

*RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS  
Y ACADÉMICOS, EL ESTILO COGNOSCITIVO Y EL SISTEMA  
DE VALORES, CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO  
EN ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE  
LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA*

LUZ IRIS ORJUELA ROA y ERNESTO RAVELO CONTRERAS\*

FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

The objective of this research was to relate socio-demographic factors, cognitive style and value system to the academic performance of Psychology students at the Católica University of Colombia, in the second term of 1997. The design used was a descriptive-correlational with a sample of 196 students in representation of the whole population of the Psychology department. The data collection instruments used were a socio demographic data survey, the Values System Test by Gordon, and the Cognitive Style Test validated by Hederich. The data base was conducted with the aid of the EXCEL program and the statistical analysis with the aid of the SPSS (Windows) statistics program. The results show that State test scores and interpersonal conformity values may predict the academic performance of students. It was also found an important association between high cognitive style and academic performance of students.

*Key words:* cognitive styles, values, academic performance, socio-demographic factors.

---

Literalmente la palabra aprendizaje significa la adquisición de un conocimiento sobre una persona, cosa o situación; ha sido motivo de diversas discusiones; y por supuesto asumir una determinada concepción tiene ingerencia directa sobre la manera como se explica "el cómo aprende el que aprende y cómo debe enseñar el que enseña"; pero también es claro que tradicionalmente se ha dado un mayor énfasis a la explicación del "cómo enseñar"; motivos por los cuales investigar sobre el otro vértice "cómo se aprende"

es relevante para los avances en psicología educativa y el área educativa en general.

Los referentes teóricos en lo que hace relación al tema del aprendizaje, se describen en la mayoría de las revisiones hechas por diferentes autores como la bifurcación entre dos tipos de vertientes. Por un lado, se encuentra la teoría conductista que concibe al aprendizaje como un cambio relativamente permanente en la conducta, mediante un proceso de asociación y refuerzo. Por otra parte, las teorías cognitivas, que entienden al aprendizaje como un cambio en el conocimiento, a través de un proceso de reestructuración. De esta manera, el conductismo

---

\* Profesores Universidad Católica de Colombia. Psicólogos especialistas en psicología de la educación. E-mail: psicología@ucatólica.edu.co.

enfatisa en los aspectos observables y externos y la psicología cognitiva estudia los procesos internos y funcionales del aprendizaje.

La psicología explicada desde la teoría conductista, surge durante la primera mitad del presente siglo, como una revolución paradigmática, en respuesta al subjetivismo y al abuso del método introspectivo, por parte del estructuralismo y también del funcionalismo. Esta teoría se consolida por la aplicación de las premisas de objetividad, basada en los estudios del aprendizaje mediante el condicionamiento (Pozo, 1993).

El núcleo central del conductismo está constituido por la concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje. En este sentido, el origen del conocimiento esta en las sensaciones y se alcanza mediante la asociación de ideas, según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal, y la causalidad (Pozo, 1993).

Dentro de este enfoque, también surgen las teorías mediacionales con sus principales representantes Osgood, Kendler y Staats, quienes sostienen, a diferencia de los anteriores, que muchos de los conceptos carecen de un estímulo común, de forma que el significado de los conceptos no se basaría generalmente en elementos estimulares comunes a las instancias del concepto, sino en que éstas evocarían una respuesta mediacional, común y preferentemente de naturaleza verbal, intentando explicar por primera vez el origen de los significados (representaciones internas de los estímulos) (1981, 1979 Y 1986, citados por Pozo, 1993).

Dentro de esta misma línea teórica, pero con un enfoque más centrado en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, surgen otros teóricos de gran importancia que intentan aplicar con un mayor énfasis sus premisas sobre el plano educativo.

*Bloom* (1977), opina que una de las condiciones que lleva a la formación de conceptos y al aprendizaje, es la habilidad para expresarse por medio del lenguaje, las cuales están estrechamente relacionadas con el ambiente familiar de los niños. No obstante, su tesis central es que las diferencias individuales de rendimiento son un fenómeno observable que es del todo pronosticable, explicable y modificable por numerosos medios y métodos, dentro de una interacción entre los individuos y el ambiente social y educativo en el cual se colocan.

Este autor, identifica tres variables interdependientes que constituyen la esencia de esta teoría del aprendizaje escolar: a) la medida en que el estudiante haya aprendido los pre-requisitos básicos del aprendizaje que va a emprender, b) la medida en que el estudiante es estimulado para emprender el proceso de aprendizaje, y c) la medida en que la enseñanza impartida sea adecuada para el educando. En resumen, la teoría considera las características de los estudiantes, a nivel de las conductas de entrada cognitivas y las características de entrada afectivas; la calidad de la enseñanza, en la medida en que las instrucciones, la práctica y el estímulo sean adecuadas para las necesidades del estudiante; y estas unidas generan los resultados del aprendizaje, que pueden ser del nivel y clase de rendimiento, la eficiencia o tasa de aprendizaje y las características afectivas del educando, en relación con la tarea del aprendizaje y consigo mismo (*Bloom*, 1977).

Otra teoría de gran importancia dentro de la educación, que al igual que la del Bloom, presenta una explicación sobre el aspecto cognoscitivo del desarrollo y el aprendizaje, es la presentada por *Robert Gagne*; quien afirma que los seres humanos adquieren la mayor parte de sus características por el aprendizaje, y a la vez adquieren cualidades propias que hacen posible diferencias notables en los patrones de conducta y una gran capacidad de adaptación al cambio (Gagne, 1979).

Para Gagne (1979), el aprendizaje es un cambio de las disposiciones o capacidades humanas, que persiste durante cierto tiempo y que no es atribuible solamente a los procesos de crecimiento; en donde el tipo de cambio denominado aprendizaje, se manifiesta como una modificación de conducta, que a menudo consiste en una mayor capacidad para ejecutar cierto tipo de actividad, al igual que un cambio en las actitudes, intereses y valores. En otras palabras, gracias al aprendizaje las personas pueden utilizar correctamente una nueva forma sin importar su contenido. También anota que el aprendizaje ocurre cuando una situación estimuladora junto con los contenidos de memoria afectan al sujeto de manera que modifican el desempeño que tenían antes de ser sometido a este proceso, esa modificación del desempeño es lo que le permite concluir que se efectuó el aprendizaje.

Pero además de estos enfoques, existe la teoría cognoscitivista que explica los procesos de aprendizaje, dentro de la cual son de vital importancia las explicaciones que presenta el constructivismo.

Este movimiento, el constructivismo, tiene sus raíces en las obras de autores

como Baldwin, Dewey, Piaget, Vygotsky y Bruner, entre otros; con enfoques actuales centrados en temáticas como el lenguaje total, la enseñanza de estrategias cognitivas, la enseñanza cognitiva guiada, la enseñanza apoyada, la enseñanza basada en alfabetización, el descubrimiento dirigido y muchas otras líneas de investigación (Chadwick, 1998).

Esta teoría tiene como esencia el individuo como construcción propia, que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, en este sentido, su conocimiento no es copia de la realidad, sino su propia construcción (Chadwick, 1998).

Uno de sus principales representantes es *Piaget*, el cual a partir de la epistemología genética, plantea la identificación de los determinantes del proceso de creación y crecimiento del conocimiento, bajo el supuesto que se debe pasar de un conocimiento incompleto, a un conocimiento más completo y por consiguiente considerado como superior. Estas premisas se sostienen en la base que el conocimiento no está ni en el sujeto, ni en el objeto, sino en la interacción del uno y del otro a partir de la construcción de estructuras del conocimiento, las cuales no son preformadas, pero que son generales a todos los sujetos en la transformación de lo real (Piaget, 1970, citado por Puche y Gillieron, 1992).

Para este autor, la inteligencia posee dos atributos principales: la organización y la adaptación. El primer atributo significa que la inteligencia está formada por estructuras o esquemas de conocimiento, cada una de las cuales conduce a conductas diferentes en situaciones especí-

ficas. El segundo atributo, la adaptación, consta de dos procesos que se dan simultáneamente, la asimilación y acomodación, (Briones, 1995).

Con relación al aprendizaje, Piaget (1959) diferenció entre el aprendizaje en sentido estricto y el aprendizaje en sentido amplio. El primero hace referencia a la adquisición de información específica procedente del medio, algo así como lo que hoy en día se consideran skills o habilidades; mientras que el segundo consiste en la adquisición de información procedente del medio, por la vía de un proceso de equilibración, es decir, mediante un proceso en el que esta información interactúa con la que el sujeto ya posee y se produce una reorganización de esta última y de sus estructuras. Como puede suponerse Piaget se encontraba mucho más interesado en el aprendizaje en sentido amplio que en el aprendizaje en sentido estricto (citado por Pozo, 1993).

Otro autor, por el cual ha aumentado notablemente el interés de los psicólogos cognitivos, en su relación con el aprendizaje, es *Vygostki*, aunque su obra se haya desconocido durante varias décadas. No sólo en la psicología burguesa occidental, como suelen decir los psicólogos soviéticos, sino incluso en su propio país, donde no existían barreras idiomáticas que justificaran este aislamiento, sino más bien ideológicas, debidas a la evolución interna de la psicología soviética (Pozo, 1993).

Su teoría del desarrollo del pensamiento y aprendizaje, se identifica dentro del marco socio-histórico-cultural, en donde la actividad mental (percepciones, memoria, pensamiento, etc.) es la característica fundamental que distingue exclusivamente al hombre como ser humano. Esa

actividad es el resultado de un aprendizaje sociocultural que implica la internalización de elementos culturales entre los cuales ocupan un lugar importante los signos o símbolos como el lenguaje, los símbolos matemáticos, los signos de la escritura, y en general todos los tipos de señales que tienen algún significado definido socialmente (Briones, 1995).

Vygotski rechaza por completo los enfoques que reducen la psicología, y en nuestro caso el aprendizaje, a una mera acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la psicología (Vygotsky, 1926 citado por Pozo, 1993).

Existe por otro lado, otro tipo de enfoque que al igual que el de Vigotski, se centra en el aprendizaje producido en el contexto educativo, pero que enfatiza en los procesos de aprendizaje-enseñanza de los conceptos científicos, a partir de conceptos formados por el niño en su entorno, "El aprendizaje significativo".

*Ausubuel* (1976), creador de dicha teoría, se ocupa del proceso a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana y propone que el conocimiento se organiza en estructuras y que debido a la relación que se establece entre estas estructuras que posee el sujeto y la nueva información que le llega, se producen reestructuraciones.

Este autor describe el papel preponderante de la educación en la formación de dichas estructuras, cuando enfatiza como condición para el proceso de reestructuración, la necesidad de una instruc-

ción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información, de tal suerte que esta logre desestabilizar las estructuras existentes (Ausubel, 1976).

Sin embargo, aunque la teoría de Ausubel suscita críticas, existen autores que más que vislumbrar las posibles carencias de la misma han enfatizado en sus aspectos positivos. *Novack* (1988), por ejemplo concibe su teoría como una proyección práctica de la teoría del aprendizaje significativo y define en ella los mapas conceptuales como herramienta para lograr dicho aprendizaje.

Con los mapas conceptuales se proporciona un recurso esquemático de lo aprendido y el conocimiento se organiza de una forma jerárquica, de manera que aquel conocimiento de carácter más general, se sitúa en la parte superior y los más específicos en la parte inferior (Novak y Gowin, 1988).

Existen por otro lado, teorías que dan un papel preponderante al lenguaje, en lo que al aprendizaje se refiere. La teoría expuesta por *Jerome Bruner* (1988), presenta esta dirección, como uno de los mayores exponentes del desarrollo del lenguaje a través de los procesos de interacción social.

Este autor, seguidor de los principios teóricos vygostkyanos, ha dedicado gran parte de su desarrollo investigativo a temas como la percepción, el desarrollo de los sistemas de representación, el papel de la cultura en el desarrollo cognoscitivo, las competencias y destrezas tempranas y la adquisición del lenguaje, entre otros; los cuales son los ejes centrales de sus postulados (Bruner, 1988).

Como se observa en esta breve revi-

sión, las teorías modernas que explican los procesos de desarrollo y aprendizaje, centran su interés en acciones educativas dinámicas donde el papel protagónico lo posee el alumno, quien además es el que construye y transforma el conocimiento; en este sentido, el docente se convierte en un constante dinamizador y facilitador de estos procesos.

En este orden, el cambio de la tecnología educativa que tradicionalmente se venía desarrollando, no se ha hecho esperar; pero lamentablemente no se ha compaginado con el desarrollo de los métodos didácticos en el aula de clase, para plantear a los alumnos un nuevo paradigma de la educación.

De esta manera, vale la pena anotar, que gracias a la Ley General de Educación Ley 115, la educación colombiana en la actualidad presenta una tendencia nueva sobre el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje como tal, la cual ha sido desarrollada a partir de la aplicación de varias de las teorías anteriormente presentadas (principalmente Piaget y Vigostky), las cuales facilitan cada vez más los procesos de enseñanza, buscando una mejor calidad de la educación, pero también con las dificultades mencionadas en el párrafo anterior.

Por otro lado, a nivel de la educación superior y gracias a los recientes debates sobre su calidad, se han propuesto grandes cambios, muchos de ellos consignados en la Ley 30 de educación Superior (1992), ley que generó en forma inmediata la reestructuración del sistema educativo, con la visión sobre una reforma que le dará a Colombia la oportunidad para construir un futuro mejor, con personas profesionales formadas con altas capaci-

dades cognitivas, culturales y organizacionales; pero nuevamente vale la pena anotar, que en la práctica educativa propiamente dicha, en la educación superior aún no se observan grandes cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que giren en torno a las teorías educativas basadas en la construcción del conocimiento.

Lo anterior, se puede reafirmar trayendo la famosa frase presentada por Ortega y Gasset: "hacer cambios en las universidades es como remover cementerios", la cual grafica fielmente lo difícil que resulta la innovación en la educación superior; donde las rutinas establecidas y la tradición acuñada por tantos años en los estilos docentes son algunos de los obstáculos que dificultan la innovación en la educación universitaria (González, 1992).

Ahora bien, después de realizada esta somera revisión sobre el estudio del desarrollo del pensamiento a la luz de las teorías conductistas tradicionales, cognocitvistas modernas, y de enmarcar la educación superior como centro del presente análisis, se revisarán algunas variables psicológicas que han sido puestas en consideración para analizar la práctica educativa y que considerando los objetivos del presente estudio, cobran una alta importancia.

A nivel del análisis de la influencia de los ESTILOS COGNOSCITIVOS sobre los procesos de aprendizaje, se debe partir de la simple conceptualización de la psicología cognitiva, de la cual puede hablarse en dos términos generales. Por una parte la psicología como el estudio específico de los llamados procesos intelectuales de mayor o menor complejidad

(percepción, atención, memoria, lenguaje y razonamiento) y por otra, la psicología cognitiva como orientación general para estudiar otros muchos aspectos del comportamiento de los seres humanos (Carretero, 1997).

En el primer caso se hace referencia a lo que suele entenderse como psicología cognitiva en la que ha cumplido sin duda un papel muy influyente la tendencia del procesamiento de la información y la metáfora computacional. Por ejemplo, Anderson (1980, citado por Carretero, 1997) habla de la disciplina como aquella que "intenta entender la naturaleza de la inteligencia humana y cómo piensan las personas". En lo que se refiere a la segunda posibilidad, Mayer, en un texto clarificador, la define como "el análisis científico de los procesos mentales y estructuras de memoria humanos con el fin de comprender la conducta humana". En este último caso, el término "memoria" es sinónimo de "conocimiento" (Citado por Carretero, 1997).

En esta revisión interesa explorar la psicología cognitiva, como marco de partida para explorar los denominados "estilos cognitivos". Como es sabido, la bibliografía sobre los estilos cognitivos ha crecido enormemente en las últimas décadas gracias sobre todo, a la aportación de Witkin, Kagan y otros autores (Carretero, 1997). Afortunadamente, en los últimos tiempos parecen estrechando vínculos entre los estudios de los estilos cognitivos y los autores influidos por el procesamiento de la información, como muestra el volumen de Neimark, Delisi y Newman (1985), citados por Carretero (1997), donde se conciben dichos estilos como una de las variables moduladoras

de la actuación del sujeto en relación con su competencia. Como es sabido, a esta reconceptualización y renovado interés por los estilos cognitivos han contribuido decisivamente algunos significados de autores neopiagetianos (Carretero, 1983).

La primera concepción documentada de estilo cognitivo fue explicada por Klein en el capítulo titulado "El mundo personal a través de la percepción", de la obra de Blake y Ramsey "Perception: An Approach to Personality". En este escrito, Klein explica el concepto de estilo cognitivo como un "estilo de organización" que no sólo caracteriza fenómenos de naturaleza perceptiva, sino que llega a abarcar el tipo general de relación que cada individuo mantiene con su medio ambiente (citado por Huteau, 1975 y Hederich, 1993).

De acuerdo con la definición de Klein, el estilo cognitivo, además de que estructura la percepción de una forma particular, mantiene esa estructuración en todo el espacio cognitivo del individuo y, más aún, en su funcionamiento general. En este sentido, el estilo cognitivo se sitúa en una generalidad conceptual muy cercana al concepto supraordenado de personalidad.

A partir de Klein, (Hederich y Camargo, 1993), los numerosos enfoques de análisis de los estilos cognitivos, aunque divergentes en los dominios del funcionamiento cognitivo tomados en consideración, comparten un conjunto de supuestos básicos. Esto hace posible caracterizarlos globalmente sobre los cuales se hará una explicación para cada uno de estos rasgos básicos de manera sucinta.

Considerando otros puntos de vista y atendiendo a los múltiples factores de

diferenciación individual que intervienen durante el procesamiento de la información, el estilo cognitivo ha sido estudiado desde varias dimensiones. A continuación se hará un recuento de algunas de las dimensiones de estilo cognitivo que han tenido o tienen cierta relevancia, desde el punto de vista de las investigaciones experimentales que las sustentan.

El estilo propuesto por Klein, llamado de nivelación-agudización (Holzman y Klein, 1954 y Gardner y Moriarty, 1968; citados por Hederich y Camargo, 1993), hace referencia a la capacidad para mantener en la memoria la imagen de estímulos que se han presentado en el pasado. Los individuos "niveladores" tienden a incorporar las experiencias nuevas con las pasadas, mientras que los "agudizadores" tienen la tendencia a mantener los estímulos diferenciados de tal modo que cada estímulo posee su propia autonomía.

Se recuerda también el llamado estilo de conceptualización (Gardner, 1985). Esta dimensión se refiere a formas particulares de categorizar conjuntos heterogéneos de objetos. En la realización de esta tarea algunos individuos utilizan pocas categorías que poseen un alto nivel de abstracción. Otros, por el contrario, utilizan muchas categorías de carácter más concreto.

Otra de las dimensiones propuestas es la de control restrictivo-control flexible (Santostefano y Paley, 1964, citados por Hederich y Camargo, 1993). El tipo de control tiene que ver con el grado de sensibilidad del sujeto frente a dos modalidades cognitivas operando al mismo tiempo (como cuando el sujeto debe leer nombres de colores, escritos en colores

distintos a los que los nombres aluden). Si se logra superar la interferencia, el individuo es considerado flexible.

Estas tres dimensiones, a pesar de su relativa vigencia en su momento histórico, no continuaron siendo trabajadas en profundidad. En su reemplazo, la investigación se ha concentrado en el estudio de tres dimensiones de estilo cognitivo: reflexividad-impulsividad, adaptación-innovación y dependencia-independencia de campo (Hederich y Camargo, 1993).

La dimensión de reflexividad-impulsividad, estudiada inicialmente por Kagan (1963), tiene que ver con formas diferenciales de procesamiento de información en las que el aprendizaje eficiente y la ejecución de tareas se verán facilitados, en ciertas ocasiones, por una actitud reflexiva o analítica, mientras que en otras, se facilitarán por una actitud menos analítica o impulsiva (citado por Hederich y Camargo, 1993).

Otra de las dimensiones más estudiadas en años recientes es la de adaptación-innovación. Propuesta por Kirton (1976), esta dimensión de estilo cognitivo se basa en el supuesto de que adaptación e innovación son dos formas fundamentales de enfocar el cambio. Los individuos situados en los extremos de este eje exhiben estilos radicalmente diferentes en el manejo de la creatividad durante la resolución de problemas y la toma de decisiones. Frente a un problema dado, los sujetos de un extremo prefieren la adaptación, mientras que los del otro extremo, los innovadores, tienden a preocuparse más por hacer las cosas de manera diferente (citado por Hederich y Camargo, 1993).

La tercera tendencia que mantiene enorme vigencia y la más estudiada es la llamada "dependencia-independencia de campo". Esta línea, desarrollada por H. Witkin, se fundamenta en la llamada Teoría de la Diferenciación Psicológica (Witkin, 1979). De acuerdo con esta visión, el estilo cognitivo debe considerarse en una dimensión bipolar, y en la cual cada polo presenta ciertas habilidades y carencias propias.

En términos generales, se puede decir que el individuo independiente de campo se caracteriza por una búsqueda "al interior" de la información necesaria para la resolución de un problema, mientras que el individuo dependiente de campo muestra una fuerte tendencia a buscar esta información en el contexto social (Witkin y Goodenough, 1981).

Así, el polo de la "independencia de campo" se caracteriza en su dimensión positiva por una gran habilidad de reestructuración cognitiva, un enfoque articulado en la solución de problemas, y buena ejecución de tareas que impliquen manejos simbólicos. En el aspecto negativo, la persona independiente de campo presenta muy baja competencia en habilidades interpersonales, poco tacto, trato distante, y cierta tendencia a la manipulación de otros como medio de consecución de fines personales sociales (Witkin y Goodenough, 1981).

En contraste con lo anterior, el individuo dependiente de campo muestra una alta competencia interpersonal, tacto, dulzura, gran facilidad para el trabajo cooperativo y agrado en la relación con su medio social. Análogamente, este mismo individuo mostrará poca habilidad de reestructuración cognitiva, un enfoque

“global” en la solución de problemas, y baja competencia en tareas que impliquen manejos simbólicos (Witkin, 1950; Witkin y cols., 1954; Gluksberg, 1956; Witkin y cols., 1962; Berry, 1974; Witkin y cols., 1979; Witkin y Goodenough, 1981; citado por Hederich, 1990).

La sensibilidad-independencia del medio, en tanto que dimensión indicadora del estilo cognitivo de un individuo, surgió dentro de los estudios del funcionamiento perceptual humano, específicamente, en el área de la percepción de la verticalidad.

Hederich y Camargo (1993), sostienen que, desde un punto de vista cognitivo, la tarea de reestructuración perceptual puede describirse como el proceso de búsqueda de la figura simple, donde el sujeto debe realizar múltiples estructuraciones de la figura compleja a fin de encontrar la que busca. En este caso, aquel individuo cuya percepción de la verticalidad era independiente del campo visual, obtenía un logro significativamente superior al de aquel cuya percepción era guiada por el campo visual.

De la misma manera los autores afirman que el sujeto independiente del medio, al ser independiente del campo visual, posee en este caso la ventaja de sustraerse del impacto “enceguecedor” producido por la información visual. Tiene entonces la posibilidad de controlar, en el caso de informaciones contradictorias, el efecto de arrastre perceptual producido por una estructuración inicial de la información visual. Esta tendencia hacia la “relativización” de la estructuración visual amplía su capacidad para realizar sucesivas estructuraciones de la misma información inicial. Esta es, finalmente,

la habilidad necesaria para concluir con éxito la tarea de desenmascaramiento de figuras.

Desde entonces, la Prueba de Figuras Enmascaradas (EFT: Embedded Figures Test) construida por Witkin y su equipo de investigaciones (Witkin, y otros 1971), pasaría a convertirse en el instrumento para la determinación del estilo cognitivo de sensibilidad-independencia. En esta prueba, el sujeto independiente del medio está poniendo en evidencia su habilidad de reestructuración, y el sujeto sensible al medio muestra aquí la dificultad que tiene para hacer caso omiso de la información contextual (Hederich, 1993).

El descubrimiento de que cada estilo involucra una forma de percepción visual general, marcó decididamente el curso de las investigaciones de Witkin y sus colaboradores. El problema ahora, era averiguar si esta clara diferencia individual en el dominio de lo perceptual podía mantenerse en el manejo de informaciones no exclusivamente sensoriales, es decir, de informaciones simbólicas.

Según Witkin y Goodenough (1981), las estrategias que sigue cada estilo para la resolución de problemas cognitivos, son de tipo muy diferente. En el caso de la resolución de problemas ambiguos, en los que la información para resolver el problema es incompleta, el independiente del medio hace inferencias propias para estructurar el problema, en esta medida, impone una estructuración al problema. En contraste con ello, el sujeto sensible al medio prefiere asumir el problema en una forma global, esto es, no estructurada, y no imponer una estructura propia al problema propuesto. Esta diferencia en el estilo de resolución de

problemas fue denominada como enfoque articulado Vs. Enfoque global, respectivamente.

Existe una serie de variables asociadas con el estilo cognitivo en la dimensión sensibilidad-independencia. Dentro de la gama de variables examinadas, pueden identificarse, desde aspectos de orden endocrino y neurofisiológico, pasando por prácticas de crianza y modalidades de familia, hasta variables socioeconómicas o caracteriológicas de grandes grupos culturales.

En general, el estilo cognitivo en esta dimensión de la independencia y sensibilidad al medio (IM-SM), se mide por la capacidad de reestructuración perceptual y cognitiva. Así, el sujeto con orientación hacia la IM, con alta capacidad de reestructuración cognitiva, obtiene una alta puntuación en la prueba de reestructuración perceptual. El sujeto SM puntúa bajo en esta prueba, obteniendo mejores logros en pruebas de interacción social que miden el nivel, la tendencia del sujeto a asociarse y cooperar en grupos con objetivos comunes (Witkin Oltman, Raskin y Karp, 1971; Hederich, Camargo, Guzmán y Pacheco, 1995).

Por otra parte, otro factor psicológico que está presente en todos los procesos educativos, como causa o como resultado, es el SISTEMA DE VALORES que poseen los estudiantes y que de alguna manera irán a determinar los énfasis especiales que se desarrollaran en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de estos.

Los valores, son determinadas formas de apreciar ciertas cosas importantes en la vida por parte de los individuos que pertenecen a un grupo social o cultural, sin embargo, autores como Rockeach

(1973), citado por Martínez (1982), define el valor como una creencia relativamente permanente en la que un modo de conducta particular o una meta en la vida es personal y socialmente preferible a modos alternos o metas en la vida.

Hay dos tipos de valores, (a) los instrumentales que se relacionan con modos de conducta (ser honesto, ser imaginativo). (b) Los instrumentales referidos a metas en la vida (la verdadera amistad, la satisfacción personal...) La concepción de lo deseable implícito en el valor hace referencia a lo deseable para el sujeto o lo deseable para los demás. Los valores son estándares y por lo tanto pueden utilizarse de diversas maneras, como guías para la acción (forma como se debe comportar el sujeto), como guía para evaluar, juzgar la situación y como base para racionalizar conductas, creencias, que de otra forma resultan inaceptables para el individuo; los valores pueden estimular un cambio en el sujeto o servir para que la situación cambie.

De hecho los valores son categorías dotadas como las actitudes, con componentes cognoscitivo, afectivo y conductual. Estos tres componentes claramente discernibles, deben ser congruentes ya que se refieren al mismo objeto (Rodríguez, 1976 citado por Martínez 1982). En este sentido los valores se encuentran estrechamente relacionados con las actitudes.

Gordon, (1996), propone un cuestionario de valores personales e interpersonales, SPV y SIV, los cuales tienen como nombre original Survey of Personal Values y Survey of interpersonal values, respectivamente. Estos cuestionarios están diseñados para apreciar ciertos valo-

res críticos que ayudan a determinar como los individuos afrontan los problemas de la vida cotidiana y en este orden, cuales son sus preferencias.

Los seis valores personales medidos por el SPV son: practicidad, resultados, variedad, decisión, orden y método, metas o claridad de objetivos a conseguir. A su vez, los seis valores interpersonales medidos por SIV son estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo.

Ahora bien, enmarcando el estilo cognoscitivo y el sistema de valores de los alumnos de psicología dentro del contexto académico, es pertinente identificar una variable criterio que sirva como elemento predictor de su desempeño: *el rendimiento académico*.

Reafirmando lo anterior, se han realizado dos trabajos de grado en las universidades Católica y Javeriana de la ciudad de Santafé de Bogotá, los cuales permiten ver como el rendimiento académico y la percepción que se tiene sobre los valores, se relacionan entre sí.

La presente investigación pretende ser uno de los proyectos que forme parte de los procedimientos específicos de la universidad para evaluar el desempeño universitario y sus resultados pueden convertirse en indicadores de ejecución que den cuenta del nivel de calidad educativa, en principio de la facultad de psicología. En este sentido, propuestas de investigación con el debido rigor metodológico deben tener cabida en los procesos institucionales que asuma la universidad para lograr la excelencia académica.

Teniendo en cuenta la anterior revisión se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre

los factores sociodemográficos y académicos, el estilo cognoscitivo y el sistema de valores, con el rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia?

Los objetivos propuestos son los siguientes:

1. Identificar las características sociodemográficas y del contexto académico, asociadas al rendimiento académico en alumnos de la facultad de psicología de la universidad Católica de Colombia.

2. Determinar el estilo cognoscitivo y el sistema de valores con las características sociodemográficas y académicas que presentan alumnos de la facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

3. Evaluar el grado de asociación que se presenta entre las variables estilo cognoscitivo y sistema de valores; con el rendimiento académico en alumnos de la facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

De acuerdo con el problema y los objetivos propuestos se espera que:

1. Existe una relación entre los factores sociodemográficos y académicos con el rendimiento académico.

2. Existe una correlación directa entre el estilo cognitivo independiente, con el alto rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Psicología.

3. Existe una relación entre el sistema de valores y el rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Psicología.

Las variables tenidas en cuenta para la investigación son:

#### *Predictoras*

1. Estilos cognoscitivos: entendida como la forma en que los individuos exhi-

ben diferentes modalidades de percepción y organización de la información proveniente del entorno (Witkin, 1967). Las dimensiones que se tendrán en consideración serán las llamadas “dependencia-independencia de campo”, dando una dimensión bipolar a los estilos cognitivos y evaluada mediante el EFT (test de desenmascaramiento de figuras), que considera la capacidad de reestructuración perceptual, el cual fue validado por el grupo de investigación de la Universidad Pedagógica (Hederich, 1990).

2. Sistema de valores: constituyen el medio para determinar lo que los sujetos hacen y cómo lo hacen, determinando la importancia relativa que dan los sujetos a varias actividades y se tendrá en cuenta el Sistema de Valores Personales que incluye practicidad, resultados, variedad, decisión, método y metas; y el Sistema de Valores Interpersonales que incluye estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo. Evaluada mediante el Cuestionario de Valores Personales e Interpersonales, elaborado por Gordon (1991).

3. Factores Sociodemográficos: información que permite caracterizar al grupo objeto de estudio y se tendrá en cuenta edad, sexo, estado civil, nivel educativo, actividades alternas (trabajo, asociaciones, etc.). Se evalúa mediante el desarrollo de una encuesta.

4. Factores Académicos: información que permite contextualizar al grupo de estudio sobre las condiciones educativas, propias del ambiente universitario y se tendrá en cuenta la jornada, el semestre y la carga académica. Se evalúa mediante el desarrollo de una encuesta.

#### *Variable criterio*

Entendida como el RENDIMIENTO ACADÉMICO acumulado, obtenido en el transcurso de la carrera profesional. Se evalúa en una escala de 1-5 tomando el valor promedio reportado en el segundo semestre de 1997, para cada uno de los alumnos.

## MÉTODO

### *Diseño*

La investigación se desarrolla mediante un estudio descriptivo correlacional por las características de las variables, las cuales no permiten ser manipuladas, sino observadas, medidas y evaluadas. Este diseño permite identificar el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto particular y en un momento determinado; este diseño, se limita a establecer relaciones entre variables sin precisar el sentido de causalidad (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

### *Sujetos*

Se toma una muestra intencional de 196 estudiantes, de ambos sexos, de todos los semestres y ambas jornadas de la facultad de psicología.

### *Instrumentos*

Se utilizan los siguientes instrumentos:

1. Test EFT (test de desenmascaramiento de figuras). Esta prueba fue elaborada por Witkin (1971) y validada para Colombia por el grupo de investigación de la Universidad Pedagógica a cargo de Hederich y colaboradores en 1990. Evalúa la reestructuración perceptual, para

determinar el estilo cognitivo de dependencia e independencia, a través de 5 ejercicios, cada uno a la vez, con diez figuras complejas.

2. Test Sistema de Valores Personales e Interpersonales de Gordon. Estas pruebas están diseñadas en forma independiente. El sistema de valores personales, consta de 6 subescalas, igualmente, el sistema de valores interpersonales consta de 6 subescalas.

### *Procedimiento*

Una vez formalizado el estudio se procede a la aplicación de los instrumentos a los estudiantes de la Facultad de Psicología. Inicialmente, se hace una introducción sobre el estudio, se aplica la encuesta de factores sociodemográficos y académicos, seguidamente se aplica el test de estilos cognitivos y finalmente la prueba de valores.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Al presentar el análisis de resultados, se consideran dos niveles diferentes: el análisis descriptivo de cada una de las variables y el análisis correlacional, asociando las variables de interés y apoyándose estadísticamente de las pruebas Spearman, Pearson y tablas de contingencia.

### *1. Análisis Descriptivo*

Para la presente investigación se tomó una muestra de 196 alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia. De esta muestra, 25 estudiantes corresponden al sexo masculino con un porcentaje de 12.8% y 171 estudiantes corresponden al sexo femenino en un porcentaje de 87.2%.

Igualmente, los intervalos de edad se distribuyen en donde las edades de los alumnos se concentran entre los 16 y 26 años. Con respecto al estado civil, se encuentra que el 12,3% son casados (24), el 84,7% solteros (166), el 1,5% viven en unión libre(3).

A nivel de los factores académicos, la distribución por jornadas, se presenta para el horario diurno un porcentaje de 55.1% y para el horario nocturno un 44,9%. A nivel de la historia académica se observa que al ingresar a la universidad un porcentaje de 36.2% de alumnos vienen de una Institución Pública y un 63,8% vienen de Instituciones Privadas. Por otro lado, la jornada de estudios previa al ingreso a la universidad se caracteriza por haber cursado estudios principalmente en la jornada de la mañana, con un porcentaje de 69,2%, seguido por un 20% que estudió en la tarde, un 8% que estudió todo el día y un 2.6% en la jornada de la noche.

Con relación a la zona donde se ubicaba la institución educativa, el 90% viene de una zona urbana y el 10% viene de zona rural. Dentro de esta misma historia educativa, se observa que en lo referente a la modalidad académica, los alumnos principalmente terminan un bachillerato clásico con un porcentaje 67.8%, seguido por el bachillerato comercial con un 19,4%, además, un 3.1% viene con bachillerato técnico, un 4.1% con bachillerato agropecuario, un 3,6% con bachillerato normalista. También vale la pena anotar que el 96,9% desarrolló su bachillerato de manera presencial y un 3.1% lo realizó por validación.

El examen de estado exigido por el ICFES, es otra variable de historia edu-

cativa importante. El promedio obtenido por el grupo de estudio fue de 288,56 puntos, con una desviación estándar de 23,49, los datos se distribuyen en intervalos como aparece en la tabla 1.

Tabla 1

*Resultados examen de estado*

ICFES	Frecuencia	Porcentaje
240-260	20	10
261-280	60	31
281-300	63	32
301-320	37	19
321 o más	16	8

Al considerar el tiempo transcurrido para el ingreso a la universidad, se encontró que el 32,6% ingresó en forma inmediata al terminar el bachillerato, el 28,5% un semestre después, el 12,7% a los dos semestres de haber terminado el bachillerato y un 26,2% tres semestres después.

Del porcentaje que no ingresó en forma inmediata, se encuentran, entre otras, las siguientes razones: el 2,2% aspiró a la universidad pero no pasó, el 16% aspiró a otra universidad pero no pasó, el 17,5% consiguió un trabajo y éste no le permitió estudiar, el 14,6% no sabía qué estudiar, el 1,5% no pensaba seguir estudiando y el 48,2% presenta otras razones. A nivel de los motivos o razones que lo llevaron a seguir estudios universitarios, se encuentra que para el 67% es lo normal en la familia y en el ambiente social, para el 51,2% siempre ha mantenido un alto interés en el estudio, para el 15% una profesión universitaria garantiza prestigio y seguridad económica, para el 20,7% los estudios universitarios permiten hacer un

aporte a la solución de los problemas del país y el 6.4% presenta otras razones.

Al indagar sobre los motivos que los llevaron a escoger esta Institución, se encontró que para el 2.5% la escogencia estuvo determinada por el costo de la matrícula, para el 3.5% por el prestigio social, para el 40.5% por el nivel académico de la universidad, para el 4,6% por la facilidad de ingreso, para el 1,5% por consejo e interés familiar, para el 8.7% por influencia de personas que han estudiado en esta universidad, para el 3,5% por no obtener cupo en otra universidad, para el 3.5% por ser la única que posee la jornada adicional, para el 28.2% por iniciativa personal y para el 3.5% por otras razones. Vale la pena resaltar que ningún alumno escogió como razón la influencia de los docentes para seleccionar la institución.

En relación con los motivos por los cuales seleccionó la carrera de psicología, se encontró que el 1,5% lo hizo por sugerencia de los amigos, el 55,3% por poseer aptitudes especiales, el 2% porque se relaciona con la modalidad académica que cursó en secundaria, el 3% por prestigio de la carrera, el 1% por el nivel académico, el 5.6% porque le permite ascender social y laboralmente, el 1% porque es una profesión bien remunerada, el 4.1% porque no pudo estudiar la carrera que deseaba y esta es la más afín y por otras razones el 26,5%.

Al considerar si ha terminado otra carrera universitaria, se encuentra que el 7.7% sí ha cursado otros estudios universitarios y el 92.3% no. Igualmente, al considerar la posibilidad de ingresar a la universidad por transferencia de otras instituciones, el 1% lo confirmó y el 99% ingresó directamente.

Por otro lado, al profundizar sobre los medios de financiación de los estudios, se encontró que el 53.6% recibe soporte financiero de los padres, el 6.1% ha realizado préstamos con el ICETEX, el 1.5% está becado, el 5.6% recibe ayuda de algún pariente, el 25% se financia por su propio trabajo, el 1.5% recibe ayuda del cónyuge, el 2.6% recibe préstamos de la empresa, el 1% préstamo de otras instituciones y el 3.1% otras fuentes de financiación.

En cuanto a las variables psicológicas tenidas en cuenta para esta investigación, el *estilo cognitivo*, entendido como la forma en que los individuos exhiben diferentes modalidades de percepción y organización de la información proveniente del entorno (Witkin, 1967), muestra una distribución normal, tal como aparece en la tabla 2. Se observa que el 28% muestra una tendencia hacia la dimensión dependencia de campo, el 25% hacia la dimensión independencia de campo y el 47% de los estudiantes se ubicaron en un punto medio de dependencia-independencia.

Tabla 2  
*Estilo cognitivo*

Intervalos	Frecuencia	Porcentaje
0 - 20	55	28%
21 - 30	91	47%
31- 50	49	25%

Otra variable psicológica de interés en el presente estudio es el *sistema de valores*, los cuales constituyen el medio para determinar lo que los sujetos hacen y cómo lo hacen, resaltando la importancia relativa que dan los sujetos a varias

actividades; a nivel de los valores personales no se muestra una tendencia extrema baja (0-10) ó alta (21-30) en las puntuaciones obtenidas. Por el contrario, todos los alumnos evaluados, se ubicaron dentro de una tendencia media (11-20); siendo el valor "metas" el que mayor puntaje obtuvo y el valor "variedad" el que puntuó más bajo.

Por otra parte, en cuanto a los valores interpersonales (véase tabla 4), se encontró que para el valor "reconocimiento" su tendencia fue baja (0-10), mientras que para los valores "benevolencia" e "independencia" su tendencia fue alta (21-30); respecto a los demás valores evaluados en esta categoría, mostraron una tendencia media (11-20).

Por último, dentro de este análisis descriptivo la variable criterio del presente estudio, *rendimiento académico acumulado*, obtenido en el transcurso de la carrera profesional se observa que el 6% de los estudiantes mostraron un promedio acumulado entre 2.0 y 3.0, el 31% entre 3.1-3.5, el 57% se ubicó en el intervalo 3.6 y 4.0, el 5% en el intervalo 4.1 y 4.5, y el 1% obtuvo un promedio acumulado entre 4.6 y 5.0.

## 2. Análisis Correlacional

En esta etapa, inicialmente se presenta el análisis correlacional no paramétrico, apoyado mediante el uso del coeficiente de correlación de Spearman y calculado con un alfa de 0.05. Igualmente, se evalúan las asociaciones significativas, a través de tablas de contingencia.

Se encontró que la variable semestre correlaciona positivamente con edad ( $r=0.3889$  y un  $\alpha=0.000$ ), con el valor practicidad ( $r=0.2386$  y un  $\alpha=0.001$ ) y

con el promedio académico ( $r = 0.2812$  y un  $\alpha = 0.000$ ), lo que significa que a mayor número de semestres cursados, mayor edad, mayor practicidad y mayor promedio académico. Igualmente, el factor semestre correlacionó negativamente con el valor resultados ( $r = 0.2067$  y un  $\alpha = 0.004$ ), decisión ( $r = 0.2086$  y un  $\alpha = 0.003$ ) y benevolencia ( $r = 0.1825$  y un  $\alpha = 0.010$ ), lo que significa que entre más se avanza en la carrera, menor importancia se le da al resultado, la decisión y la benevolencia.

El estrato donde viven actualmente los alumnos, es un factor que correlaciona positivamente con la escolaridad del padre y la madre ( $r = 0.4425$  y un  $\alpha = 0.000$ ) ( $r = 0.3072$  y un  $\alpha = 0.000$ ) y con el valor reconocimiento ( $r = 0.1880$  y un  $\alpha = 0.008$ ), lo que significa que a mayor estrato mayor escolaridad del padre y la madre, así como mayor valor al reconocimiento. Este factor también correlaciona negativamente con el número de hermanos ( $r = -0.1708$  y un  $\alpha = 0.022$ ) y con el promedio académico ( $r = -0.1755$  y un  $\alpha = 0.014$ ), lo que significa que a mayor estrato menor número de hermanos y menor promedio, o viceversa.

La variable estilo cognitivo, correlaciona negativamente con el valor independencia ( $r = -0.1983$  y un  $\alpha = 0.007$ ) lo cual significa que a estilos cognitivos altos que tienden a la independencia cognitiva, menor importancia se le da a la independencia como valor, el cual busca el derecho a hacer lo que la persona quiere y ser libre para decidir por él mismo; esta relación resulta bastante curiosa, porque parece una contradicción. Igualmente, correlaciona positivamente con el examen de estado ( $r = 0.2176$  y

un  $\alpha = 0.002$ ), lo que significa que a mayor puntaje en el examen de estado, mayor tendencia a la independencia, como estilo cognitivo.

El valor orden correlaciona positivamente con el conformismo ( $r = 0.1728$  y un  $\alpha = 0.016$ ), es decir, que a mayor orden, mayor valor a la conformidad. Este valor también correlaciona negativamente con el estímulo ( $r = -0.1461$  y un  $\alpha = 0.042$ ), es decir, que a mayor orden menor valor se le da al estímulo.

A nivel de las metas, se observa que correlaciona negativamente con el valor estímulo ( $r = -0.1843$  y un  $\alpha = 0.010$ ) y reconocimiento ( $r = -0.1579$  y un  $\alpha = 0.027$ ) lo que significa que a mayor valoración en el establecimiento de metas, menor estímulo y menor reconocimiento. Este factor también correlaciona positivamente con el valor de benevolencia ( $r = 0.1833$  y un  $\alpha = 0.010$ ), lo cual significa que a mayor establecimiento de metas menor benevolencia.

Por último, el promedio académico correlaciona positivamente con el examen de estado ( $r = 0.2637$  y un  $\alpha = 0.000$ ), es decir, que a mayor puntaje en el promedio académico, mayor puntaje en las pruebas de estado.

Dentro de este análisis también es importante considerar el grado de asociación entre las variables, para lo cual se hizo uso de las tablas de contingencia encontrando los siguientes resultados:

Una asociación entre las variables rendimiento académico y la modalidad de estudios en la secundaria, con un valor de 0.00180. También, se encontró una asociación de 0.00000 entre las variables semestre y rendimiento académico, igualmente, se presenta asociación entre el

rendimiento académico y el tiempo transcurrido entre la finalización del bachillerato y el ingreso a la universidad, con un valor de 0.00789.

Por otro lado, considerando las limitaciones de interpretación que conlleva el siguiente apartado, se quiso desarrollar el análisis correlacional haciendo uso de la estadística paramétrica (aún sabiendo que la muestra no es totalmente homogénea), para identificar correlaciones más estrechas entre las variables. Por intermedio del coeficiente de correlación de Pearson y con un alfa del 0.05.

La variable promedio académico correlaciona positivamente con el puntaje en el examen de estado ( $r = 0.236$  y un  $\alpha = 0.000$ ). A su vez, la variable examen de estado correlaciona positivamente con el puntaje en el estilo cognitivo ( $r = 0.196$  y un  $\alpha = 0.03$ ) y el valor liderazgo ( $r = 0.125$  y un  $\alpha = 0.041$ ) y negativamente correlaciona con el valor orden ( $r = 0.146$  y un  $\alpha = 0.20$ ).

El estilo cognitivo correlaciona positivamente con el examen de estado ( $r = 0.196$  y un  $\alpha = 0.0003$ ) y correlaciona negativamente con los valores benevolencia ( $r = -0.134$  y un  $\alpha = 0.031$ ) y liderazgo ( $r = -0.284$  y un  $\alpha = 0.041$ ). A su vez, el valor practicidad correlaciona positivamente con variedad ( $r = 0.119$  y un  $\alpha = 0.050$ ), estímulo ( $r = 0.243$  y un  $\alpha = 0.000$ ) y reconocimiento ( $r = 0.260$  y un  $\alpha = 0.000$ ); y correlaciona negativamente con resultados ( $r = -0.201$  y un  $\alpha = 0.002$ ), decisión ( $r = -0.298$  y un  $\alpha = 0.000$ ), orden ( $r = -0.206$  y un  $\alpha = 0.002$ ), metas ( $r = -0.181$  y un  $\alpha = 0.006$ ) y benevolencia ( $r = -0.134$  y un  $\alpha = 0.031$ ).

El valor metas, correlaciona positivamente con el orden y la benevolencia; y

negativamente con la practicidad, la variedad, el estímulo y el reconocimiento. A nivel del valor estímulo, este correlaciona positivamente con la practicidad, la variedad y el reconocimiento; y este factor a su vez, correlaciona negativamente con el orden, las metas, la conformidad, la independencia, la benevolencia y el liderazgo.

El factor conformidad correlaciona negativamente con la variedad, el estímulo, el reconocimiento, la independencia y el liderazgo; y a su vez correlaciona positivamente con el orden, el estímulo y la benevolencia. El valor reconocimiento, correlaciona positivamente con la practicidad, la variedad y el estímulo y negativamente correlaciona con los resultados, las metas, la conformidad, la independencia y la benevolencia.

A su vez, el factor independencia correlaciona negativamente con los estilos cognitivos, el orden, el estímulo, la conformidad y el reconocimiento y positivamente con variedad y decisión. La benevolencia, es un valor que correlaciona positivamente con los resultados, las metas y la conformidad; y correlaciona negativamente con los estilos cognitivos, la practicidad, el estímulo y el reconocimiento.

Al intentar hacer un análisis predictivo sobre las variables que pueden explicar el rendimiento académico, se encuentra la misma dificultad expresada anteriormente, pero aún bajo esta limitación se presenta a continuación un análisis de regresión múltiple que permite valorar este nivel de predictibilidad.

Tomando como variable dependiente el rendimiento académico frente a las demás variables predictoras y haciendo uso de un modelo de regresión múltiple com-

plejo, se encuentra que el examen de estado (0.0019) y el valor conformidad pueden predecir el rendimiento académico.

Pero a la vez, haciendo un análisis de regresión múltiple, tomando un modelo de inclusión por pasos hacia adelante (lo cual lo hace más específico y predictivo) se encuentra que con un 0.0009, el examen del estado es el factor que puede predecir el éxito académico, quedando descartadas las demás variables numéricas evaluadas (con un alfa de inclusión al 0.05 y de exclusión al 0.01).

## DISCUSIÓN

Tomando como eje central las disertaciones sobre educación y principalmente sobre educación superior, es de gran importancia considerar los procesos que se encuentran inmersos dentro de este sistema. En este sentido, los factores psicológicos se convierten en un punto central de estudio, para determinar su influencia sobre el proceso de aprendizaje, que aún se sigue evaluando con el criterio de rendimiento académico y que finalmente será el "éxito académico".

Con base a estas consideraciones, el objetivo de la presente investigación busca relacionar los factores sociodemográficos y académicos, el estilo cognoscitivo y el sistema de valores con el rendimiento académico de los alumnos de la facultad de psicología de la Universidad Católica de Colombia.

Para lograr este fin, se establecieron objetivos específicos. El primero buscaba identificar las características sociodemográficas y del contexto académico, asociadas al rendimiento académico. Este

objetivo se cumplió a cabalidad y dentro de sus resultados se destaca que las personas que optan por la profesión son en su mayoría mujeres (87.2%), lo cual hace pensar que existe aún una gran influencia cultural para su escogencia. A nivel de la edad, los intervalos presentados se ajustan a las expectativas de educación superior, una vez terminados los estudios de secundaria (16-26 años). El estado civil que predomina es la opción de soltero, con un 84.7%, lo cual es coherente con las expectativas de formar pareja, una vez se ha alcanzado el nivel profesional.

A nivel académico, la mayoría de alumnos vienen de instituciones privadas (63.8%), pero curiosamente, sus estudios los han desarrollado proporcionalmente en ambas jornadas, diurna y nocturna (55.1% y 44.9%, respectivamente). Vienen de zonas urbanas (90%), lo cual hace pensar que las oportunidades siguen centrándose en las personas que viven en ciudades capitales o intermedias. Igualmente, la modalidad del bachillerato es el clásico (67.8%) y casi la totalidad lo ha desarrollado en forma presencial (96.9%). El puntaje obtenido en las pruebas de estado, muestra un promedio de 288.56 puntos; el cual podría considerarse bajo, si se destaca que los puntajes altos en el ICFES, serán el principal predictor de éxito académico. Una información de importancia, es que la Universidad es escogida por su nivel académico, para un 40.5%; a su vez, escogen la carrera porque consideran que poseen aptitudes especiales.

Dentro del área laboral, vale la pena destacar que el 44.6% de los alumnos tiene un trabajo estable, de los cuales el 69.7% son empleados, el 65.5% trabaja tiempo completo, el 30% tiene un trabajo

relacionado con los estudios y el 26.9% trabaja por la remuneración, únicamente. La condición de trabajar y estudiar al mismo tiempo puede convertirse en un motivo de investigación, para valorar el éxito académico que obtienen estos estudiantes.

El segundo objetivo específico, buscó determinar el estilo cognoscitivo y el sistema de valores de los alumnos de psicología. En este propósito, se puede afirmar que a nivel del estilo cognoscitivo, los estudiantes presentan una curva de distribución normal en los resultados obtenidos, lo cual es un indicador satisfactorio para los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo anterior, considerando que el éxito académico ha estado asociado a un estilo cognoscitivo independiente, pero que aún conociendo esta relación, no es posible esperar que todos los alumnos tengan este estilo, porque dificultaría los procesos educativos, principalmente en lo que concierne a la socialización, como parte de la formación profesional. En contraste, el estilo cognoscitivo dependiente muestra alta competencia interpersonal, con gran facilidad para el trabajo cooperativo y agrado en la relación con su medio social, pero a la vez, presenta poca habilidad de reestructuración cognitiva, enfoque global en la solución de problemas y baja competencia en tareas que implican manejos simbólicos.

En otro sentido, vale la pena contrastar estos resultados, con los encontrados por Tapia y cols. (1967), Holtzman y cols. (1974), Laosa (1976), Lega-Duguet (1977), Britain y Abad (1974) y Gruenfeld y cols. (1973), citados por Hederich (1990), quienes de acuerdo con los datos obtenidos en los estudios transculturales, en

donde han contrastado poblaciones norteamericanas y latinas, aparentemente el individuo latinoamericano muestra una cierta tendencia hacia el polo de la dependencia de campo, resultados que no fueron iguales para la población objeto de estudio, ya que esta presentó una distribución normal en los puntajes obtenidos.

Igualmente, se puede agregar que cuando se presenta un estilo cognoscitivo claramente diferenciado, implica una diferenciación igualmente clara en modelos pedagógicos, contenidos y procedimientos (Hederich, 1990). Lo cual significa que en la facultad de psicología de la Universidad, se presenta una gran variedad de modelos pedagógicos y didácticos, considerando que no se está reforzando al alumno sobre un único estilo cognoscitivo.

De igual manera, en el plano de las acciones educativas cotidianas, los modelos pedagógicos que se desarrollan actualmente hacen un excesivo énfasis en las conductas de sumisión del sujeto; lo que indica que continuamente se refuerza la baja capacidad de reestructuración cognoscitiva, asociada a la dependencia de campo; pero a su vez, esta condición resulta adaptativa por el desarrollo de competencias interpersonales y cooperativas en los individuos.

En conclusión, se recomienda aceptar la presencia de estilos cognitivos diferentes, surgidos de la diversidad cultural, así como la determinación de los propios ritmos de aprendizaje en los alumnos; pero en el plano de las acciones educativas, acompañado de estilos pedagógicos que se adapten a estas diferencias individuales y que sean apropiados a cada contexto particular, considerando que al modelo

educativo le subyace siempre una tendencia cognitiva particular.

Por su parte a nivel del sistema de valores, vale la pena anotar, que en la investigación realizada por Oliveros y cols. (1983), identificaron como valores asociados al éxito académico en los alumnos de la facultad de psicología de la Universidad Javeriana, la inteligencia, el liberalismo y la dominancia de grupo; y en el presente estudio ninguno de los valores evaluados se asoció con el rendimiento académico; pero al buscar un nivel de predictibilidad, el valor conformidad, resultó ser un buen indicador de éxito académico, lo cual iría en dirección contraria a los resultados del estudio desarrollado por Oliveros (1983), al identificar el liberalismo como predictor del éxito.

Por otro lado, haciendo un paralelo Herderich (1990), anota que los valores que refuerzan la educación norteamericana están dirigidos al fortalecimiento de la competitividad, el individualismo y la autonomía; y que los valores que predominan en los contextos regionales colombianos no son iguales, aunque se quiera copiar un modelo educativo en esta dirección. En este sentido, el hecho de que el modelo educativo suponga un contexto social y cultural particular, ajeno al colombiano, implica que responda a ciertas características valorativas y cognitivas propia de una población ajena a la propia cultura.

Un tercer objetivo, buscó determinar el grado de relación o asociación que se presenta entre el estilo cognoscitivo y el sistema de valores con el rendimiento académico. A nivel de las relaciones, se puede destacar que el rendimiento académico

no se asoció con el estilo cognoscitivo, ni con el sistema de valores. Igualmente, a nivel de las asociaciones, esta variable criterio tampoco se asoció con las variables predictoras. Pero, a nivel de las relaciones, el rendimiento académico tiene una relación estrecha con el examen de estado.

Igualmente, aunque dentro del planeamiento de la investigación no se buscó desarrollar niveles inferenciales, al mostrar como valor agregado el análisis predictivo, se concluye que el mayor predictor de rendimiento académico es el examen de estado, lo cual es un argumento para recomendar dentro de los procesos de selección y admisión a la universidad, incrementar el nivel del puntaje mínimo que se exige para el ingreso a la universidad por parte de los aspirantes. Así mismo, resulta un predictor importante, el valor conformidad, el cual busca hacer lo que socialmente es correcto, siguiendo normas, como condiciones para tener éxito académico.

En otro nivel, se puede anotar que la presente investigación puede ser vista como un estudio piloto, del cual se pueden generar numerosas investigaciones, considerando que la escogencia de la muestra fue intencional y por disponibilidad de los alumnos, lo cual hace que se reduzca el poder de generalización de los resultados.

Al concluir el estudio, surgen nuevas ideas de investigación que pueden ser plasmadas en beneficio institucional, al continuar depurando las variables que pueden predecir el éxito académico, tanto para la carrera de psicología, como para las diversas facultades que conforman la Universidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: editorial Trillas.
- Bloom, B. (1977). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá, Ed. Voluntad.
- Briones, G. (1995). *Preparación y evaluación de proyectos educativos*. Convenio Andrés Bello.
- Bruner, (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*.
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid. Editorial Aique
- Chadwick, C. (1998). *La psicología de aprendizaje. Enfoque constructivista*. Internet
- Gagné, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México. MEN. Programas Educativos.
- Gardner, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona. Editorial Paidós
- González, L.E. (1992). *Innovación en la educación universitaria en América Latina*. Proyecto PREDE-OEA. Chile. Centro interuniversitario de desarrollo.
- Gordon, L. (1996). *Cuestionario de valores personales e interpersonales*. Madrid: TEA.
- Hederich, C. y Camargo, A. (1993). *Diferencias cognitivas y subculturas en Colombia*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional -Centro de Investigaciones-CIUP.
- Ley General de educación (1994). *Ley 115*. Imprenta nacional
- Ley Educación Superior (1992). *Ley 30*. Imprenta nacional.
- Martínez, P. (1982). *Elaboración de una escala y evaluación de valores en dos grupos de exámenes del programa Bosconia*. Tesis de grado profesional, Universidad Católica de Colombia, Bogotá.
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Apreniendo a aprender*. España: editorial martínez roca.
- Ontoria, A. (1994). *Mapas Conceptuales*. Madrid: Editorial Narcea.
- Pozo, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid.
- Puche, R. y Gillieron, Ch. (1992) *Volver a Piaget?* Centro editorial de la Universidad del Valle.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos naturaleza y orígenes*. Madrid: editorial piramide.