, percepción de asuntos académicos como eventos estresantes, desempeño académico y actitudes hacia la universidad dos años después del ingreso; se tomaron medidas equivalentes respecto al trabajo. Los autores reportaron relación entre apego con los padres, no con los amigos, y el funcionamiento en la universidad. Las estudiantes con apego seguro reportaron menos esfuerzo crónico, menor número de percepciones de asuntos académicos como eventos estresantes y mejor desempeño. El apego con los amigos se relacionó con algunos aspectos del funcionamiento en el colegio; de acuerdo con los autores este hallazgo confirma la importancia de la relación con los padres en la adolescencia tardía a pesar de que en esta etapa los adolescentes establecen fuertes lazos de amistad con sus congéneres; los autores agregan que estos hallazgos confirman los de algunos estudios previos (Kandel & Lesser, 1982; Wilks, 1986) y sugieren que probablemente el apego con los amigos puede influir en aspectos diferentes al del apego con los padres, como por ejemplo las relaciones sociales.

Baker (1999) investigó la influencia del estilo de apego, evaluado en las cuatro categorías –seguro, temeroso, preocupado y evitativo- de Bartholomew y Horowitz (1991), en el desarrollo de la carrera universitaria. Baker partió del supuesto según el cual el estilo de apego se relacionaría de manera diferente con varios aspectos de la carrera: exploración, amplitud y patrones de intereses, congruencia y auto-eficacia en la toma de decisiones respecto de la carrera. Encontró relación entre el estilo de apego, intereses y auto-eficacia en la toma de decisiones acerca de la carrera. Respecto de los intereses, el grupo de apego seguro obtuvo puntajes más altos en los intereses sociales en comparación con los grupos de apego inseguro. Igualmente, el grupo seguro obtuvo puntajes más altos en las cinco sub-

escalas de auto-eficacia en toma de decisiones; estas escalas se referían al acierto en auto-evaluación, obtener información sobre trabajo, selección apropiada de las metas de la carrera, habilidades de solución de problemas y planeación de la carrera. En los otros aspectos, las diferencias en función de los estilos de apego no fueron significativas. La autora concluyó que su estudio aporta evidencia para afirmar que los individuos con apego seguro tienen mejores habilidades para lograr metas relacionadas con la carrera profesional que aquellos con apego inseguro. Sin embargo, debe resaltarse que este trabajo no evaluó el desempeño –académico o de otro tipo- en la carrera sino los intereses y percepción de auto-eficacia.

Kirton (2000) exploró la influencia del apego con los padres, la auto-eficacia y la percepción acerca del ambiente universitario, sobre la persistencia académica en estudiantes de primer semestre de universidad. Los resultados indicaron que la probabilidad de permanecer en la universidad fue mayor para los estudiantes con mayores percepciones de auto-eficacia universitaria, con valores más fuertes sobre su educación, percepciones positivas del ambiente, apoyo universitario, y más fuertes relaciones de apego con sus compañeros; no se encontró influencia significativa del apego con los padres. La autora recomienda explorar diferencias por género respecto del apego con los padres y de la percepción de auto-eficacia.

Apego y desempeño académico

La investigación ha señalado que la calidad del vínculo de apego con los padres influye en el desempeño académico en niños y adolescentes.

Jacobsen, Edelstein y Hofmann (1994) partieron de la idea de que la seguridad en el apego influye de manera positiva en la disposición de los niños para explorar el mundo y, más específicamente que la seguridad para involucrarse en exploraciones cognitivas favorece el mejoramiento del funcionamiento cognitivo. Estos autores exploraron la relación entre el estilo de apego con los padres y el funcionamiento cognitivo en niños y adolescentes entre 7 y 17 años. Los niños con apego seguro se desempeñaron mejor en las tareas cognitivas - razonamiento concreto y abstracto según los planteamientos de Piaget - que aquellos con apego inseguro. El estilo de apego se estableció a partir de las respuestas de los niños a una historia de separación

de un niño respecto a sus padres, siguiendo la metodología desarrollada por Kaplan (1987). Los autores afirman que estos hallazgos complementan la literatura previa que había mostrado la misma relación en edad pre-escolar.

En un estudio longitudinal, Jacobsen & Hofmann (1997) encontraron relación entre el apego con los padres y el desempeño escolar – atención, participación y promedio de notas - de estudiantes de 7, 9 12 y 15 años. Los autores plantean que estos hallazgos son consistentes con el concepto de base segura de la teoría de Bowlby, en el sentido de que los niños que confían en que sus padres están disponibles y son responsivos a sus necesidades estarán más atentos y más orientados a interactuar con el ambiente.

A nivel universitario la investigación sobre apego aún no ha prestado mucha atención al desempeño académico. En el estudio de Burge y cols. (1997) revisado anteriormente, en el cual se evaluó la relación entre apego y funcionamiento en la universidad y el trabajo, se incluyó el desempeño académico - definido como promedio general de calificaciones - como un indicador del funcionamiento en la universidad. Los resultados indicaron que el apego con los padres, evaluado mediante el IPPA, contribuyó significativamente a la explicación del 2% de la varianza de desempeño teniendo controlada la influencia de alteraciones psicológicas.

En la mayoría de investigaciones sobre aspectos académicos, incluidas las que tienen que ver con el apego, se han utilizado las calificaciones como indicador válido del desempeño y esta medida goza de mucha aceptación. En el presente trabajo el promedio académico será uno de los indicadores del desempeño. Sin embargo, obtener buenas calificaciones no es el único indicador de un desempeño destacado en un medio académico como la universidad, ni garantiza el éxito profesional. Los programas académicos fijan objetivos de formación más amplios que la transmisión de conocimientos evaluada a través de promedios académicos. Así por ejemplo la Universidad de los Andes en su Programa Educativo Institucional –PEI- establece entre sus objetivos principales de formación, la autonomía, la responsabilidad y la amplitud de pensamiento. Algunos de estos objetivos se reflejan en los estudiantes quienes además de sus logros académicos, se destacan por sus características personales, características que en este trabajo se denominaron como desempeño académico evaluado por los profesores.

Aunque los programas universitarios pueden contribuir al afianzamiento de esas características personales de los estudiantes destacados, aquí se plantea que esas características se adquieren progresivamente a lo largo de la vida como parte del desarrollo socio-emocional de un individuo.

Apego y algunas variables asociadas al desempeño universitario

En capítulos anteriores se mostró cómo a partir de los modelos internos de trabajo es posible hacer predicciones sobre la forma como un individuo reacciona ante situaciones que afectan dos funciones fundamentales en el sistema de apego: seguridad y exploración. Estas funciones se ponen de manifiesto en la mayoría de las actividades del ser humano, especialmente en las etapas de transición, dentro de las cuales se encuentra el período de formación profesional.

En este capítulo se hará precisión sobre las predicciones derivadas de la teoría del apego en relación con algunos recursos personales relevantes para el buen desempeño en la universidad. Específicamente se analizará la relación -teórica y empírica- entre apego y optimismo, regulación del afecto y auto-eficacia, variables que han demostrado afectar el desempeño universitario. También se revisará la literatura sobre la relación entre estas variables y el desempeño en la universidad.

Optimismo

Al hacer un análisis de la concepción del apego basada en los planteamientos de Bowlby y, de algunos estudios sobre el optimismo, se encuentran puntos de coincidencia que permiten plantear una relación entre ellos. Igualmente, puede plantearse que el optimismo definido como una expectativa positiva hacia el futuro (Sheier, Carver & Bridges, 1994) es una característica relevante para el buen desempeño académico. A continuación se expondrán diferentes concepciones de optimismo, se analizará la relación entre optimismo y apego y, finalmente se revisará la literatura que ha evaluado la influencia del optimismo en el desempeño universitario. El análisis de la relación entre optimismo y apego se hará

fundamentalmente a nivel teórico debido a que la evaluación empírica de esta relación es muy escasa en la literatura.

Definición de optimismo. Desde una perspectiva psicológica, el optimismo no es un concepto unificado. Peterson (2000) hace una revisión de diversas aproximaciones teóricas sobre el optimismo, como estilo explicativo, como combinación de expectativas y planificación de metas y, como disposición. A continuación se revisará brevemente cada una de estas formas de abordar el optimismo.

El optimismo como estilo explicativo, se refiere a las relaciones de causalidad que una persona atribuye a hechos ya sucedidos; tiene que ver con el *cómo* de los acontecimientos y las acciones que se pueden emprender para enfrentarlos. Inicialmente esta línea de investigación se centró en el estudio del pesimismo como un estilo explicativo que se aprende a partir de la ocurrencia de eventos negativos sobre los cuales no se tiene control. El interés se reorientó posteriormente hacia el optimismo aprendido, a partir de los trabajos de Seligman (1991) sobre la explicación de hechos positivos. Sin embargo, Peterson (2000) plantea que este enfoque presenta un error en sus fundamentos al considerar que la investigación sobre pesimismo aprendido permite comprender el optimismo aprendido. Peterson afirma que pesimismo y optimismo no son opuestos y que optimismo no es igual que ausencia de pesimismo.

Otro punto de vista se deriva de los estudios sobre esperanza o confianza, entendiendo por esperanza la expectativa que tiene una persona de que alcanzará sus metas (Snyder, 1994). De acuerdo con Peterson (2000), el aporte de este enfoque consiste en el planteamiento según el cual la persona cree que puede elaborar un plan exitoso para lograr sus metas.

Finalmente, una tercera postura concibe el optimismo como disposición o expectativas generales sobre los hechos futuros, de manera que cuando una persona optimista se enfrenta con adversidades o dificultades espera que la mayoría de las cosas van a salir bien y pocas cosas saldrán mal. Esta postura corresponde al punto de vista de Scheier, Craver y Bridges (2001) y es el que se adoptó en esta investigación.

Relación entre apego y optimismo. El apego se define como un sistema de control conductual característico de la especie, con fines adaptativos y cuya función es mantener un cierto nivel de seguridad ante situaciones que producen temor (Bowlby, 1997). En un análisis sobre el tema de si el optimismo puede considerarse inherente a la naturaleza humana, Peterson (2000) introduce el planteamiento de Tiger (1979) según el cual el optimismo se ubica “en la biología de las especies y argumenta que es una de nuestras características más relevantes y adaptativas” (Peterson, 2000, p. 46); Peterson añade luego que el optimismo es un elemento del funcionamiento cognitivo del ser humano, resultado de la evolución, cuyo objetivo es contrarrestar el miedo generado por los pensamientos que anticipan el futuro (Peterson, 2000). Los dos conceptos, apego y optimismo, hacen referencia entonces a características adaptativas del ser humano, propias de la especie y, con objetivos semejantes: enfrentar situaciones que producen temor.

De otra parte, al igual que en los postulados sobre apego, se ha planteado que aunque el optimismo se considere como una característica de la especie, también se encuentran diferencias individuales respecto del grado en que se presenta. A través del vínculo afectivo de apego, los individuos adquieren un determinado nivel de seguridad para afrontar las situaciones que producen temor. Como se mencionó anteriormente, los investigadores han identificado diferencias en el nivel de seguridad que desarrollan los seres humanos en función de las características de la interacción con la figura de apego. Igualmente Peterson (2000) plantea que existe suficiente evidencia sobre diferencias individuales en el nivel de optimismo y afirma que “nuestras experiencias influyen en el grado en que somos optimistas o pesimistas” (p. 46). En relación con el apego, la investigación sobre la explicación de esas diferencias individuales es muy extensa; no ocurre lo mismo en cuanto al optimismo. Peterson (2000) afirma que los investigadores no han prestado atención a los orígenes de las diferencias individuales en el grado de optimismo. Si se adopta la concepción de optimismo como una forma de afrontar las situaciones que producen temor, es factible plantear la existencia de alguna relación entre optimismo y apego. Al respecto Mikulincer y Florian (1998) proponen que “la seguridad en el apego puede evolucionar en expectativas optimistas, un fuerte sentido de control, de auto-eficacia, y de auto-confianza en la búsqueda de ayuda externa en momentos de

necesidad” (p. 144). Lo anterior conduce a pensar que se puede encontrar relación entre el nivel de optimismo y la seguridad en el apego.

Optimismo y desempeño universitario. La orientación relativamente reciente de la investigación psicológica hacia factores positivos del desarrollo humano ha considerado el optimismo como una condición fundamental para el bienestar psicológico general (Peterson, 2000). La literatura reporta investigaciones que demuestran la influencia del optimismo en el nivel de estrés ante una diversidad de situaciones adversas en la vida de los seres humanos, como por ejemplo problemas de salud, inestabilidad laboral, situaciones de guerra, entre otros (Scheier y cols., 2001).

Regresando al planteamiento inicial acerca de las características exigentes, retadoras de la actividad de los estudiantes universitarios, es plausible proponer una relación entre el optimismo, entendido como la disposición de prever resultados positivos ante situaciones de dificultad, y el desempeño integral de los estudiantes universitarios. Algunas investigaciones han analizado la relación entre las expectativas positivas, es decir, el optimismo, el ajuste psicológico y las estrategias de afrontamiento frente al estrés en estudiantes que inician la universidad (Aspinwall & Taylor, 1992; Scheier & Carver, 1992, Chemers y cols., 2001).

Aspinwall y Taylor (1992) confirmaron la influencia entre el optimismo, el estilo de control psicológico y la autoestima sobre el ajuste a la universidad; el ajuste se evaluó como bienestar psicológico, salud, motivación y la ejecución académica en estudiantes que inician la vida universitaria. El optimismo fue la única variable de personalidad que tuvo una influencia directa sobre el ajuste universitario; específicamente se encontró que a mayor optimismo fue mejor el ajuste. La influencia de la auto-estima y del locus de control ocurrió a través de un proceso mediador del estilo de afrontamiento: mayor autoestima, mayor optimismo y locus de control interno permitieron predecir un estilo de afrontamiento activo, caracterizado por búsqueda de apoyo social, lo cual a su vez predijo mejor ajuste.

Chemers y cols. (2001) analizaron, entre otros aspectos, la influencia del optimismo en el desempeño académico y en el ajuste universitario. En los dos casos, el optimismo ejerció una influencia indirecta. El efecto sobre el desempeño académico ocurrió a través de su impacto en las expectativas académicas . Y el efecto

sobre el ajuste se presentó a través de la evaluación que los estudiantes hicieron de las demandas académicas; los estudiantes optimistas tendieron a percibir que disponían de los recursos para afrontar las demandas de la universidad, evaluaron las exigencias como retos y no como amenazas, lo cual se relacionó con mejor ajuste. De acuerdo con los resultados de Chemers y cols. (2001) y de otros estudios reportados por estos autores, la influencia del optimismo en el desempeño ocurre a través de su efecto sobre los mecanismos para afrontar el estrés; este aspecto se tratará en el siguiente apartado.

Regulación del afecto

Un área fuerte de investigación derivada de la teoría del apego es la referente a la relación entre los estilos de apego y la regulación del afecto. Esta línea de trabajo surge de los planteamientos sobre la función principal del apego, es decir, la búsqueda de seguridad ante situaciones que generan temor. Cuando una persona se ve expuesta a circunstancias que amenazan su seguridad, reacciona con ansiedad, se activa su sistema de apego y aparecen una serie de reacciones encaminadas a recuperar la tranquilidad. Esta secuencia de eventos y reacciones tendientes a mantener un cierto nivel de seguridad es lo que en la literatura sobre apego se ha tratado como regulación del afecto o del estrés. A partir de la revisión sobre modelos internos de trabajo presentada en una sección anterior, se concluye que una persona con apego seguro enfrenta las situaciones perturbadoras o exigentes de manera constructiva con la idea de que logrará éxito. Por el contrario una persona con apego inseguro enfrenta la situación con ansiedad o con la idea de que debe trabajar sola pues no puede esperar apoyo de los demás. Mikulincer y Florian (1998) aportan una muestra de la tendencia y los hallazgos de la línea de trabajo sobre estilos de apego y regulación del afecto en adultos. Analizan las estrategias para evaluar y afrontar diversas situaciones estresantes dependiendo de los diferentes estilos de apego. Los autores hacen énfasis en la conveniencia de analizar la evidencia empírica que daría soporte a la idea de que el apego conduce hacia diferencias en las dos dimensiones de reacción al estrés propuestas por Lazarus y Folkman (1994): (1) la vivencia de malestar psicológico ante situaciones de estrés y (2) las estrategias que se usan para

manejarlo. A continuación se revisa el concepto de estrés en el esquema teórico de Lazarus.

El estrés se define como “un tipo de intercambio adaptativo entre cualquier sistema (por ejemplo, una persona) y un ambiente” (Lazarus & Launier, 1978, pág. 293). Ocurre cuando las demandas ambientales (externas o internas) limitan o exceden los recursos adaptativos de un individuo, un sistema social o un sistema fisiológico: es un balance de poder entre las demandas y los recursos. Se habla de estrés como un proceso en el cual el individuo percibe que si no se satisfacen las demandas, recibirá consecuencias negativas y por lo tanto, debe utilizar cualquier sistema que ayude a responder a esas demandas.

Lazarus y Launier (1978) se interesaron especialmente por los procesos psicológicos mediadores entre el estrés y la reacción, tales como apreciación y afrontamiento. La apreciación es el proceso mediante el cual la persona hace una evaluación de los eventos ambientales en relación con su bienestar –apreciación primaria- y con los recursos de los cuales dispone para enfrentarlos –apreciación secundaria-. Los procesos de afrontamiento hacen referencia a las reacciones ante las demandas y pueden orientarse hacia el problema o hacia las emociones. En cuanto a la definición de una situación como estresante, Lazarus y Launier (1978) hacen énfasis en aspectos individuales; una situación se define como estresante de acuerdo con la evaluación que hace la persona sobre el balance entre las exigencias del ambiente y sus recursos para responder a las demandas. En esa evaluación juega un papel central la percepción que se tiene de sí mismo y de la disponibilidad de los otros en caso de requerir ayuda. La pertinencia de la teoría del apego para las ideas que se acaban de exponer es evidente en lo que se refiere tanto a apreciación como afrontamiento de situaciones estresantes. A continuación se revisarán los conceptos de apreciación y afrontamiento y su relación con el sistema de apego.

Reto versus Amenaza. La distinción entre reto y amenaza hace referencia al proceso de apreciación de una situación potencialmente estresante. Lazarus y Launier (1978) distinguen tres tipos de situaciones de estrés de acuerdo con el grado de peligro que ella significa: ser víctima de un daño específico, estar bajo la amenaza de recibir ese daño, y encontrarse ante el reto de alcanzar una meta que exige esfuerzo.

El significado de amenaza se refiere a la apreciación de que las demandas exceden los recursos o habilidades mientras que el significado de reto corresponde a la apreciación de que la persona dispone de los recursos apropiados para afrontar el peligro y recuperar la seguridad. Varios estudios han dado soporte empírico a los planteamientos del grupo de Lazarus respecto de la relevancia de los procesos cognitivos de apreciación en las reacciones de reto y amenaza (Tomaka, Blascovich, Kelsey & Leitten, 1993; Tomaka, Blascovich, Kibler & Ernst, 1997; Blascovich, Mendes, Hunter & Salomon, 1999).

Dentro de la teoría del apego, los modelos internos de trabajo se refieren precisamente a un conjunto de expectativas y creencias que sirven de guía para evaluar y afrontar situaciones demandantes. Los modelos internos de trabajo parecen esenciales no sólo en la forma como se enfrenta una reacción estresante sino en la apreciación que se hace de la situación. Un individuo con apego seguro, y por lo tanto con un modelo positivo de sí mismo, percibirá que cuenta con recursos para afrontar una situación exigente y en consecuencia la evaluará como reto, con elementos positivos, y no como una amenaza. Mikulincer y Florian (1998) afirman que el apego seguro, con sus implicaciones sobre las representaciones de sí mismo y de los demás, contribuye a evaluar las situaciones estresantes en forma positiva y a afrontarlas constructivamente, mientras el apego inseguro se constituye en un riesgo en razón de que conduce a desajuste e implica pobres habilidades de afrontamiento del estrés. Sin embargo, la investigación en este campo desde la perspectiva de la teoría del apego aún se está desarrollando; se han explorado en los dos primeros tipos de situaciones que generan estrés, es decir, el daño y la amenaza y, las investigaciones se han centrado fundamentalmente en el análisis de las estrategias de afrontamiento. No se ha abordado el análisis de la evaluación de la situación, tema que merece ser considerado.

Tomaka y cols. (1993) desarrollaron una metodología para medir la apreciación cognitiva ante situaciones potencialmente estresantes, acorde con los planteamientos de Lazarus y Folkman (1984). Estos autores partieron de la distinción entre apreciación primaria y secundaria. La primera se refiere a la evaluación sobre el nivel de demanda o amenaza de la situación y la segunda a la evaluación de los recursos personales para atender las demandas. Con el fin de distinguir entre reto y

amenaza, Lazarus y Folkman operacionalizaron la apreciación cognitiva como la razón resultante de dividir la apreciación primaria sobre la apreciación secundaria (primaria/secundaria); separaron a los participantes con base en la mediana de manera que quienes obtuvieron puntajes por encima de la mediana se asignaban al grupo de apreciación de amenaza y quienes obtuvieron puntajes por debajo de la mediana, al grupo de apreciación de reto. Esta metodología ha sido empleada en otros estudios (Tomaka & Blascovich, 1994; Tomaka, Blascovich, Kibler & Ernst, 1997; Blascovich, Mendes, Hunter, Lickel & Kowai-Bell, 2001) y es la que se utilizará en la presente investigación.

En la búsqueda de seguridad ante situaciones que implican algún peligro está implícito el concepto de base segura. En un planteamiento muy interesante, Grossman, Grossman y Zimmerman (1999) afirman que las investigaciones sobre la apreciación de situaciones estresantes y sobre la forma como se responde ante estas situaciones (regulación del afecto y acciones específicas) corresponden a un punto de vista estrecho sobre el concepto de base segura para explorar. Los autores plantean que los estudios sobre este tema se han dirigido principalmente al apoyo que se recibe ante situaciones amenazantes que generan sentimientos negativos y han descuidado el apoyo para explorar; en consecuencia, proponen hacer aún más énfasis en el rango completo de consecuencias adaptativas de los diferentes patrones de apego, especialmente en lo que tiene que ver con la exploración. En este contexto, dicen Grossman y cols. (1999), hay que distinguir entre la regulación emocional ante situaciones que producen fuerte estrés –daño o amenaza- y la regulación emocional ante situaciones retadoras. Estas últimas tendrían relación con la seguridad para explorar, elemento que es de gran importancia en la etapa de formación profesional. Como ellos mismos dicen, “el interés exploratorio y el entusiasmo se basan en un sentimiento de seguridad que refleja una evaluación positiva anticipada del ambiente” (p. 761). Debe recordarse que, como se mencionó en la sección de ontogénesis del apego, en la etapa de transición de la adolescencia hacia la vida adulta, la exploración asume una gran importancia para el logro de los objetivos de esta etapa, entre los cuales se encuentra la formación profesional.

De otra parte, y en concordancia con los planteamientos de Grossman y cols. (1999) acerca de la relación entre exploración y evaluación positiva del ambiente, se

ha encontrado relación ente el optimismo y los patrones de afrontamiento de situaciones difíciles (Scheier y cols., 2001). Los optimistas difieren de los pesimistas en la forma como abordan las circunstancias negativas en su vida. Los optimistas reconocen y aceptan la situación como negativa y, si es inevitable, la re-enmarcan de la manera más positiva posible, por ejemplo en los tratamientos de cáncer (Carver, Harris, Noriega & cols., 1993) y llevan a cabo todas las acciones que estén en sus manos para afrontar la situación. Por el contrario, los pesimistas la niegan y evitan enfrentarla. Esa diferencia en la forma de afrontamiento entre optimistas y pesimistas también se aplica en el medio académico (Aspinwall & Taylor, 1992; Chemers & cols., 2001). Chemers y cols. (2001), en el trabajo revisado anteriormente en relación con optimismo y desempeño universitario, también examinaron la influencia del optimismo y la auto-eficacia sobre la evaluación y afrontamiento de situaciones estresantes. Encontraron mayor probabilidad de percibir la experiencia universitaria como reto, más que amenaza, en los estudiantes optimistas, lo cual a la vez se asoció con menor estrés, menor frecuencia de enfermedad y mayor ajuste al medio universitario. Concluyeron el impacto del optimismo y la auto-eficacia sobre el ajuste universitario estuvo mediado por su influencia en la percepción de los recursos disponibles (percepción de reto).

Scheier y cols. (2001) sintetizan las diferencias reportadas por diversos investigadores respecto de las tendencias de afrontamiento entre optimistas y pesimistas. Los optimistas buscan información, afrontan de manera activa y planeada las situaciones, hacen re-estructuración positiva, utilizan el buen humor, y aceptan la situación. Los pesimistas, evitan, niegan o no piensan en lo que está ocurriendo, buscan distraerse pero se dejan inundar por el estrés.

Percepción de apoyo social. El afrontamiento se refiere a los esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar las demandas que generan estrés (Lazarus & Launier, 1978). Un concepto esencial en los mecanismos para afrontar el estrés es la búsqueda y/o percepción de apoyo social, es decir, recurrir a la ayuda de personas significativas cuando se estime necesario. La relación entre los conceptos de apego y percepción de apoyo social tiene una clara fundamentación teórica; esta relación sirvió de base para los trabajos del grupo de Sarason y colaboradores sobre apoyo

social (Pierce, Sarason & Sarason, 1991; Sarason, Pierce, Shearin & cols., 1991).). Una persona con apego seguro, tiene un modelo positivo de sí mismo y de los demás y por lo tanto confía en que los otros están disponibles y puede contar con ellos cuando lo requiera. Es importante aclarar que el concepto de apoyo social tal como aquí se expone no hace referencia a la búsqueda de ayuda sino a la percepción de que se cuenta con el apoyo de otros. A continuación se presentará alguna evidencia de la relación entre apego, percepción de apoyo social y desempeño académico en adolescentes y estudiantes universitarios.

Vernier, Larose y Boivin (1998) confirmaron que el estilo de apego permite predecir algunos aspectos de la percepción de apoyo social en adolescentes. Solamente incluyeron en su análisis participantes con estilos de apego inseguro (evitativo y ansioso). A partir de los planteamientos de Lazarus y Folkman (1984) desarrollaron un cuestionario que evaluaba cinco dimensiones relacionadas con apoyo social: deseo de recibir apoyo, satisfacción con el apoyo recibido, percepción de la disponibilidad de los otros, importancia que se le da a recibir ayuda y confianza en quien brinda ayuda. Vernier y cols. encontraron que el apego evitativo se relacionó con insatisfacción en la ayuda que se recibe, falta de confianza en la persona que ofrece la ayuda y percepción de falta disponibilidad para dar ayuda por parte del profesor. El apego ansioso se relacionó con el deseo de recibir apoyo y una alta valoración al hecho de recibir ayuda de los demás. Los autores señalan limitaciones metodológicas y recomiendan confirmar estos resultados con otros instrumentos de evaluación.

Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline y Russell (1994) encontraron relación entre la percepción de apoyo social por parte de los padres y el promedio académico de estudiantes de 1º y 2º semestre de universidad controlando las aptitudes, aspectos negativos de las relaciones familiares y expectativas de logro de los padres. Evaluaron la percepción de apoyo social mediante un instrumento adaptado para ese estudio que incluía seis factores relacionados con el apoyo social de los padres. Aunque el porcentaje de varianza del promedio académico explicado por la percepción de apoyo social de los padres fue pequeño, los autores destacan su importancia considerando la heterogeneidad de la muestra. Además, aportaron evidencia según la cual este efecto se complementó con su incidencia indirecta a

través de la disminución de la ansiedad y el aumento de la auto-eficacia académica, variables que también fueron incluidas en su análisis. Un hallazgo importante consistió en que el apoyo social de los compañeros y de las parejas románticas no fueron significativos en la predicción del promedio académico, mientras el apoyo de los padres sí lo fue; estos resultados confirman el planteamiento de que aunque en la adolescencia los amigos ocupan un lugar importante, la relación afectiva con los padres sigue siendo fundamental. Los autores interpretaron estos resultados desde la perspectiva de la teoría del apego, en el sentido de que el apoyo de los padres conduce a desarrollar sentimientos de seguridad y actitudes adaptativas hacia los demás lo cual facilita la exploración y el desarrollo de habilidades individuales.

Auto-eficacia

Entre las características de una persona que podrían aportar al éxito universitario, el concepto de auto-eficacia de Bandura (1997, 2001) parece muy pertinente. En esta sección se revisará qué es la auto-eficacia, cómo se desarrolla y cuál es su relación a nivel conceptual y empírico con el apego. También se precisará la importancia de la auto-eficacia en el desempeño universitario por ser una herramienta fundamental de ajuste en la etapa de transición hacia la vida adulta.

Relación conceptual entre auto-eficacia y apego. Bandura (1997) plantea que las personas se esfuerzan por lograr control sobre su vida con el fin de lograr las metas que se proponen y evitar aquello que les incomoda. En la medida en que una persona maneje las circunstancias de su vida, es decir, seleccione sus recursos y construya apoyos sociales para lo que quiere llegar a ser, podrá lograr lo que le gusta. Las personas contribuyen, en mayor o menor grado, al control de su propio funcionamiento psico-social mediante mecanismos de acción personal dirigida - “personal agency”- (Bandura, 1997; 2001). La capacidad de intervención o manejo de las circunstancias de la propia vida, es lo que Bandura denomina “agencia humana” o acción con un propósito. Los individuos caracterizados por esta capacidad asumen el control de su vida, dirigen sus acciones, eligen entre las opciones disponibles de acuerdo con sus metas o crean nuevas condiciones si lo consideran conveniente; no

son receptores pasivos o personas reactivas a las circunstancias sino más bien contribuyen a la creación de sus propias circunstancias. “Ser agente es hacer que las cosas ocurran intencionalmente por medio de las propias acciones” (Bandura, 2001, p.2). La capacidad de ser agente es el resultado del conjunto de habilidades, sistema de creencias, capacidades de auto-regulación y otras estructuras y funciones que permiten que una persona pueda participar activamente en su desarrollo, adaptación y renovación en situaciones de cambio. Para afrontar con éxito un mundo lleno de retos y riesgos, la gente se vale de sus sistemas de creencias, los cuales son “modelos de trabajo del mundo que capacitan a las personas para lograr los resultados que desean y evitar los que no persiguen” (Bandura, 2001, p. 3). Resulta clara la equivalencia entre los modelos internos de trabajo de la teoría del apego y el sistema de creencias en la teoría social cognitiva de Bandura en cuanto a su función: son herramientas que guían a las personas en su relación con el mundo para lograr las metas que persiguen. Como se verá más adelante, ese sistema de creencias hace referencia a la percepción tanto de sí mismo como de los demás.

Un mecanismo de gran importancia en el concepto de “agencia humana” es la auto-eficacia o “creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar el curso de la acción requerida con el fin de producir un determinado logro” (Bandura, 1997, p. 3), lo cual, en términos del apego, corresponde a un modelo positivo de sí mismo. En la medida en que una persona confíe en que sus acciones tendrán algún efecto en el logro de las metas, llevará o no a cabo alguna acción o perseverará cuando se enfrente a situaciones difíciles.

Respecto al origen de la auto-eficacia, Bandura (1997) destaca el papel de las experiencias personales que demuestran dominio de la situación pues son la mejor prueba para un individuo, de que puede lograr lo que se propone. Si una experiencia es exitosa, obviamente se fortalecerá la auto-eficacia y, por el contrario, ésta se debilitará ante los fracasos; lo anterior es válido especialmente cuando se está formando la percepción de auto-eficacia. La construcción de la capacidad de ser “agente personal” y en consecuencia de la percepción de auto-eficacia, se inicia en una edad muy temprana a través de la interacción con el mundo y con las personas que rodean a un infante. Las experiencias exploratorias de un niño en las cuales sus acciones producen algún efecto, son el comienzo de un sentido de “agencia personal”;

los padres que proporcionan condiciones propicias para explorar, oportunidades para realizar actividades exitosas y que responden oportuna y prontamente a la manifestaciones comunicativas de un niño, favorecen la construcción de un sentido de auto-eficacia (Bandura, 1997). En estas afirmaciones se reflejan conceptos de la teoría del apego como sensibilidad, responsividad y “base segura” para explorar, lo cual conduce a enlazar los planteamientos sobre los mecanismos mediante los cuales se construyen la auto-eficacia y el estilo de apego seguro. Ainsworth (1990) afirma que sentirse seguro significa que “yo sé cómo manejar esta situación, de manera que un sentimiento de seguridad refleja directamente auto-confianza , y sólo indirectamente confianza en la figura de apego quien debe haber favorecido el crecimiento de la auto-confianza” (p. 473) .La relación con los padres es uno de los medios a través de los cuales una persona desarrolla o no un alto nivel de auto-eficacia; en términos de la teoría del apego equivaldría a decir que a una persona con alta auto-eficacia debe corresponder un estilo de apego seguro, con un modelo positivo de sí mismo – se percibe como una persona valiosa capaz de enfrentar retos- y un modelo positivo de los demás –confía en la disponibilidad de aquellos con quienes tiene una relación significativa y esto lo lleva a explorar el mundo con seguridad. Dicho de otra forma, la experiencia de seguridad resultante del vínculo de apego, se asocia con alto nivel de auto-eficacia, favorece la exploración y esto a su vez influye sobre el éxito en la formación profesional. A continuación se revisarán algunos estudios que apoyan el planteamiento de que el apego con los padres influye sobre la auto-eficacia en la definición de una carrera profesional.

Apego y auto-eficacia profesional y académica. Entre las investigaciones acerca de la relación entre el apego y la auto-eficacia se encuentra la de Ryan y cols. (1996) quienes analizaron la relación entre disfunción familiar, apego con los padres y auto-eficacia en la búsqueda de una carrera profesional. Los resultados indicaron que el apego con ambos padres en combinación con dificultades en la dinámica familiar, o disfunción familiar, permitieron predecir significativamente la percepción de auto-eficacia en la búsqueda de una carrera profesional. Además, sus hallazgos fueron consistentes con investigaciones previas respecto a las diferencias entre hombres y mujeres en asuntos relacionados con el trabajo profesional; en este estudio

la influencia de la disfunción familiar y el apego con la madre fue mayor para las mujeres. Los autores concluyeron que sus resultados apoyan las premisas de Bowlby (1989) según las cuales el establecimiento de una base segura en el apego contribuye al desarrollo de personas que confían en sus habilidades adaptativas para afrontar las circunstancias que así lo requieran.

De otra parte, O'Brien y cols. (2000) llevaron a cabo un estudio longitudinal en el cual se analizó la relación entre el apego, la independencia respecto de los padres, la auto-eficacia en la carrera y las aspiraciones profesionales en mujeres jóvenes que ya habían terminado o estaban a punto de terminar sus estudios profesionales. Se hicieron dos mediciones: la primera en la etapa final del bachillerato y la segunda en la etapa final de la universidad. La auto-eficacia en la carrera hacía referencia a aspectos de auto-evaluación, información ocupacional, selección de metas, planes sobre el futuro y solución de problemas. Se esperaba que el apego y la independencia respecto a los padres tuvieran influencia sobre la auto-eficacia en la carrera y que esto a su vez influyera de manera directa en las aspiraciones laborales. Los resultados confirmaron las predicciones pero con diferencias respecto a la influencia de las madres y los padres. El apego con la madre tuvo efecto significativo en la etapa final del bachillerato mientras que el apego con el padre influyó en la etapa final de los estudios profesionales.

El análisis anterior permite enunciar la hipótesis de que existe una relación entre la seguridad propia de los diferentes estilos de apego (Bartholomew & Horowitz, 1991) y la auto-eficacia: las personas con apego seguro y las evitativas displicentes, tienen un modelo positivo de sí mismos y en consecuencia se perciben como personas capaces; mientras que aquellas con apego inseguro – estilos preocupado y temeroso- tienen modelos negativos de sí mismos, es decir creen que no tienen las habilidades para afrontar circunstancias exigentes en la vida.

En cuanto a la influencia de la auto-eficacia en el funcionamiento cognitivo y académico, la literatura demuestra que la auto-eficacia no es un simple reflejo de las habilidades específicas (Collins, 1982), es decir, la auto-eficacia no depende exclusivamente de las capacidades que se tengan en determinada área de desempeño; altos niveles de habilidades no implican alto grado de auto-eficacia. Lo anterior

implica que otros factores, entre los cuales se encuentra el vínculo de apego, influyen en la percepción de auto-eficacia.

De otra parte, la auto-eficacia académica por lo general se ha estudiado haciendo referencia a temáticas académicas específicas, como por ejemplo, restar, escribir, sumar. Bong (1997) examinó la posibilidad de identificar cierto nivel de generalidad de la auto-eficacia académica, de manera que se pudiera obtener una medida global de este constructo. Encontró una estructura jerárquica en la auto-eficacia académica con diferentes niveles de especificidad o generalidad. A partir de estos resultados, Bong concluyó que la especificidad con que se mida la auto-eficacia académica depende de los intereses, predictivos y explicativos, del investigador. El autor afirma que sus resultados justifican plenamente el hecho de que los investigadores desarrollen medidas de auto-eficacia con diferentes niveles de especificidad de acuerdo con los propósitos de la investigación.

Vrugt, Langereis y Hoogstraten (1997) encontraron que la auto-eficacia académica en combinación con las creencias sobre la capacidad de adquirir habilidades de aprendizaje influyeron sobre el desempeño en los exámenes; además observaron menor frecuencia de atribución de las fallas a la falta de talento fue menor en los estudiantes con más alta auto-eficacia y con creencias más fuertes sobre su capacidad de aprender.

En relación con la formación profesional, la literatura sobre auto-eficacia ha abordado diferentes aspectos. Entre ellos, se ha prestado mucha atención a la búsqueda o definición de una carrera profesional y a las diferencias por género en el tipo de carrera que se elige. Así por ejemplo, algunos estudios han encontrado que las mujeres eligen carreras de menor prestigio y remuneración y que esto tiene relación con el apego y con la auto-eficacia como se planteó al inicio de este tema (Ryan y cols., 1996). Chemers y cols. (2001) observaron una clara influencia de la auto-eficacia académica sobre el desempeño y sobre el ajuste universitario. Esta investigación se realizó con estudiantes de primer semestre de universidad, bajo la premisa de que la transición del colegio a la universidad exige la utilización de múltiples recursos adaptativos.

En el capítulo sobre desempeño universitario se hizo referencia al trabajo de Perry y cols. (2001) quienes analizaron la influencia de la percepción de control

académico y la preocupación por los fracasos en diversos aspectos del desempeño en un curso de introducción a la Psicología. La percepción de control académico corresponde a una forma de auto-eficacia académica (aunque los autores no lo plantean de esta manera) y por esta razón se toma de nuevo en este capítulo. Los autores estaban interesados en analizar las razones por las cuales estudiantes que han sido brillantes en el colegio, fallan en la universidad. Perry y cols. concluyeron que el control académico contribuyó en la explicación de esta paradoja: los estudiantes brillantes fallan porque tienen bajo control académico. Los estudiantes con mayor control académico no solamente obtenían mejores calificaciones sino que se esforzaban más, eran menos ansiosos, manifestaban mayor motivación, empleaban con mayor frecuencia estrategias de auto-monitoreo y percibían mayor control sobre su vida en general. Los autores definieron el control académico como una disposición psicológica relativamente estable que refleja las creencias de los estudiantes acerca de las causas de sus éxitos académicos. Específicamente el control académico se refiere a la percepción de los estudiantes acerca de si ellos poseen las habilidades y recursos personales para lograr el éxito. Este concepto fue tomado por los autores de la literatura sobre factores cognitivo-sociales incluyendo el concepto de auto-eficacia de Bandura (1977). De hecho, el instrumento utilizado en esta investigación puede equipararse a una medida de auto-eficacia en el sentido de que evalúa la percepción que una persona tiene respecto a sus capacidades o habilidades, en este caso la capacidad de tener control sobre el propio desempeño académico.

Puede plantearse que la exigencia en la universidad se mantiene a lo largo de toda la carrera en razón de que el medio académico universitario comparado con el medio escolar es mucho menos estructurado y directivo. Se espera que en este proceso la percepción de auto-eficacia ejerza una importante influencia.

Justificación y planteamiento del problema de investigación

La transición de la adolescencia hacia la vida adulta es una etapa de fuertes exigencias en razón de que a su terminación, los individuos deben estar listos para ser autónomos, formar una vida de pareja y desempeñarse profesionalmente como personas independientes. En el marco de la teoría del apego, el logro de los objetivos

de la adolescencia, entre los cuales se encuentra la formación profesional, depende del nivel de seguridad con las figuras de apego (Allen y Land, 1999). El proceso de formación profesional conlleva retos y situaciones estresantes para los cuales la confianza en sí mismo y en los demás, derivadas de los vínculos de apego, muy posiblemente se convierten en elementos importantes. En la etapa de la adolescencia, convergen la influencia de los vínculos con los padres y amigos en el desarrollo individual (Allen, 1999) y es relevante ampliar los conocimientos sobre estos dos tipos de influencia.

De otra parte, es un hecho comúnmente aceptado y confirmado empíricamente, que para lograr un buen desempeño universitario no son suficientes las aptitudes académicas o las habilidades intelectuales (Perry y cols., 2001). Como se mencionó en el marco teórico, algunos autores han identificado variables psico-sociales que contribuyen a la explicación de los procesos mediante los cuales se logra un buen desempeño universitario pero el campo está aún abierto a la investigación.

Los estudios que han analizado la relación entre el apego y la formación universitaria se han centrado fundamentalmente en el ajuste psicológico al ingresar a la universidad (Larose & Boivin, 1998; Rice & cols., 1995) y en aspectos relacionados con el desarrollo profesional más que en la formación universitaria (Baker, 1999; Kirton, 2000; Larose & Boivin, 1998; O'Brien & cols., 2000). A nivel universitario la investigación sobre apego aún no ha prestado mucha atención al desempeño académico; el estudio de Burge y cols. (1997) es uno de los pocos ejemplos en los que se ha evaluado el desempeño académico - definido como promedio general de calificaciones - dejando de lado características personales del desempeño que hacen parte de los objetivos de la formación universitaria, tales como autonomía, responsabilidad y mente abierta al conocimiento.

De otra parte, en el marco teórico que se acaba de presentar, se analizó la relación conceptual entre el apego y algunos atributos de competencia psico-social: optimismo, regulación del afecto (el cual incluye apreciación del estrés y percepción de apoyo social) y auto-eficacia. Así mismo, se presentó evidencia empírica acerca de (1) la relación entre el apego y estos atributos y (2) la influencia de optimismo, regulación de afecto y auto-eficacia en algunos aspectos de la formación profesional.

En relación con el optimismo, no se encontraron investigaciones con estudiantes avanzados en sus estudios universitarios, ni trabajos que hayan evaluado la relación entre apego, optimismo y desempeño universitario. Los estudios anteriormente citados señalan que el optimismo puede influir de manera directa (Aspinwall & Taylor, 1992) o indirecta (Chemers & cols., 2001) sobre el ajuste, el bienestar psicológico y el desempeño académico en estudiantes universitarios.

Tampoco se encontraron referencias en la literatura que hayan evaluado el planteamiento acerca de la evaluación de una situación como reto o amenaza en función de la seguridad en el apego. En cuanto a percepción de apoyo social, el estudio de Vernier y cols., (1998) mostró que el estilo de apego permite predecir la percepción de apoyo social en adolescentes; sin embargo, esta investigación solo incluyó en su análisis participantes con apego evitativo y preocupado. Los autores señalaron limitaciones metodológicas y recomendaron confirmar los resultados con otros instrumentos de evaluación.

Finalmente, se ha demostrado que el apego con los padres influye sobre la auto-eficacia en la definición de una carrera profesional. (Ryan & cols., 1996) y sobre la auto-eficacia en la carrera (O'Brien & cols., 2000). También hay evidencia de que la auto-eficacia académica se relaciona con el desempeño y el ajuste universitario en estudiantes de primer semestre (Chemers & cols., 2001).

Considerando lo anterior se planteó como problema general de esta investigación evaluar si el vínculo de apego con los padres influye sobre el desempeño universitario y sobre algunos atributos de competencia psico-social de jóvenes en etapa final de la adolescencia. En términos generales se pretendió ampliar la investigación en cuanto a la influencia del vínculo de apego con los padres en etapas avanzadas de desarrollo tanto en aspectos cognitivos como afectivos. De manera secundaria se propuso explorar posibles diferencias en la influencia del vínculo de apego con padres y amigos en las variables definidas en la presente investigación.

En particular las preguntas investigativas de este trabajo fueron las siguientes:

1. ¿La calidad del vínculo de apego con los padres y amigos influye sobre el desempeño universitario de jóvenes bogotanos en últimos semestres de universidad?

2. ¿La calidad del vínculo de apego con los padres y amigos se relaciona con la competencia psico-social (optimismo, mecanismos de regulación del afecto y auto-eficacia) de jóvenes bogotanos en últimos semestres de universidad?
3. ¿La Competencia psico-social ejerce influencia sobre el desempeño universitario?

Hipótesis

A partir de los problemas de investigación planteados anteriormente se derivaron las siguientes hipótesis:

1. La seguridad en el apego con los padres y amigos se relaciona de manera directa con el desempeño universitario: a mayor seguridad en el apego mejor desempeño. Se exploraron diferencias en el desempeño universitario entre dos tipos de apego inseguro, evitativo y ambivalente.
2. A mayor seguridad en el vínculo de apego mayor grado de optimismo.
3. El optimismo influye de manera directa sobre el desempeño universitario. Se espera que a mayor optimismo se logre mejor desempeño universitario.
4. Se encontrará diferencia entre el tipo de evaluación que los estudiantes hacen de las exigencias académicas – reto o amenaza- en función del estilo de apego. Se espera que los estudiantes con apego seguro evalúen las demandas universitarias como retos mientras que los estudiantes con apego inseguro las evalúen como amenazas.
5. A mayor seguridad en el apego mayor percepción de apoyo social. Se explorarán diferencias en percepción de apoyo social en función del estilo de apego; se espera mayor percepción de apoyo en los participantes con apego seguro en comparación con los de apego inseguro.
6. A mayor seguridad en el vínculo de apego será mayor la percepción de auto-eficacia académica.
7. Los indicadores de desempeño universitario se relacionan con el nivel de auto-eficacia: A mayor auto-eficacia, mejor desempeño.

8. A mayor seguridad en el apego mayor percepción de apoyo social. Se explorarán diferencias en percepción de apoyo social en función del estilo de apego; se espera mayor percepción de apoyo en los participantes con apego seguro en comparación con los de apego inseguro.

Método

Participantes

Los participantes de la presente investigación fueron estudiantes universitarios de últimos semestres de la Universidad de los Andes en Bogotá. Para su selección se identificaron las materias específicas de los programas académicos en los últimos tres semestres, que requerían asistencia a clases en la universidad (se descartaron tesis o prácticas) con el fin tener una población cautiva. Los estudiantes de estas materias que voluntariamente aceptaron participar constituyeron la muestra para este estudio.

La muestra definitiva estuvo compuesta por un total de 113 estudiantes, 30 hombres y 83 mujeres, pertenecientes a varios programas académicos. La edad promedio de los participantes fue de 22 años con un rango entre 18 y 27 años; el 75% se agrupó entre los 20 y los 24 años. El 92% dependían económicamente de sus padres y el 50% vivía con ellos. En la Tabla 1 se presenta la información sobre los programas académicos y los semestres de los participantes.

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de estudiantes por programa académico y por semestre

Programa	f	P	Semestre	f	P
Psicología	28	24,8	5	5	4,4
Microbiología	25	22,1	6	13	11,5
Derecho	23	20,4	7	21	18,6
Literatura	25	22,1	8	21	18,6
Biología	9	8	9	34	39,1
Antropología	3	2,7	10	34	16,8
Totales	113	100		113	100

Los estudiantes debían ser evaluados por sus profesores en algunos aspectos del desempeño académico, para lo cual se requería que el profesor tuviera un cierto conocimiento del alumno. Se contactaron profesores que hubieran tenido relación con el estudiante en por lo menos dos cursos y que tuvieran vinculación de planta con la universidad. Con estos criterios se pidió a cada estudiante indicar el nombre de dos profesores; una vez contactado el profesor se confirmaba si tenía conocimiento del estudiante respectivo. En algunos casos fue necesario contactar profesores diferentes a los indicados por los estudiantes porque el profesor decía no recordar al estudiante o porque el profesor indicado no estaba vinculado a la universidad.

Medidas

A continuación se describen los diversos instrumentos que se utilizaron para medir las variables del estudio y la forma como se manejaron las puntuaciones.

Desempeño Académico

Se obtuvieron dos indicadores del desempeño académico: el promedio de notas de la carrera y la percepción de los profesores sobre la forma como los estudiantes participan en las actividades académicas, que en este caso se denominó percepción del desempeño.

El promedio de notas se obtuvo directamente de la Oficina de registro de la universidad. Para evaluar la percepción del desempeño se desarrolló un cuestionario compuesto por enunciados que describen comportamientos de los estudiantes relacionados con su desempeño en la universidad. Los enunciados hacían referencia a comportamientos asociados con autonomía en el proceso de formación, responsabilidad y pensamiento abierto, características enunciadas en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de los Andes como objetivos de formación de la universidad. Los profesores debían calificar cada enunciado en una escala Likert en la cual 1 representaba un comportamiento *NO característico* y 5 un comportamiento *MUY característico* (5) del estudiante evaluado. El cuestionario estaba compuesto por 17 enunciados (ver el Anexo A). El puntaje de percepción del desempeño equivale al promedio de las puntuaciones.

Se solicitó la colaboración de dos profesores para evaluar a cada estudiante con el objeto de controlar la posibilidad de sesgos en la apreciación; un análisis de confiabilidad para ambos profesores de manera independiente arrojó Alphas de 0,96 en cada caso.

Además se utilizó el puntaje del ICFES como indicador de las aptitudes académicas; Cutrona y cols. (1994) utilizaron una medida equivalente con el fin de controlar la influencia de las habilidades en el desempeño en su estudio sobre percepción de apoyo de apoyo social y auto-eficacia.

Apego con padres y amigos

Se utilizó el Inventario de Apego con Padres y Amigos –IPPA - desarrollado por Armsden y Greenberg (1987), escala de auto-reporte que permite evaluar independientemente la relación de apego con la mamá, el papá y los amigos. El inventario está compuesto por 75 ítemes (25 por cada figura de apego) que se calificaron en una escala tipo Likert de 5 puntos, en la que 1 correspondía a *casi nunca o nunca* y 5 a *casi siempre o siempre*. Siguiendo las instrucciones de los autores se obtuvieron cuatro medidas relacionadas con el apego hacia cada figura. Un puntaje total de la calidad del vínculo de apego equivalente a la suma de todas las puntuaciones y, puntajes en tres dimensiones de la relación de apego a partir de las sub-escalas de la prueba: confianza mutua, calidad de la comunicación, rabia y alineación. Adicionalmente se establecieron estilos de apego siguiendo la metodología desarrollada por Vivona (2000). El Inventario completo se encuentra en el Anexo B. El análisis de confiabilidad arrojó Alphas de 0,93 para la relación con las mamás, 0,94 con los papás y 0,81 con los amigos.

Auto-eficacia académica

Se desarrolló un inventario para el presente estudio a partir de las pruebas utilizadas por Chemers y cols. (2001) y Perry y cols. (2001). Se solicitó a cada participante responder qué tan seguro se sentía de poder realizar una lista de 10 actividades de tipo académico en una escala tipo Likert de 7 puntos en la cual 1

indicaba *no puedo hacerlo* y *7 con seguridad puedo hacerlo*. El promedio de puntuaciones correspondió al puntaje de auto-eficacia académica. Este instrumento se encuentra en el Anexo E. El índice de confiabilidad fue 0,75.

Optimismo

Como medida de optimismo se empleó la Prueba de Orientación Hacia la Vida Revisada (LOT-R) elaborada por Scheier y Carver (1994), la cual permite evaluar diferencias individuales en optimismo generalizado. Es una medida breve y fácil de usar, compuesta por 10 preguntas, especialmente útil en investigaciones en las que se emplean muchas mediciones. Los participantes respondieron en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos en la que 1 era *completo desacuerdo* y 5 *completo acuerdo*. Se estableció un puntaje de optimismo entre 1 y 5 equivalente al promedio de las respuestas a las preguntas 1, 3, 4, 7, 9 y 10 de manera que a mayor puntaje mayor optimismo; las preguntas 2, 5, 6 y 8 eran distractores y no se tuvieron en cuenta para la puntuación (Scheier y Carver, 1994). La versión traducida que se utilizó en este estudio se encuentra en el Anexo C. El Alpha obtenido para esta escala fue de 0,78.

Percepción de apoyo social

Con el fin de medir la percepción de apoyo social, se utilizó el Inventario de Calidad de las Relaciones (ICR) desarrollado por Pierce, Sarason y Sarason (1991). Este instrumento evalúa tres aspectos de las relaciones interpersonales con una persona específica : apoyo social, profundidad y conflicto. En este estudio se aplicó solamente la escala correspondiente a apoyo social, la cual estuvo compuesta por siete preguntas (1, 3, 5, 8, 15, 18 y 22 del inventario completo) que los estudiantes respondieron en una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = *definitivamente no* y 4 = *muchísimo*). El promedio de las respuestas a estos ítemes correspondió al puntaje de apoyo social. El Inventario se encuentra en el Anexo D. El análisis de confiabilidad arrojó un Alpha de 0,69. A pesar de ser el más bajo entre todos los instrumentos utilizados, es un índice aceptable.

Percepción de estrés académico

Para medir la apreciación cognitiva del estrés generado por las exigencias académicas se utilizó un procedimiento equivalente al desarrollado por Tomaka y cols. (1993), el cual ya fue descrito en la revisión teórica. En esta investigación se evaluó la apreciación de reto o amenaza frente a las exigencias del semestre que el estudiante estaba cursando. La apreciación primaria - percepción de demandas - se evaluó preguntando a los estudiantes ¿Qué tan estresante para usted está siendo este semestre? La apreciación secundaria – capacidad de afrontamiento- se evaluó con la pregunta ¿Qué tan capaz se siente usted para afrontar las exigencias del semestre que está tomando? Los estudiantes respondieron en una escala tipo Likert de 7 puntos: en el caso de la apreciación primaria 1 equivalía a *nada estresante* y 7 a *demasiado estresante*; respecto a la apreciación secundaria 1 era *muy poco* y 7 *muchísimo*. Se obtuvo la razón apreciación primaria / apreciación secundaria la cual se utilizó como base para los análisis; en esta razón un valor por encima de 1 indica que las demandas son superiores a la capacidad de afrontamiento (amenaza); un valor inferior a 1 indica que la capacidad de afrontamiento es superior a las demandas (reto). Adicionalmente se utilizó la mediana para distinguir entre estudiantes cuya apreciación fue de reto y aquellos cuya apreciación fue de amenaza.

Procedimiento

Con la ayuda de los coordinadores académicos de cada Facultad o Departamento se seleccionaron cursos de últimos semestres que fueran dictados por profesores de planta de la universidad. Se contactaron los profesores correspondientes y se obtuvo su colaboración para asistir a las clases elegidas y contactar a los estudiantes. Con excepción del programa de Derecho la aplicación de los cuestionarios se hizo en grupo; en Derecho se hizo individualmente porque no se encontró un curso que agrupara a los estudiantes y el contacto se hizo en el servicio de Consultorio Jurídico.

En las reuniones con los estudiantes se les explicó el objetivo de la investigación, se hizo énfasis en la confidencialidad de la información y se solicitó su colaboración voluntaria. Además se les pidió llenar y firmar un formato de consentimiento en el cual autorizaban la recolección de información sobre su

desempeño. En la misma reunión se les entregaron los cuestionarios con todos los instrumentos y se esperó hasta que todos los respondieran completamente.

La etapa siguiente tuvo como objetivo recoger la información sobre el desempeño universitario a través de dos fuentes: las instancias administrativas de la universidad y los profesores. El promedio académico y los resultados del ICFES se obtuvieron en la Oficina de Registro de la Universidad. Respecto a la percepción del desempeño académico se solicitó a los profesores, previamente seleccionados con ayuda de los estudiantes, que respondieran el Cuestionario de Desempeño con la aclaración explícita de que la información sobre los estudiantes se mantendría en absoluta reserva. Para la mayoría de los estudiantes (el 80%) se logró la evaluación de dos profesores que cumplieran los requisitos establecidos, es decir, que hubieran tenido contacto con los alumnos en más de una ocasión y que fueran profesores de planta de la universidad; en los casos restantes se obtuvo la evaluación de un profesor.

Resultados

El proceso de análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS. Todos los datos se sometieron a un análisis exploratorio siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (1996).

Los resultados de este estudio se describen de acuerdo con los problemas de investigación planteados y las hipótesis correspondientes. En primer lugar se analizaron las relaciones entre el apego y el desempeño universitario, luego entre apego y las variables de competencia psico-social y posteriormente entre competencia psico-social y desempeño universitario. Como fase previa a estos análisis se obtuvieron los datos descriptivos de todas las variables.

Análisis descriptivos

Los análisis descriptivos de la variable criterio del estudio, desempeño académico, se presentan en la Tabla 2. Como se mencionó anteriormente, el desempeño académico se evaluó a través de dos indicadores: el promedio general de notas y la percepción del desempeño evaluado por profesores. Con el objeto de

analizar si la apreciación hecha por los dos profesores era equivalente, se estableció una correlación de Pearson entre los promedios de desempeño evaluados por cada profesor, la cual indicó una correspondencia moderada pero aceptable entre ellos ($r=0,41$; $p<0,000$). Con base en esta correspondencia se promediaron las apreciaciones de los dos profesores – en los casos en que se tenían dos apreciaciones – y de esta manera se usó un solo puntaje como base para los análisis. En los casos en que solo se logró la evaluación de un profesor, se usó este puntaje en los cálculos.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la variable criterio

Variable	\bar{X}	DE	Mínimo-máximo	N
Promedio de notas	4,0	0,34	3,32 – 4,95	113
Desempeño académico	4,0	0,65	1,56 – 5,00	113

Con el propósito de evaluar las diferencias en el desempeño académico de acuerdo con las carreras, el semestre y el sexo se ejecutó un MANOVA, el cual indicó diferencias significativas en el promedio de notas ($p<0,000$) y percepción del desempeño ($p<0,018$) en función de la carrera. El promedio de notas de los estudiantes de Literatura fue significativamente mayor que el de Psicología, Microbiología, Derecho y Biología. La percepción del desempeño también fue superior en Literatura pero significativamente diferente solo en comparación con el de Psicología.

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos para todas las variables predictoras incluidas en esta investigación.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las variables predictoras del estudio

Variable	\bar{X}	DE	Mínimo- máximo	N
Calidad del vínculo de Apego – Mamá	97,31	17,12	56 – 125	109
Calidad del vínculo de Apego- Papá	83,37	19,66	35 – 116	98
Calidad del vínculo de Apego – Amigos	100,80	14,71	67 – 122	109
Auto – eficacia académica	5,81	0,64	4 – 6,9	113
Optimismo	4,01	0,71	2,17 – 5, 00	112
Percepción de Apoyo social	3,60	0,39	2,17 – 4,00	113
Percepción de Estrés académico	1,00	0,62	0,14 – 3,5	112

Apego y desempeño universitario

Las relaciones entre apego y desempeño universitario se analizaron a partir de los dos indicadores que arroja el IPPA: en primer lugar, un puntaje continuo de calidad del vínculo y en segundo lugar, los estilos de apego (variable categórica).

Con el fin de examinar la relación entre la calidad del vínculo de apego - con padres y amigos – y el desempeño universitario se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre los puntajes totales de apego en el IPPA (con mamá, papá y amigos) y los dos indicadores de desempeño universitario (promedio de notas y percepción del desempeño). Como se observa en la Tabla 4 ninguna de estas correlaciones fue significativa. También se establecieron correlaciones de Pearson entre desempeño y las puntuaciones en las tres sub-escalas del IPPA – confianza, comunicación y alineación – de cada figura de apego; estas correlaciones tampoco fueron significativas.

Aunque la relación entre el apego hacia diferentes figuras no se planteó como objetivo de este estudio se indagaron las relaciones entre el apego con la mamá, el papá y los amigos. Se obtuvieron r significativas en todos los casos (ver Tabla 4), es decir, el apego con la mamá, el papá y los amigos se relacionaron entre sí.

Tabla 4

Correlaciones entre las variables del estudio

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Promedio de Notas	-								
2 Percep. desempeño	0,58**	-							
3 Apego mamá	-0,01	0,04	-						
4 Apego papá	0,08	-0,12	0,30**	-					
5 Apego amigos	-0,03	-0,06	0,30**	0,23*	-				
6 Optimismo	0,10	0,04	0,17	0,41**	0,31**	-			
7 Apoyo social	-0,10	-0,07	0,38**	0,23*	0,42**	0,15	-		
8 Estrés académico	-0,16	-0,10	-0,13	-0,97	0,02	-0,20*	0,07	-	
9 Auto-eficacia	0,37**	0,27**	0,16	0,27*	0,26**	0,45**	0,01	-0,27**	-

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Utilizando la metodología de Vivona (2000) se procesaron los puntajes del IPPA con el fin de obtener los tres estilos de apego (seguro, evitativo y ambivalente) identificados por Ainsworth y cols. (1978). De acuerdo con este procedimiento algunos participantes quedan sin clasificar en el estilo de apego porque no se ajustan a ninguno de los criterios que definen esos estilos. De los 113 participantes se clasificó el 91% (10 participantes no clasificados) respecto a la mamá, el 68,1% respecto al papá (36 casos no clasificados) y 78,8% respecto a los amigos (24 casos no clasificados). En la Tabla 5 se encuentran las frecuencias y porcentajes de los estilos de apego correspondientes a los participantes clasificados. Como puede observarse en la Tabla 5, muy pocos participantes correspondieron al estilo ambivalente; la mayoría se distribuyeron entre estilos de apego seguro y evitativo.

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes de los estilos de apego

Estilo de apego	Mamá		Papá		Amigos	
	f	P	f	P	f	P
Seguro	62	60,2	42	54,5	51	57,3
Evitativo	34	33,0	31	40,3	33	37,1
Ambivalente	7	6,8	4	5,2	5	5,6
Totales	103	100	77	100	89	100

Con el fin de comparar los promedios del desempeño universitario en relación con el estilo de apego se realizaron análisis de varianza de una vía para cada indicador de la variable criterio – promedio de notas y percepción del desempeño -. No se encontraron diferencias significativas entre estos promedios en función del estilo de apego.

Apego y variables de competencia psico-social

El segundo segmento de análisis se refiere a las posibles relaciones entre el apego y algunas variables que aquí se han denominado de competencia psico-social: auto-eficacia académica, optimismo, percepción de apoyo social y percepción de estrés académico; con el objetivo de analizar estas relaciones se llevaron a cabo varios tipos de análisis.

En primer lugar se obtuvieron correlaciones de Pearson entre las variables mencionadas. Los resultados de estas correlaciones indicaron que el apego con la mamá se relaciona con percepción de apoyo social, mientras el apego con el papá y con los amigos se relaciona con auto-eficacia, optimismo y percepción de apoyo social (Ver Tabla 4).

Con el propósito de examinar la influencia conjunta de las variables definidas como predictoras - auto-eficacia académica, optimismo, percepción de apoyo social y percepción de estrés académico – sobre las variables criterio se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos. Se encontró que el vínculo de apego predice significativamente la percepción de auto-eficacia académica ($R^2 = 0,09$; $p < 0,033$), el optimismo ($R^2 = 0,22$; $p < 0,000$) y la percepción de apoyo social ($R^2 = 0,18$; $p < 0,000$). Con relación al estrés, el coeficiente de determinación no fue significativo. Con el fin de evaluar el aporte del vínculo de apego con padres y amigos en la predicción y explicación de las variables mencionadas, en la Tabla 6 presentan los coeficientes β y los coeficientes parciales de correlación al cuadrado. Es de anotar, en primer lugar, que solamente la calidad de apego con el papá - no con la mamá o los amigos - permite estimar y predecir la auto-eficacia académica. Y en segundo lugar, que la percepción de apoyo social está relacionada con el vínculo con la mamá y los amigos. Finalmente, el optimismo se relacionó con el vínculo de apego con el padre y los amigos y no con la mamá.

Tabla 6

*Coefficientes **b** y coeficientes parciales de correlación en competencia psicossocial*

Figura de apego	Auto-eficacia		Optimismo		Apoyo social		Estrés	
	β	r^2	β	r^2	β	r^2	β	r^2
Mamá	0,05	0,00	0,01	0,00	0,27**	0,07**	-0,13	0,01
Papá	0,24*	0,05*	0,37**	0,12**	0,08	0,00	-0,09	0,00
Amigos	0,11	0,01	0,20*	0,04*	0,22**	0,05*	0,10	0,00

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Se ejecutaron varios análisis de varianza de una vía con el fin de analizar si existen diferencias significativas entre los promedios de percepción de auto-eficacia académica, optimismo, percepción de apoyo social y estrés en función del estilo de apego con la mamá, el papá y los amigos.

En cuanto al estilo de apego con la mamá se encontraron diferencias significativas en los promedios de apoyo social ($F_{(2,100)} = 8.57$, $p = .000$) en función del estilo de apego. Los análisis post-hoc indicaron que los estudiantes con estilo evitativo tienen una menor percepción de apoyo social que los seguros o ambivalentes.

Respecto al estilo de apego con el papá, se obtuvieron diferencias significativas en los promedios de auto-eficacia ($F_{(2,74)} = 4.47$, $p = .015$) y optimismo ($F_{(2,74)} = 8.99$, $p = .000$). De acuerdo con los análisis post-hoc los jóvenes con estilo de apego seguro con el papá obtuvieron mayores puntajes en auto-eficacia y optimismo.

Las comparaciones en función del estilo de apego con los amigos indicaron diferencias significativas en los promedios de apoyo social ($F_{(2,86)} = 8.52$, $p = .000$), percepción de estrés ($F_{(2,85)} = 3.14$, $p = .048$), percepción de auto-eficacia académica ($F_{(2,86)} = 5.34$, $p = .007$) y optimismo ($F_{(2,85)} = 7.33$, $p = .001$). A partir de los análisis post-hoc se observó que los estudiantes con estilo de apego seguro con los amigos reportaron mayor percepción de auto-eficacia, optimismo y apoyo social que los evitativos. Aquellos con estilo de apego ambivalente con los amigos presentaron mayor índice de estrés en comparación con los seguros y evitativos.

Finalmente, con el fin de evaluar la forma como se combinan las cuatro variables mencionadas para lograr la mejor diferenciación entre los estudiantes con estilo de apego seguro e inseguro se llevó a cabo un análisis discriminante mediante el método simultáneo. Previamente al análisis se agruparon los participantes con estilos de apego evitativo y ambivalente en una categoría de inseguros. La adecuación del modelo general se evaluó mediante la prueba lambda de Wilks, la cual fue significativa respecto a la mamá ($\lambda = 0.89$, $\chi^2 = 11.44$, $p = .022$), el papá ($\lambda = 0.75$, $\chi^2 = 20.97$, $p = .000$) y los amigos ($\lambda = 0.78$, $\chi^2 = 21.06$, $p = .000$), es decir, las funciones discriminantes obtenidas sí permiten clasificar a los estudiantes en apego seguro o inseguro con base en el conjunto de variables seleccionadas como predictoras. Ahora bien, teniendo en cuenta los coeficientes estandarizados de la función discriminante canónica y las correlaciones entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas estandarizadas, el orden de importancia de las variables en la función canónica fue diferente en cada figura de apego. Como puede observarse en la Tabla 7, la percepción de apoyo social fue la variable de mayor aporte en la función discriminante respecto al estilo de apego con la mamá y el optimismo respecto al papá. En cuanto a los amigos las contribuciones de optimismo, auto-eficacia y apoyo social fueron muy parecidas aunque fueron mayores los aportes de optimismo y auto-eficacia. Vale la pena resaltar que el estrés contribuyó muy poco a la diferenciación entre seguros e inseguros.

Tabla 7

Coefficientes estandarizados canónicos (coeficiente) y correlaciones entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas estandarizadas (r)

Variables	Apego con mamá		Apego con papá		Apego con amigos	
	Coeficiente	r	Coeficiente	r	Coeficiente	r
Auto-eficacia	.13	.28	.32	.60	.53	.65
Optimismo	.21	.44	.64	.84	.48	.74
Apoyo social	.88	.87	.50	.49	.55	.55
Estrés	-.33	-.31	-.16	-.18	.06	-.17

Respecto al nivel de aciertos en la predicción de la pertenencia a uno de los dos grupos – seguros e inseguros- a partir de la función discriminante, el acierto en la clasificación total fue de 63.4% respecto al apego con la mamá, el 71.4% respecto al papá y el 67% respecto a los amigos. El nivel de aciertos en la clasificación de los estudiantes con apego seguro fue mucho más alto que el de los de apego inseguro (ver Tabla 8).

Tabla 8

Porcentaje de aciertos en la clasificación de seguros e inseguros

Grupo	Apego con mamá	Apego con papá	Apego con amigos
Seguros	86.9%	78.6%	90.3%
Inseguros	27.5%	62.9%	31.7%

Variables de competencia psico-social y desempeño universitario

Con el propósito de evaluar la influencia conjunta de las variables denominadas de competencia psico-social en el desempeño universitario, se realizaron dos análisis de regresión múltiple. Teniendo como variables criterio el promedio de notas y la percepción del desempeño se encontró que el conjunto de variables de competencia psico-social permite estimar y predecir tanto el promedio de notas ($R^2 = 0,16$; $p < 0,001$) como la percepción del desempeño ($R^2 = 0,08$; $p < 0,055$). Sin embargo, los coeficientes beta y los coeficientes parciales de correlación indican que la única variable que mostró una influencia significativa en el desempeño universitario fue la auto-eficacia. Esta información se ilustra en la Tabla 9. Respecto a la percepción del desempeño académico evaluado por los profesores los resultados fueron iguales, es decir, la única variable que mostró una influencia significativa fue la auto-eficacia.

Tabla 9

*Coefficientes **b** y coeficientes parciales de correlación en desempeño universitario*

Variable	Promedio de notas		Desempeño académico	
	β	r^2	β	R^2
Auto-eficacia	0,39**	0,12**	0,30**	0,07**
Optimismo	-0,05	0,00	-0,01	0,01
Apoyo social	-0,08	0,01	-0,05	0,00
Estrés	-0,06	0,00	-0,03	0,00

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Adicionalmente se efectuó un análisis de varianza con el fin de comparar los promedios de desempeño en función de la percepción de estrés académico definida en dos categorías: percepción de reto y de amenaza. Siguiendo el procedimiento de Tomaka y cols. (1993) de división por la mediana se identificaron 51 estudiantes que percibían las exigencias académicas como un reto y 61 como una amenaza. No se encontraron diferencias significativas entre los promedios de notas y de percepción del desempeño entre los grupos conformados por percepción de reto y de amenaza.

Influencia del puntaje del ICFES

En el diseño metodológico se planteó la necesidad de controlar la influencia de las aptitudes en el desempeño universitario y para ello se definió el puntaje del ICFES como covariada. Teniendo en cuenta que no se encontró relación entre apego y desempeño universitario no tenía sentido hacer este análisis. Sin embargo se exploró la influencia del ICFES en las dos medidas de desempeño universitario (promedio de notas y desempeño académico) mediante un análisis de regresión múltiple por bloques.

En primer lugar se hizo el análisis teniendo como variable dependiente el promedio de notas; se introdujo el puntaje ICFES solo en el primer bloque y acompañado de los puntajes de apego en el segundo bloque; se utilizó el método por pasos ingresando primero el ICFES y luego cada uno de los puntajes de apego. El coeficiente de correlación múltiple fue significativo ($R^2 = 0,33$; $p < 0,01$), lo cual

indicaría, en primera instancia, que el conjunto de variables compuesto por el puntaje del ICFES y los puntajes de apego permiten estimar adecuadamente el promedio de notas; sin embargo, los coeficientes beta para las tres puntuaciones de apego no fueron significativos mientras el coeficiente beta correspondiente al ICFES sí lo fue. Lo anterior indica que el apego no permite predecir el promedio de notas pero el puntaje del ICFES sí, con un peso de 0,34 en la predicción de las notas ($\beta = 0,34$; $p < 0,00$). Con el ánimo de evaluar el valor explicativo de las variables antes mencionadas se obtuvieron el coeficiente de determinación y los coeficientes parciales de correlación. El coeficiente de determinación fue significativo ($R^2 = 0,11$; $F = 13,43$; $p < 0,00$) lo cual indica que el conjunto de variables independientes contribuyen a la explicación del desempeño. De nuevo los coeficientes parciales del apego no fueron significativos. De acuerdo con el coeficiente parcial al cuadrado obtenido para el puntaje del ICFES ($r^2 = 0,11$; $p < 0,00$) puede afirmarse que este explica el 11% de la varianza del promedio de notas, porcentaje que disminuye al 5% cuando se introduce el apego con el papá. Lo anterior podría hacer pensar en una posible influencia del apego con el papá sobre las notas a pesar de que, como se mencionó antes su coeficiente de correlación parcial no fue significativo. En segundo lugar, se realizaron los análisis relacionados con el desempeño académico evaluado por los profesores de la misma manera que se hicieron para el promedio de notas; en cuanto a la percepción del desempeño ninguno de los coeficientes resultó significativo.

Discusión

Vínculo de apego y desempeño universitario

Un objetivo central de este estudio fue evaluar si la relación de apego con los padres podría ejercer alguna influencia en el desempeño universitario. No se encontró relación entre el apego y el desempeño universitario en estudiantes jóvenes de últimos semestres de una universidad privada de Bogotá (Universidad de los Andes).

Antes de aventurar implicaciones teóricas a partir de estos hallazgos debe revisarse el planteamiento teórico en el cual se basó la hipótesis principal de este

trabajo. Fueron varias las consideraciones que condujeron a la formulación del problema de investigación.

De acuerdo con Bowlby (1989, 1993, 1997) el sistema de apego está presente durante toda la vida y la calidad del apego con los padres ejerce una influencia continua en el funcionamiento psico-social de los individuos. Una gran variedad de investigaciones así lo han confirmado; en la literatura se encuentran numerosas evidencias de la influencia de la calidad del apego - con los padres, amigos, parejas románticas - en muy diversas esferas a lo largo del desarrollo, especialmente en las áreas social y emocional (Allen & Land, 1999; Feeney, 1999; Hazan & Shaver, 1987; Thompson, 1999). Sin embargo, el desarrollo cognitivo en relación con el vínculo de apego ha recibido menor atención (Bretherton, 1985; Cassidy & Shaver, 1999; Simpson & Rholes, 1998).

Igualmente Bowlby (1998) planteó que el sistema de apego está en estrecha relación con el sistema de exploración. En la medida en que una persona se siente segura, estará en la posibilidad de dirigirse hacia el mundo exterior, lo cual favorece su desarrollo social, emocional e intelectual. La percepción de seguridad para explorar el mundo es fundamental a lo largo del desarrollo pero se hace especialmente evidente en la adolescencia, etapa en la cual la exploración se asocia con la autonomía, característica que a su vez es indispensable para lograr la meta de desarrollar una carrera profesional (Allen & Land, 1999).

Simultáneamente con la formación del vínculo de apego se van construyendo en el individuo representaciones mentales acerca de sí mismo y de los demás que se convierten en una guía para afrontar situaciones estresantes (Bowlby, 1998); un apego seguro implica confianza en sí mismo y en los demás para enfrentar circunstancias exigentes. La vida universitaria exige enfrentar situaciones nuevas, persistencia y concentración en las tareas académicas y la posibilidad de desempeñarse exitosamente a nivel académico podría depender de la seguridad en las relaciones de apego con los padres. De hecho en niños y adolescentes se ha encontrado relación entre apego y desempeño académico (Jacobsen & cols., 1994; Jacobsen & Hofmann, 1997). A nivel universitario algunos autores reportan relación entre apego con los padres y ajuste (Larose & Boivin, 1998; Rice & cols., 1995) y desempeño académico (Burge & cols., 1997).

Las consideraciones anteriores fueron la base teórica en la que se apoyó la hipótesis de que la calidad del vínculo de apego con los padres podría tener relación con el desempeño universitario.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, ¿qué puede concluirse de la ausencia de relación entre el vínculo de apego y el desempeño universitario, observada en esta investigación? A continuación se analizan varios elementos tanto teóricos como metodológicos que pueden orientar la explicación de estos hallazgos.

En primer lugar, podría afirmarse que el vínculo de apego con los padres, aunque continúa presente en la adolescencia e inicio de la vida adulta, no ejerce influencia directa en el éxito académico. Este hallazgo complementaría la teoría respecto a las funciones del apego en etapas avanzadas de desarrollo (Feeney, 1999; Hazan & Shaver, 1987; Waters & cols., 2000; Weinfield & cols., 2000). Posiblemente la mayor influencia del apego se encuentra en la formación de vínculos, el establecimiento de relaciones románticas o de amistad y regulación de emociones, es decir en dimensiones afectivas del individuo, mientras que su influencia en el sistema de exploración estaría prácticamente anulada.

En segundo lugar, un fuerte argumento para explicar el hecho de no haber encontrado relación entre el vínculo de apego y el desempeño académico podría encontrarse en limitaciones metodológicas relacionadas con el instrumento utilizado para medir el apego – IPPA- . Si bien el instrumento original se ha utilizado en varias investigaciones y ha mostrado índices adecuados de confiabilidad y validez (Armsden & Greenberg, 1987; Larose & Boivin, 1998; Rice & cols., 1995; Ryan & cols., 1996) no se encontró evidencia empírica sobre su uso y características psicométricas en culturas latinas ni en su versión en español. Adicionalmente, deben resaltarse algunas dificultades en el trasfondo teórico subyacente no solo al IPPA sino a diferentes técnicas de medida de los patrones de apego. De acuerdo con Grossman y cols. (1999) en el campo del sistema de apego la investigación se ha orientado con mucho énfasis hacia las conductas de apego descuidando el lado de la exploración. Grossman y cols. analizaron varios métodos de evaluación del vínculo de apego e ilustran sus limitaciones en cuanto a la atención que otorgan a la conducta exploratoria. Empiezan por la Situación Extraña (Ainsworth & cols., 1978) sobre la cual afirman que “cuando se evalúan los patrones de apego en la Situación Extraña, la calidad del apoyo que la

figura de apego proporciona, cuando surgen emociones negativas, al interés del niño por explorar no hace parte del sistema de clasificación” (Grossman & cols., 1999, p. 762). Estos autores revisan diversas metodologías de evaluación desde la infancia hasta la adolescencia señalando en forma reiterada el hecho de que no tienen en cuenta la exploración o lo hacen de manera tangencial. Al analizar el IPPA a la luz de los argumentos de Grossman y cols. (1999) se observa que la mayoría de los ítems se centran en aspectos relacionados con apoyo y confianza respecto a la figura de apego; de las 25 preguntas que lo conforman solo 4 tienen que ver con fomento de la autonomía (preguntas 1, 4, 12 y 13), característica que está relacionada con la exploración y el desarrollo cognitivo. En síntesis, el IPPA no evalúa de manera suficiente aspectos de apoyo a la exploración, elemento que, como se verá a continuación, es fundamental en el desarrollo académico.

En la teoría del apego el concepto de base segura se refiere a la percepción del infante sobre la disponibilidad de la madre (o sustituto) para brindarle apoyo cuando así lo requiera. La percepción de base segura se manifiesta a través del balance entre las conductas de búsqueda de cercanía (apego o vinculación emocional) y de exploración. A la vez esta percepción es la consecuencia de una relación con una figura de apego sensitiva y responsiva, es decir, una figura que brinda apoyo emocional y que favorece la exploración. Como Grossman y cols. (1999) lo han señalado la investigación en el campo del apego no ha estado balanceada en la atención que le ha prestado a esas dos dimensiones de la conducta tanto del niño (apego – exploración) como de los padres (apoyo emocional – fomento de la exploración). Estos autores afirman que la investigación sobre el sistema de apego se ha orientado primordialmente hacia el lado de las conductas de apego – búsqueda de cercanía, regulación emocional. Desde su punto de vista, una visión más amplia del balance apego-exploración le daría más atención a las consecuencias adaptativas que los patrones de apego tienen especialmente en la exploración. Y precisamente el fomento de la exploración ha sido la dimensión de la responsividad de los padres que ha sido conceptualmente ligada al desarrollo cognitivo (Grossman & cols., 1999) y al desempeño académico en el marco teórico e investigativo sobre el apego que fue adoptada como base de la presente investigación. En razón de que en este estudio el

vínculo de apego se midió con el IPPA el énfasis se dirigió hacia los elementos de apoyo emocional y no hacia los de exploración.

El fomento de la exploración ha sido abordado de forma más directa en el campo de las teorías de la socialización, particularmente las que analizan la influencia del estilo de relación de los padres con sus hijos en el desarrollo social, emocional y cognitivo. Las teorías de la socialización han enfatizado la necesidad de analizar la influencia conjunta de varias dimensiones del comportamiento de los padres como índices de su estilo de relación con sus hijos (Lanborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991). Entre estas dimensiones se han incluido aspectos como la calidez emocional, aceptación, supervisión, grado de involucramiento y fomento de la autonomía. En esta visión de las relaciones padres hijos, se habla de fomento de la autonomía como una de las dimensiones que caracterizan esas relaciones; el fomento de la autonomía puede asimilarse a la sensibilidad de los padres ante el interés exploratorio de sus hijos, es decir al fomento de la exploración.

Clark y Ladd (2000) relacionan en forma directa las características del sistema de apego – vínculo afectivo y exploración - con las dimensiones de vinculación y fomento de la autonomía planteadas en la investigación sobre relaciones padres-hijos en el sentido antes planteado. Estos autores se refieren a la vinculación como una propiedad de las relaciones entre padres e hijos que se hace evidente en la correspondencia o mutualidad de sus expresiones emocionales. La autonomía la definen como el proceso de diferenciación y auto-competencia en los seres humanos. Los padres que se relacionan con sus hijos de manera responsiva, reflexiva y que valoran sus opiniones, sentimientos y perspectivas, favorecen el proceso de desarrollo de la autonomía; esta característica del comportamiento de los padres se ha denominado fomento de la autonomía. Clark y Ladd (2000) evaluaron la influencia del fomento de la vinculación y de la autonomía por parte de los padres sobre la orientación pro-social de sus hijos en la relaciones con los compañeros y encontraron que la vinculación padres-hijos explicó una proporción significativa de la varianza lo cual no fue válido para el fomento de la autonomía. Concluyeron que la vinculación y la autonomía ejercen funciones diferentes en el desarrollo. En concordancia con lo anterior es interesante anotar que la investigación ha demostrado que el fomento de la autonomía ejerce influencia en diversos aspectos del desempeño académico. En la

teoría de la socialización se han identificado varios estilos de relación entre padres e hijos - autoritario, negligente y autoritativo (Baumrid, 1967) – de los cuales el autoritativo se caracteriza entre otros factores por el fomento de la autonomía. Diversas investigaciones han demostrado mejor desempeño académico en estudiantes cuyos padres se caracterizan por un estilo de relación autoritativo comparados con los otros estilos; esto se ha confirmado en niños (Grolnick & Ryan, 1989), adolescentes (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992) y estudiantes de universidad (Strage & Brandt, 1999).

Los hallazgos anteriores dan soporte al análisis de los resultados de la presente investigación en el sentido de que el concepto de base segura en el apego debe analizarse en sus dos dimensiones, apego y exploración, cada una de las cuales influye en aspectos diferentes del desarrollo humano. El apoyo a la exploración (fomento de la autonomía en la teoría de la socialización) posiblemente ejerce mayor influencia en el desarrollo de competencias académicas y profesionales; como ya se mencionó el IPPA, instrumento utilizado en la presente investigación, no evalúa el fomento de la exploración. Será necesario revisar las metodologías de evaluación de la seguridad en el apego de manera que se logre un mejor balance entre vínculo emocional y exploración. Una alternativa interesante podría ser integrar las metodologías de evaluación del apego con las de fomento de la autonomía.

Finalmente debe hacerse mención al hecho de que los datos confirmaron que el puntaje del ICFES es un buen predictor del desempeño académico, lo cual es una validación más de la prueba del ICFES como criterio de ingreso de la universidad. Por el contrario, no se encontró relación entre el puntaje del ICFES y el desempeño académico evaluado por los profesores en términos de comportamientos asociados a la autonomía en el proceso de formación, responsabilidad y pensamiento abierto, características definidas como objetivos de formación en el PEI de la Universidad de los Andes.

Vínculo de apego y variables de competencia psico-social

El segundo gran objetivo de esta investigación consistió en evaluar las relaciones entre el vínculo de apego y algunas variables de competencia psico-social.

En términos generales y de acuerdo con lo esperado se encontró que el vínculo de apego permite predecir la percepción de apoyo social (Pierce & cols., 1991; Sarason & cols., 1991; Vernier & cols., 1998), el nivel de optimismo y la percepción de auto-eficacia académica. A continuación se analizarán las relaciones encontradas para cada uno de los componentes de la competencia psico-social.

En cuanto a la percepción de apoyo social los resultados muestran relación con la seguridad en el apego con la mamá, el papá y los amigos. Lo anterior confirma los supuestos teóricos y los hallazgos de investigaciones previas (Pierce & cols., 1991; Sarason & cols., 1991; Vernier & cols., 1998): a un estilo de apego seguro corresponde una representación positiva de los demás y la confianza en que se recibirá su apoyo cuando se le requiera. Debe destacarse que las correlaciones con apoyo social fueron más altas y con mayor nivel de significación en relación con la mamá y con los amigos (ver Tabla 4); además, el análisis de regresión múltiple indicó que el apego con el papá no predice ni explica la percepción de apoyo social (ver Tabla 6) en contraste con el apego con la mamá y los amigos. Adicionalmente, la percepción de apoyo social fue la variable que hizo un mayor aporte en la función discriminante que permitió clasificar a los participantes en seguros e inseguros respecto a la mamá mientras que en el caso del papá, la variable de mayor aporte fue el optimismo. Los hallazgos anteriores pueden interpretarse en el sentido de que los vínculos de apego con el papá y con la mamá cumplen funciones diferentes: la mamá posiblemente es mayor fuente de soporte emocional en situaciones estresantes y el papá mayor soporte para la exploración (Grossman & cols., 1999). Este es un tema que merece atención en futuras investigaciones.

Respecto a la percepción de auto-eficacia académica y de optimismo se encontró relación con el apego con el papá pero no con la mamá ni con los amigos. Estos resultados pueden interpretarse en el contexto de los planteamientos de Grossmann y cols. (1999) anteriormente mencionados. Algunos estudios sobre la interacción del padre con el niño han demostrado de manera consistente que niños con apego seguro con el padre muestran mejores patrones de conducta en tareas de solución de problemas que aquellos con apego inseguro (Grossmann & cols., 1999). Estos autores proporcionan evidencias acerca de la relación entre desempeño en tareas de solución de problemas y sensibilidad de la madre o del padre a las

necesidades y a los intereses exploratorios del niño. Es probable que los padres sean más sensibles y responsivos a los intereses exploratorios de los hijos en comparación con las madres y algunos estudios así lo sugieren (Grossmann & cols., 1999), mientras las madres son más sensibles a necesidades de carácter emocional.

Contrario a lo esperado no se encontró relación entre el vínculo de apego y la evaluación de situaciones estresantes. De acuerdo con la teoría del apego, puede predecirse que una persona con apego seguro, y por lo tanto con un modelo positivo de sí mismo, perciba que cuenta con recursos para afrontar una situación exigente y en consecuencia la evalúe como reto y no como una amenaza. Aunque a nivel teórico es válido plantear que existe relación entre el estilo de apego y la evaluación de situaciones estresantes (Mikulincer & Florian; 1998) no se encontraron investigaciones que hayan contrastado esta hipótesis; los hallazgos del presente estudio no dan soporte al planteamiento aplicado a percepción de situaciones académicas pero queda abierta la posibilidad en relación con otro tipo de situaciones.

En concordancia con lo esperado (Bartholomew, 1990) se encontraron diferencias significativas entre los promedios de las variables de competencia psico-social en función del estilo de apego. Sin embargo, estas diferencias no fueron equivalentes con respecto a las tres figuras de apego: los estudiantes con estilo evitativo con la mamá mostraron menor percepción de apoyo social que los seguros o ambivalentes; aquellos con estilo de apego seguro con el papá obtuvieron mayores puntajes en auto-eficacia y optimismo y los estudiantes con estilo de apego seguro con los amigos reportaron mayor percepción de auto-eficacia, optimismo y apoyo social que los evitativos. Aquellos con estilo de apego ambivalente con los amigos presentaron mayor índice de estrés en comparación con los seguros y evitativos. Los hallazgos anteriores enfatizan el planteamiento anteriormente expuesto acerca de que el vínculo de apego con la mamá, el papá y los amigos cumplen funciones diferentes en la etapa de la adolescencia. Esta es un área de interés para futuras investigaciones.

Variables de competencia psico-social y desempeño universitario

El tercer objetivo se refería a evaluar las relaciones entre las variables de competencia psico-social y el desempeño universitario. Los resultados indican que la

única variable que se relacionó y permitió predecir el desempeño universitario fue la auto-eficacia académica, lo cual confirma los hallazgos de Chemers y cols. (2001), Perry y cols. (2001) y Vrugt y cols., (1997) en cuanto a la influencia de la auto-eficacia, pero no corresponde a lo esperado en relación con el optimismo (Chemers & cols., 2001) y percepción de apoyo social (Cutrona & cols., 1994). Puede ser interesante analizar si el medio universitario en el cual se trabajó se caracteriza por un predominio del trabajo individual más que cooperativo lo cual podría conducir a que los estudiantes desarrollen la creencia de que su éxito depende fundamentalmente de sus capacidades personales y de lo que ellos hagan (auto-eficacia), independientemente de su visión de las circunstancias y del apoyo de otras personas.

Vale la pena resaltar el hecho de que la única variable de competencia psico-social que permitió predecir el desempeño académico fue la auto-eficacia, especialmente porque esta variable se relacionó con el apego con el papá; como ya se mencionó, algunos estudios sugieren que el papá, a diferencia de la mamá, favorece el desarrollo de la exploración y la autonomía, lo cual a su vez influye sobre el desempeño académico. En otras palabras, los hallazgos de la presente investigación apuntan a destacar el rol de los papás en el desempeño académico. Podría explorarse también en futuras investigaciones, la influencia del apego con el papá en el éxito profesional.

Aspectos metodológicos

Algunos factores intrínsecos al procedimiento utilizado en esta investigación deben tenerse en cuenta el análisis de los resultados. En primer lugar, los estudiantes respondieron voluntariamente los cuestionarios lo cual posiblemente condujo a una auto-selección de los participantes y a que no se lograra una representación adecuada de todos los estilos de apego o grados de apego. Efectivamente la mayoría de los participantes se agrupó en los estilos de apego seguro y evitativo; un porcentaje mínimo correspondió al estilo ambivalente (ver Tabla 5). Las personas con estilo de apego evitativo y seguro coinciden en el hecho de que ambos se caracterizan por tener un modelo positivo de sí mismos (Bartholomew & Shaver, 1998) y en consecuencia se asemejan en algunas características que precisamente pueden reflejarse en su desempeño académico. Por ejemplo, los sujetos evitativos se

caracterizan por ser independientes (no confían en otros), competentes (se aíslan y se centran en sí mismos) racionales y ambiciosos (Klohn & John, 1998). Teniendo en cuenta que la mayoría de los participantes de este estudio correspondieron a estas dos categorías de apego, como se mencionó anteriormente, esto podría explicar en parte los resultados obtenidos respecto a la relación entre apego y desempeño académico.

En segundo lugar, podría pensarse que el hecho de que los estudiantes indicaran el nombre de los profesores que podrían evaluar su desempeño constituya un sesgo en esta puntuación. Sin embargo, en un número elevado de casos se cambió el profesor indicado por el estudiante porque no era de dedicación tiempo completo o, porque el profesor no recordaba al estudiante o no creía tener claridad sobre su desempeño. El profesor alternativo se seleccionó preguntando a diversos profesores si habían dado clases a determinado alumno y si creían poder evaluar su desempeño.

En tercer lugar, otro factor que podría haber afectado los resultados es la distribución de estudiantes respecto a su desempeño académico. El promedio de notas y la percepción del desempeño por parte de los profesores fueron relativamente altos y es posible que en la muestra hubiera un sesgo en el record académico. Sin embargo se compararon los promedios de los estudiantes de la muestra con el promedio general de la universidad y con los promedios de las respectivas carreras y no se encontraron diferencias significativas.

Finalmente debe considerarse el hecho de que los estudiantes pertenecían a últimos semestres de la carrera. Strage y Brandt (1999) en un estudio con estudiantes universitarios analizaron las relaciones entre dos factores académicos - ajuste y éxito - y los patrones de relación entre padres e hijos durante la infancia y en el momento de la evaluación. La influencia del estilo parental en el ajuste y éxito académicos fueron menores en el grupo de últimos semestres (seniors) comparados con el de los menores (juniors) Estos autores sugieren que a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios universitarios, sus relaciones con individuos y grupos del ambiente de la universidad ejercen un papel preponderante en sus vidas; esto conduce a pensar que la importancia de las relaciones con los padres respecto a temas académicos decrece a medida que aumenta la influencia de amigos y profesores. Lo anterior implica que la influencia de los padres puede ser mayor en los primeros años de estudio universitario.

Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

La primera limitación de esta investigación es su carácter transversal. Es posible que la influencia del vínculo de apego con los padres y amigos en el desempeño se haga evidente en otro momento de la etapa universitaria, dependiendo además de factores contextuales como calidad de las relaciones con los amigos y los profesores. Esta limitación puede ser especialmente válida para la percepción de apoyo social. Como lo anotan Larose y Boivin (1998), el mayor cambio en la necesidad de apoyo ocurre al empezar la universidad, momento en el cual tanto la cantidad como la calidad de los amigos disminuye pues ocurre un distanciamiento forzado respecto a los amigos del colegio. En semestres avanzados se asume que ya se han establecido vínculos nuevos y posiblemente disminuye la necesidad de apoyo social.

Una segunda limitación consiste en que se evaluó un único aspecto de la relación de los adolescentes con sus padres, el apego. Y de esa relación de apego se hizo énfasis en los elementos de apoyo emocional dejando casi de lado el fomento de la exploración. Como se mencionó al inicio de la discusión, muy seguramente otros factores de esa relación pueden tener una influencia más directa sobre el desempeño académico, específicamente el fomento de la exploración o autonomía.

A lo largo de la discusión se hicieron algunas sugerencias para futuras investigaciones, las cuales se sintetizan a continuación. En primer lugar, se sugirió revisar las metodologías de evaluación de la seguridad en el apego de manera que se logre un mejor balance entre vínculo emocional y exploración; como alternativa interesante se mencionó integrar las metodologías de evaluación del apego con las de fomento de la autonomía propias de las teorías de la socialización. En segundo lugar, continuar evaluando las diferencias en las funciones del vínculo de apego con la mamá, el papá y los amigos en diversos aspectos del desarrollo. Se planteó como especialmente interesante profundizar en el tema de la influencia del apego con el papá en los comportamientos de exploración y fomento de la autonomía.

En resumen, la presente investigación representa un aporte tanto a nivel teórico como empírico en la comprensión de las funciones del vínculo de apego con los padres y amigos en la etapa de la adolescencia. Forma parte de los primeros

esfuerzos en esta área de investigación en nuestro medio, proporciona elementos metodológicos valiosos para el trabajo en el área, señala algunas de las dificultades que deben superarse, posibles caminos para futuras investigaciones y la posibilidad de integración con otras tendencias investigativas acerca de las relaciones entre padres e hijos.

Referencias

- Ainsworth, M. D. S. (1988). On security. Documento presentado en una reunión sobre Apego en Stony Brook, Nueva York. Recuperado el 23 de enero de 2001 de <http://www.bowlby.com>
- Ainsworth, M. D. S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. En M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 463-483). Chicago: The University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachment and other affectional bonds across de life cycle. En C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Harris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 75-93). Nueva York: Routledge.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: "socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. En M. P. M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
- Allen, J. & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 319-335). Nueva York: The Guilford Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Armsden, G. C. & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual difference and the relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Armsden, G. C. & Greenberg, M. T. (Sin fecha). *Inventory of parent and peer attachment (IPPA)*. Documento inédito.

- Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 989-1003.
- Baker, H. E. (1999). Attachment style and career development among college-aged adults. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, *60* (5A), 1447.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy*. Nueva York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*, 1-26.
- Barling, J., Zacharatos, A. & Hepburn, C. G. (1999) Parents' job insecurity affects children's academic performance through cognitive difficulties. *Journal of Applied Psychology*, *84*, 437-444.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 226-244.
- Bartholomew, K., & Shaver, P. R. (1998). Methods of assessing adult attachment: Do they converge? (1998). En J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 25-45). Nueva York: Guilford Press.
- Baumrid, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, *58*, (Whole No. 258).
- Blascovich, J., Mendes, W. B., Hunter, S. B., Lickel, B. & Kowai-Bell, N. (2001). Perceiver threat in social interactions with stigmatized others. *Journal of Personality & Social Psychology*, *80*, 253-267.
- Blascovich, J., Mendes, W. B., Hunter, S. B. & Salomon, K. (1999). Social "facilitation" as challenge and threat. *Journal of Personality & Social Psychology*, *77*, 68-77.
- Bong, M. (1997). Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Evidence of Hierarchical Relations. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 696-709.
- Bowlby, J. (1989). *Una Base segura*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1997). *La pérdida afectiva*. Barcelona: Paidós.

- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Brennan, K., Clark, C. L. & Shaver, P. R. (1998). Self-report measures of adult attachment: An integrative overview. En J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). Nueva York: Guilford Press.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and Prospect. En I. Bretherton & E. Waters. (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2, Número de serie 209), 3-35.
- Burge, D., Hammen, C., Davila J., Daley, S. E.; & cols. (1997). Attachment cognitions and college and work functioning two years later in late adolescent women. *Journal of Youth & Adolescence, 26*, 285-301.
- Carnelly, K., Pietromonaco, P. & Jaffe, K. (1996). Attachment, caregiving, and relationship functioning in couples: Effects of self and partner. *Personal Relationships, 3*, 257-277.
- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D. , Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., Ketchman, A. S., Moffat, F. L. & Clark, K. C. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 375-390.
- Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 760-786). Nueva York: The Guilford Press.
- Cavell, T. A., Jones, D. C., Runyen, R. D. & cols. (1993) . Perception of attachment and the adjustment of adolescents with alcoholic fathers. *Journal of Family Psychology, 7*, 204-212.
- Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*, 55-64.
- Chiu, Y. & Ring, J. M. (1998). Chinese and Vietnamese immigrant adolescents under pressure: Identifying stressors and interventions. *Professional Psychology: Research & Practice, 29*, 444-449.

- Clark, K. E. & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and Autonomy Support in Parent - Child Relationships: Links to Children's Socioemotional Orientation and Peer Relationships. *Developmental Psychology*, 36, 485-498.
- Collins, J. L. (1982). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York. Citado por Bandura, A. (1997), *Self-efficacy*. Nueva York: Freeman and Company.
- Creasey, G. & Hesson-McInnis, M. (2001). Affective responses, cognitive appraisals, and conflict tactics in late adolescent romantic relationships: Associations with attachment orientations. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 85-96.
- Creasey, G., Kershaw, K. & Boston, A. (1999). Conflict management with friends and romantic partners: The role of attachment and negative mood regulation expectancies. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 523-543.
- Crowell, J. & Feldman, S (1998). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.
- Crowell, J. A., Fraley, R. C., & Shaver, P.R. (1999). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 434-465). Nueva York: The Guilford Press.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G. & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality & Social Psychology*, 66, 369-378.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P.H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Feeney, J. (1999). Adult attachment and couple relationships. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 355-377). Nueva York: The Guilford Press.
- Feeney, J. & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281-291.

- Feeney, J., & Noller, P. (1996). *Adult attachment*. Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Fraley, R. C. & Shaver, P. R. (1998). Airport separations: A naturalistic study of adult attachment dynamics in separating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1198-1212.
- Fraley, R. C., & Waller, N. G. (1998). Adults attachment patterns: A test of the typological model. En J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 114). Nueva York: Guilford Press.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). *An adult attachment interview: Interview protocol*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of California, Berkeley.
- Grolnick, w. S. & Ryan, r. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grossman, K. E., & Grossman, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspectives. En C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 93-114). Nueva York: Routledge.
- Grossman, K. E., Grossman, K. & Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: Stability and change during the years of immaturity. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 760-786). Nueva York: The Guilford Press.
- Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. & Rakow, E. A. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 92, 160-170.
- Hamilton, C. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71, 690-694.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T., & Elliot, A.J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom : Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist, 33*, 1-21.
- Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E.; Tauer, J.M.; Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology, 92*, 316-330.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511-524.
- Hesse, E. (1999). The adult attachment interview: Historical and current perspectives. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 395-433). Nueva York: The Guilford Press.
- Jacobsen, T., Edelstein, W. & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 30*, 112-124.
- Jacobsen, T. & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representation: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 33*, 703-710.
- Kandel, D. & Lesser, G. S. (1982). *Youth in two worlds*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kaplan, N. (1987). *Individual differences in six year old's thoughts about separation: predicted from attachment to mother at age of one year*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Kirton, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first-semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, 61* (2A), 522.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E. & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 367-384.

- Lanborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, N. L. & Dornbusch, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G. & FitzGerald, D. P. (1990). Adolescent attachment, identity and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling and Development*, 68, 561-565.
- Larose, S. & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of research and Adolescence*, 8, 1-27.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress-Related transactions between person and environment. En L. A. Pervin & R. Lewis (Eds). *Perspectives in interactional psychology*, pp. 287-327. Nueva York: Plenum Press.
- Lopez, F. G. & Brennan, K. A. (2000). Dynamic Processes Underlying Adult Attachment Organization: Toward an Attachment Theoretical Perspective on the Healthy and Effective Self. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 283-300.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L. & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760-768.
- Main, M. & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightened parental behavior the linking mechanism? En M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp.161-182). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. En I. Bretherton & E. Waters. (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Número de serie 209), 66-104.

- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. En M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and interventions* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (1998). The relationships between adult attachment styles and emotional and cognitive reactions to stressful events. En J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 143-165). Nueva York: The Guilford Press.
- Myers, S. A. & Knox, R. L. (2001). The relationship between college student information-seeking behaviors and perceived instructor verbal behaviors. *Communication Education, 50*, 343-356.
- O'Brien, K. M., Friedman, S. M., Tipton, L. C. & Linn, S. G. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 301-315.
- Perry, R. P. & Magnusson, J. (1989). Causal attributions and perceived performance: Consequences for college students' achievement and perceived control in different instructional conditions. *Journal of Educational Psychology, 81*, 164-172.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology, 93*, 776-789.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55*, 44-55.
- Pierce, G. R., Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (1991). General and relationship based perceptions of social support: Are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Behavior, 61*, 1028-1039.
- Rice, K. G., FitzGerarld, D. P., Whaley, T. J. & Gibbs, C. L. (1995). Cross-sectional and longitudinal examination of attachment, separation-individuation, and college student adjustment. *Journal of Counseling and Development, 73*, 463-474.

- Rittschof, K. A. & Griffin, B.W. (2001). Reciprocal peer tutoring: Re-examining the value of a co-operative learning technique to college students and instructors. *Educational Psychology, 21*, 313-331.
- Ryan, N. E., Solberg, V. S. & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 84-89.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., Shearin, E. N., Sarason, I. G., Waltz, J. A. & Poppe, L. (1991). Perceived social support and working models of self and actual others. *Journal of Personality & Social Psychology, 60*, 273-287.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implication of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research, 16*, 201-228.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1063-1078.
- Scheier, M. F., Carver, C. S. & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. (pp. 189-216). Washington: American Psychological Association.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Nueva York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. & Csokszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of personality and social psychology, 59*, 971-980.
- Simpson, J. A. & Rholes, W. S. (Eds.). (1998). *Attachment theory and close relationships*. Nueva York: The Guilford Press.

- Simpson, J. A., & Rholes, W. S. (1998). Attachment in adulthood. En J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 3-21). Nueva York: The Guilford Press.
- Solomon, J., & George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. En J. Casidy & P. R. Shaver. (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and practice* (pp. 287-316). Nueva York: The Guilford Press.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. Nueva York: Free Press.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Parenting, school involvement an encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Strage, A. & Brandt, T. S. (1999). Authoritative Parenting and College Students' Academic Adjustment and Success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 146-156.
- Svanum, S. & Zody, Z. B. (2001). Psychopathology and college grades. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 72-76.
- Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. En J. Casidy & P. R. Shaver. (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and practice* (pp. 265-286). Nueva York: The Guilford Press.
- Tiger, L. (1979). *Optimism: The biology of hope*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Tomaka, J. & Blascovich, J. (1994). Effects of justice beliefs on cognitive appraisal of, and subjective, physiological, and behavioral responses to, potential stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 732—740.
- Tomaka, J., Blascovich, J., Kelsey, R. M. & Leitten, C. L. (1993). Subjective, physiological, and behavioral effects of threat and challenge appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 248—260.
- Tomaka, J., Blascovich, J., Kibler, J. & Ernst, J. M. (1997). Cognitive and physiological antecedents of threat and challenge appraisal. *Journal of Personality & Social Psychology*, 73, 63-72.

- Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 265-286). Nueva York: The Guilford Press.
- Tremblay, P. F., Gardner, R. C. & Heipel, G. (2000). A model of the relationships among measures of affect, aptitude, and performance in introductory statistics. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 40-48.
- Vernier, A., Larose, S. & Boivin, M. (1998). L'organisation cognitive du système d'attachement et la prédiction des perceptions et des comportements de soutien social à l'adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30, 141-145.
- Vivona, J. (2000). Parental Attachment Styles of Late Adolescents: Qualities of Attachment Relationships and Consequences for Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 316-329.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P. & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *Journal of Experimental Education*, 66, 61-72.
- Waters, E., & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. En I. Bretherton & E. Waters. (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Número de serie 209), 41-65.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684-689.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71, 695-702.
- Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth & Adolescence*, 15, 323-334.

Anexo A

CUESTIONARIO DE DESEMPEÑO PERSONAL (PARA PROFESORES)

Nombre del estudiante: _____ Código: _____

Nombre del profesor: _____ Fecha: _____

Departamento o Facultad: _____

A continuación Usted encontrará una lista de enunciados que describen comportamientos de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Estamos interesados en conocer su apreciación sobre **el grado en que cada enunciado es característico del estudiante** seleccionado.

Para cada enunciado, por favor tache el número correspondiente a su apreciación, teniendo en cuenta la siguiente escala de respuesta:

No característico	Poco característico	En la mitad	Característico	Muy característico	No aplica
1	2	3	4	5	6

1. Toma la iniciativa para aprender, es decir, no se limita a las recomendaciones o instrucciones del profesor.	1	2	3	4	5	6
2. Tiene una actitud crítica	1	2	3	4	5	6
3. Participa en las discusiones de clase.	1	2	3	4	5	6
4. Cuestiona aspectos éticos relacionados con la actividad profesional.	1	2	3	4	5	6
5. Se interesa porque sus trabajos queden bien hechos	1	2	3	4	5	6
6. Relaciona los contenidos con aspectos de la realidad de su comunidad o de su país.	1	2	3	4	5	6
7. Hace propuestas innovadoras.	1	2	3	4	5	6

8. Expone sus ideas en forma clara y segura.	1	2	3	4	5	6
9. Es perseverante en las exigencias académicas.	1	2	3	4	5	6
10. Afronta con entusiasmo los retos académicos.	1	2	3	4	5	6
11. Respeta puntos de vista opuestos.	1	2	3	4	5	6
12. Trabaja bien en grupo	1	2	3	4	5	6
13. Se relaciona bien con los compañeros y profesores.	1	2	3	4	5	6
14. Es puntual en entrega de trabajos, asistencia a clase y reuniones.	1	2	3	4	5	6
15. Es un estudiante destacado académicamente.	1	2	3	4	5	6
16. Se destaca positivamente por su manera de ser	1	2	3	4	5	6

No característico	Poco característico	En la mitad	Característico	Muy característico	No aplica
1	2	3	4	5	6

Anexo B

Inventario de Apego con Padres y Amigos - IPPA

Este cuestionario le interroga acerca de sus relaciones con personas importantes en su vida; su mamá, su papá y sus amigos cercanos. Por favor lea con cuidado las instrucciones de cada parte.

Parte 1

Los siguientes enunciados se refieren a sus sentimientos respecto a su **mamá** o la persona que ha actuado como su mamá. Si usted ha tenido más de una persona que actúa como mamá (por ej. madre natural y adoptiva) responda a las preguntas pensando aquella persona que usted siente más cercana o que ha influido más en su vida.

Por favor lea cada enunciado y tache el número que indica qué tan cierto es ese enunciado para usted en este momento.

		Casi nunca o nunca	No muy frecuente- mente	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre o siempre
1.	Mi mamá respeta mis sentimientos	1	2	3	4	5
2.	Siento que mi mamá hace un buen trabajo como mamá	1	2	3	4	5
3.	Quisiera haber tenido una mamá diferente	1	2	3	4	5
4.	Mi mamá me acepta tal como soy	1	2	3	4	5
5.	Me gusta saber la opinión de mi mamá sobre cosas que me preocupan	1	2	3	4	5
6.	Siento que no tiene sentido que mi mamá se de cuenta de lo que estoy sintiendo	1	2	3	4	5
7.	Mi mamá nota cuando estoy molesto (a) por algo	1	2	3	4	5
8.	Me siento avergonzado (a) y tonto (a) cuando hablo con mi mamá sobre mis problemas	1	2	3	4	5
9.	Mi mamá espera demasiado de mí	1	2	3	4	5
10.	Me pongo molesto (a) fácilmente cuando estoy con mi mamá	1	2	3	4	5
11.	Me siento mal en muchas más ocasiones de las que mi mamá se entera	1	2	3	4	5

	Casi nunca o nunca	No muy frecuentemente	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre o siempre
12. Cuando discutimos sobre algo, mi mamá tiene en cuenta mi punto de vista	1	2	3	4	5
13. Mi mamá confía en mis juicios	1	2	3	4	5
14. Mi mamá tiene sus propios problemas y por eso yo no la molesto con los míos	1	2	3	4	5
15. Mi mamá me ayuda a entenderme mejor a mí mismo (a)	1	2	3	4	5
16. Yo le cuento a mi mamá mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5
17. Siento rabia hacia mi mamá	1	2	3	4	5
18. Mi mamá no me presta mucha atención	1	2	3	4	5
19. Mi mamá me ayuda a hablar sobre mis dificultades	1	2	3	4	5
20. Mi mamá me entiende	1	2	3	4	5
21. Cuando tengo rabia por algo mi mamá trata de ser comprensiva	1	2	3	4	5
22. Yo confío en mi mamá	1	2	3	4	5
23. Mi mamá no entiende por lo que estoy pasando	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi mamá cuando necesito desahogarme	1	2	3	4	5
25. Si mi mamá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre el tema	1	2	3	4	5

Parte 2

Algunos de los enunciados que siguen se refieren a sus sentimientos respecto a su **papá** o la persona que ha actuado como su papá. Si usted ha tenido más de una persona que actúa como papá (por ej. padre natural y adoptivo) responda a las preguntas pensando aquella persona que usted siente más cercana o que ha influido más en su vida.

Por favor lea cada enunciado y tache el número que indica qué tan cierto es ese enunciado para usted en este momento.

	Casi nunca o nunca	No muy frecuente -mente	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre o siempre
1. Mi papá respeta mis sentimientos	1	2	3	4	5
2. Siento que mi papá hace un buen trabajo como papá	1	2	3	4	5
3. Quisiera haber tenido un papá diferente	1	2	3	4	5
4. Mi papá me acepta tal como soy	1	2	3	4	5
5. Me gusta saber la opinión de mi papá sobre cosas que me preocupan	1	2	3	4	5
6. Siento que no tiene sentido que mi papá se de cuenta de lo que estoy sintiendo	1	2	3	4	5
7. Mi papá nota cuando estoy molesto (a) por algo	1	2	3	4	5
8. Me siento avergonzado (a) y tonto (a) cuando hablo con mi papá sobre mis problemas	1	2	3	4	5
9. Mi papá espera demasiado de mí	1	2	3	4	5
10. Me pongo molesto (a) fácilmente cuando estoy con mi papá	1	2	3	4	5
11. Me siento mal en muchas más ocasiones de las que mi papá se entera	1	2	3	4	5
12. Cuando discutimos sobre algo, mi papá tiene en cuenta mi punto de vista	1	2	3	4	5
13. Mi papá confía en mis juicios	1	2	3	4	5
14. Mi papá tiene sus propios problemas y por eso yo no lo molesto con los míos	1	2	3	4	5

		Casi nunca o nunca	No muy frecuente -mente	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre o siempre
15.	Mi papá me ayuda a entenderme mejor a mí mismo (a)	1	2	3	4	5
16.	Yo le cuento a mi papá mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5
17.	Siento rabia hacia mi papá	1	2	3	4	5
18.	Mi papá no me presta mucha atención	1	2	3	4	5
19.	Mi papá me ayuda a hablar sobre mis dificultades	1	2	3	4	5
20.	Mi papá me entiende	1	2	3	4	5
21.	Cuando tengo rabia por algo mi papá trata de ser comprensivo	1	2	3	4	5
22.	Yo confío en mi papá	1	2	3	4	5
23.	Mi papá no entiende por lo que estoy pasando	1	2	3	4	5
24.	Puedo contar con mi papá cuando necesito desahogarme	1	2	3	4	5
25.	Si mi papá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre el tema	1	2	3	4	5

Parte 3

Esta parte se refiere a sus sentimientos acerca de la relación con sus **amigos cercanos**

Por favor lea cada enunciado y tache el número (solo UNO) que dice qué tan cierto es ese enunciado para usted en este momento.

	Casi nunca o nunca	No muy frecuente- mente	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre o siempre
1. Me gusta saber la opinión de mis amigos cuando hay cosas que me preocupan	1	2	3	4	5
2. Mis amigos se dan cuenta cuando estoy molesto por algo	1	2	3	4	5
3. Cuando discutimos sobre algo mis amigos tienen en cuenta mi punto de vista	1	2	3	4	5
4. Me siento avergonzado y tonto cuando hablo con mis amigos sobre mis problemas	1	2	3	4	5
5. Quisiera tener amigos diferentes	1	2	3	4	5
6. Mis amigos me entienden	1	2	3	4	5
7. Mis amigos me animan a hablar sobre mis problemas	1	2	3	4	5
8. Mis amigos me aceptan tal como soy	1	2	3	4	5
9. Siento que necesito estar en contacto con mis amigos mucho más seguido	1	2	3	4	5
10. Mis amigos no entienden por lo que estoy pasando	1	2	3	4	5
11. Me siento solo o aislado cuando estoy con mis amigos	1	2	3	4	5
12. Mis amigos me oyen cuando quiero decir algo	1	2	3	4	5
13. 13. Siento que mis amigos son buenos amigos	1	2	3	4	5
14. Me resulta fácil hablar con mis amigos	1	2	3	4	5
15. Cuando tengo rabia por algo mis amigos tratan de ser comprensivos	1	2	3	4	5

	Casi nunca o nunca	No muy frecuente- mente	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre o siempre
16. Mis amigos me ayudan a entenderme mejor a mí mismo (a)	1	2	3	4	5
17. Mis amigos se preocupan por la forma cómo me siento	1	2	3	4	5
18. Siento rabia con mis amigos	1	2	3	4	5
19. Puedo contar con mis amigos cuando necesito desahogarme	1	2	3	4	5
20. Yo confío en mis amigos	1	2	3	4	5
21. Mis amigos respetan mis sentimientos	1	2	3	4	5
22. Me siento mal en muchas más ocasiones de las que mis amigos se enteran	1	2	3	4	5
23. Me parece que mis amigos están molestos conmigo sin razón aparente	1	2	3	4	5
24. Les puedo contar a mis amigos mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5
25. Si mis amigos saben que algo me está molestando, me preguntan sobre el tema	1	2	3	4	5

Anexo C

Prueba de Orientación Hacia la Vida Revisada o LOT-R

NOMBRE: _____

CODIGO: _____ FECHA: _____

LOT-R

Los siguientes enunciados le preguntan sobre la forma como Usted ve la vida en general. Después de cada pregunta, por favor díganos si está de acuerdo o en desacuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas—sólo nos interesa su opinión. Frente a cada frase tache con una X el número que considere apropiado.

- 5 = Estoy de acuerdo completamente
 4 = Estoy de acuerdo parcialmente
 3 = No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
 2 = Estoy parcialmente en desacuerdo
 1 = Estoy completamente en desacuerdo

1.	En tiempos de incertidumbre, yo generalmente espero lo mejor	1	2	3	4	5
2.	Logro relajarme con facilidad	1	2	3	4	5
3.	Si algo puede salirme mal, estoy segura (o) de que saldrá mal	1	2	3	4	5
4.	Siempre soy optimista respecto a mi futuro	1	2	3	4	5
5.	Disfruto mucho de mis amigos	1	2	3	4	5
6.	Para mí, es importante estar siempre ocupada (o)	1	2	3	4	5
7.	Rara vez espero que las cosas salgan como yo quiero	1	2	3	4	5
8.	Yo no me siento molesta (o) fácilmente	1	2	3	4	5
9.	En general, no espero que me sucedan cosas buenas	1	2	3	4	5
10.	Tiendo a esperar que me ocurran más cosas buenas que malas	1	2	3	4	5

Anexo D

Inventario de Calidad de las Relaciones (Pierce, Sarason & Sarason, 1991)

Por favor responda las siguientes preguntas respecto a su relación con _____
 Para responder, tenga en cuenta la siguiente escala de respuesta:

	Definitivamente no 1	Un poco 2	Bastante 3	Muchísimo 4
1. En qué medida usted busca a esta persona para recibir consejo cuando tiene dificultades				1 2 3 4
2. En qué medida usted puede contar con su ayuda cuando tiene un Problema				1 2 3 4
3. En qué medida cree usted que esta persona le dirá honestamente lo que piensa sobre usted aun si a usted le duele oírlo				1 2 3 4
4. En qué medida usted puede contar con la ayuda de esta persona si alguien de su familia muere				1 2 3 4
5. Si usted quiere salir y hacer algo esta tarde, qué tanto confía usted en que esta persona estará disponible para hacer algo con usted				1 2 3 4
6. En qué medida usted cuenta con que esta persona lo oiga cuando usted está furioso con alguien				1 2 3 4
7. En qué medida puede usted confiar en que esta persona realmente lo ayudara a distraerse cuando está con mucho estrés				1 2 3 4

Anexo E

Inventario de auto-eficacia académica

Este cuestionario ha sido desarrollado para comprender el tipo de cosas que resultan difíciles para el estudiante en su trabajo académico. Las preguntas se refieren a una serie de actividades. En la columna “**CONFIANZA**” indique QUE TAN SEGURO (A) SE SIENTE HOY de poder realizar esas actividades, utilizando la siguiente escala de respuesta:

	1	2	3	4	5	6	7	
	No puedo hacerlo			Relativamente seguro (a) de poder hacerlo			Con seguridad puedo hacerlo	
	CONFIANZA							
1.	Qué tan capaz se siente de organizar su tiempo de manera que pueda cumplir con las exigencias de la universidad	1	2	3	4	5	6	7
2.	Qué tan capaz se siente para tomar notas	1	2	3	4	5	6	7
3.	En qué medida se siente capaz de estudiar de manera que le vaya bien en los exámenes	1	2	3	4	5	6	7
4.	Qué tan capaz se siente para hacer investigación	1	2	3	4	5	6	7
5.	Qué tan capaz se siente para hacer trabajos escritos	1	2	3	4	5	6	7
6.	Qué tan capaz se siente de trabajar en grupo	1	2	3	4	5	6	7
7.	Que tan capaz se siente de lograr que el trabajo académico le parezca interesante y absorbente	1	2	3	4	5	6	7
8.	Qué tan capaz se siente de ser un buen estudiante	1	2	3	4	5	6	7
9.	Qué tan capaz se siente de participar en clase	1	2	3	4	5	6	7
10.	Qué tan capaz se siente de aprender por usted mismo	1	2	3	4	5	6	7