

**Prácticas educativas familiares y estilos cognitivos de niños en educación preescolar
de dos instituciones educativas del Valle del Cauca**

**Carmen Liliana Aristizábal Rodríguez
Edna Jhuliana Pineda Pérez**



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Programa de Psicología
Maestría en Desarrollo Infantil

Manizales, 2014

**Prácticas educativas familiares y estilos cognitivos de niños en educación preescolar
de dos instituciones educativas del Valle del Cauca**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**Carmen Liliana Aristizábal Rodríguez
Edna Jhuliana Pineda Pérez**

Asesora:

Gloria del Carmen Tobón Vásquez

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Programa de Psicología
Maestría en Desarrollo Infantil

Manizales, 2014

Agradecimientos

Dedicatoria

Contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Planteamiento del problema	10
Antecedentes	15
Justificación	22
Marco Teórico.....	24
Desarrollo infantil desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner	25
El contexto familiar y las prácticas educativas familiares.....	33
Dinámica familiar.	37
Estilos Parentales según Diana Baumrind (1966).	39
Estilos Parentales según Macobby y Martin (1983).....	42
Prácticas Educativas Familiares según Julia Alonso y José María Román (2003).....	46
Parentalidad y desarrollo socioafectivo.....	49
Introducción al Desarrollo Cognitivo.....	51
Estilos Cognitivos	52
Dimensión Reflexividad –Impulsividad.....	57
Estilo reflexivo.....	59
Estilo Impulsivo	62
El Contexto Escolar como escenario de Socialización.....	67
La escuela y su Relación con la Pedagogía.....	74
Variables	77
Pregunta de Investigación	78
Objetivo General.	78
Objetivos Específicos.....	78
Marco Metodológico	79
Población y Muestra.....	80
Procedimiento	81
Técnicas e Instrumentos.....	82
MFF-20 Emparejamiento de Figuras Familiares o Conocidas 20. Cairns y J Cammock (2005).	82
Prueba de Prácticas Educativas Familiares (PEF) Alonso y Román (2003).....	83
Análisis de la Información	83
Resultados Esperados	84
Estrategias de Comunicación o Diseminación	85
Presentación de Resultados	85
Análisis general de la muestra.....	85

Análisis por género	87
Relación entre estilos cognitivos y prácticas educativas familiares.....	91
Discusión de Resultados	86
Prácticas Educativas Familiares	100
Estilos cognitivos	106
Conclusiones	113
Líneas de Investigación	114
Referencias	115

ANEXOS

Anexo 1. Marco contextual.....	118
Anexo 2. Consentimiento informado	121
Anexo 3. Prueba de Prácticas Educativas Familiares (PEF)	123
Anexo 4. Test Matching Familiar Figures Test 20, MFFT20	127

TABLAS

Tabla 1. Comparación del EC en su dimensión reflexividad impulsividad	65
Tabla 2. Operacionalización de las variables.....	77
Tabla 3. Nivel de medición de las variables.....	77
Tabla 4. Población y muestra	80
Tabla 5. Distribución de frecuencias de variables descriptivas de la muestra y de las pruebas aplicadas.....	86
Tabla 6. Distribución de frecuencias de variables descriptivas de la muestra y de las pruebas aplicadas, por género del participante	86
Tabla 7. Distribución de frecuencias de la relación entre las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo de impulsividad.....	91
Tabla 8. Distribución de frecuencias de la relación entre las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo de ineficiencia	94

Resumen

Este proyecto se derivó del macroproyecto denominado *Caracterización de los Estilos Cognitivos de estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años, de Instituciones Educativas del sector oficial de la ciudad de Manizales, para formar en y desde la diversidad*, adscrito al grupo de investigación en desarrollo infantil de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

El objetivo de esta investigación fue conocer las relaciones entre las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos, en la dimensión reflexividad – impulsividad, en niños y niñas en edad preescolar. La muestra estuvo conformada por 45 niños y niñas del grado preescolar, con edades entre los 6 y 7 años. Para la evaluación de las variables se utilizó el test MFF-20 para evaluar estilos cognitivos –EC– y las prácticas educativas familiares –PEF–.

Para el análisis estadístico se utilizó el IBM SPSS Statistics, versión 21. Los resultados arrojan que los padres no tienen claridad sobre las PEF utilizadas con sus hijos, la percepción sobre estas prácticas es diferente para padres e hijos. En cuanto a los EC se encontraron mayores índices de impulsividad e ineficiencia que de reflexividad y eficiencia, con mayor presencia en la población femenina. Las relaciones entre las dos variables indican que los niños y niñas con EC impulsivo, perciben a sus padres más permisivos que autoritarios, mientras que los adultos reflejan una confusión entre el estilo autoritario y el permisivo. Por su parte, la población con EC reflexivo y la población eficiente perciben a sus padres con estilo educativo equilibrado, aunque en estos adultos se sigue presentando la confusión entre el estilo autoritario y el permisivo.

Palabras Clave: Prácticas educativas familiares, estilos cognitivos, impulsividad-reflexividad, niños y niñas.

Abstract

This project comes from a macroproject called *Cognitive styles characterization of students aged between 6 and 12 years old from educational institutions in public sector in Manizales city to form in and through diversity*. It is part of the research group in child development of the social and human sciences department at the Manizales University.

The objective of this research was to determine the relationship between family educational practices and cognitive styles on reflexivity - impulsivity dimension in preschoolers. The sample consisted of 45 preschoolers aged between 6 and 7 years old. For the variables evaluation the test MFF-20 was used, to assess EC and PEF for the family educational practices.

For statistical analysis the IBM SPSS Statistics versión 21 was used. The results showed that parents are unclear about the PEF used with their children, the perception of these practices is different for parents and children; regarding the EC, it was found that there are higher rates of impulsivity and inefficiency than reflectivity and efficiency. These rates are found more in the female population.

Relations between two variables indicate that children with impulsive CS, perceive their parents more permissive than authoritarian, while adults reflect a confusion between the authoritarian and permissive style. Meanwhile, the population with reflexive EC and efficient population perceive their parents with balanced educational style, although these adults still show confusion between authoritarian and permissive style.

Keywords: Family educational practices, cognitive styles, impulsivity-reflexivity and children.

Introducción

La presente investigación está adscrita al macroproyecto titulado Caracterización de los Estilos Cognitivos de estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años, de instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Manizales para formar en y desde la diversidad, desarrollado en alianza interinstitucional en la que participan la Universidad de Manizales, la Universidad Católica de Manizales y la Alcaldía de Manizales.

Por lo anterior en el curso de la maestría en Desarrollo Infantil, desde el rol docente con población preescolar, surge el interés de desarrollar un estudio sobre prácticas educativas familiares y estilos cognitivos, el cual se constituye en un acercamiento a la multiplicidad de factores del desarrollo humano, especialmente en la etapa infantil. Las PEF son todas las normas o características de la dinámica familiar en la relación del niño o niña con el adulto cuidador; por su parte, los EC son las diferentes formas en que estos niños y niñas reciben y procesan la información de su ambiente escolar, familiar y social.

Esta investigación fue desarrollada en población preescolar de dos municipios del Norte del Valle, Cartago y Caicedonia, con dos grupos preescolares, para un total de 45 niños y niñas, cuyo estrato socioeconómico es 1 y 2, lo que indica unas características sociales importantes para el momento del análisis de la información.

Planteamiento del problema

Pensar en los estilos cognitivos, los cuales se seguirán nombrando como EC y su relación con las prácticas educativas familiares, en adelante PEF es aceptar que los EC son una característica inherente de los seres humanos y, a su vez, que las PEF permean el contexto educativo, pasando los límites del hogar y trascendiendo las relaciones familiares hacia las relaciones sociales. Por lo anterior es claro que en el contexto educativo los docentes se enfrentan a la gran diversidad de los niños y niñas que asisten a las aulas escolares; esta diversidad incluye formas de pensar, de actuar y de sentir de estos pequeños, entre otras características, como por ejemplo el contexto familiar y social en el que se desenvuelven, sus normas, las relaciones afectivas y la autoridad que allí es impartida.

Con lo anterior se entiende que el docente de preescolar debe contar con una mirada amplia para comprender la complejidad de los múltiples contextos de cada uno de sus estudiantes de aula, con el fin de corresponder a los aprendizajes de los niños y niñas, ya que el docente es una figura importante en este proceso, en el cual los estilos cognitivos entran a jugar un papel importante, pues se constituyen en la forma como cada niño o niña interacciona con su ambiente familiar, social y escolar.

Los niños y niñas en edad preescolar son un cúmulo de aprendizaje tanto de experiencias familiares como de experiencias educativas y sociales. Pichardo afirma que “la familia es el primero y más importante agente socializador en la primera infancia, pues durante ese periodo de tiempo los niños aprenden las destrezas sociales, actitudes y habilidades necesarias para adaptarse al contexto social donde viven” (2009, p. 38). De esta manera, familia y escuela son dos contextos propios para el desarrollo de aprendizajes formales y no formales donde los niños y niñas

desarrollan habilidades cognitivas que les permiten aprehender el mundo y adaptarse a él.

En casa, niños y niñas deben aprender normas de comportamiento, formas de comunicación y límites, así como la manera de relacionarse con los demás; para que dichos aprendizajes sean positivos y ajustados al contexto social se requiere que los infantes cuenten con un contexto familiar propicio, que les ofrezca los mínimos establecidos para brindar una educación sana. Estos mínimos de los que se habla corresponden a aquello que se conoce como pautas de crianza, prácticas educativas familiares o estilos parentales (Baumrind, 1966), los cuales incluyen desde formas muy autoritarias hasta formas muy permisivas de educar a los niños y niñas en cuanto a valores, actitud frente a diferentes situaciones de la vida y normas sociales entre otras. Es importante resaltar que estos aprendizajes de la norma, en el contexto familiar, se dan de la misma manera en la que el niño o la niña adquieren otro tipo de información como por ejemplo los códigos de lectoescritura, que le servirán de base para sus otros aprendizajes escolares; esto se denomina estilos cognitivos.

La implementación de normas y valores en los seres humanos tiene un nivel de complejidad correspondiente a diversos factores, entre ellos la estructura emocional de los padres o cuidadores, a partir de la cual los niños y niñas son formados; así, unos padres emocionalmente estables pueden contar con mejores herramientas para la formación integral de sus hijos, sustentada en planteamientos psicodinámicos, enfoque que se centró en estudiar la relación emocional entre padres e hijos y los efectos en el desarrollo psicosexual, psicosocial y personal del niño (Jiménez, 1999). Es preciso admitir que “la experiencia emocional está compuesta en gran medida por cogniciones o maneras de percibir acontecimientos del mundo o del interior de sí mismo... en el mismo acto complejo de conocimiento percibimos en función de conocimientos anteriores, construimos y evaluamos significado” (García Carrasco, 2001, p.339).

La realidad de muchos niños en las aulas escolares del nivel preescolar, donde se desarrolló esta investigación, refleja diversidad en las pautas de crianza o prácticas educativas implementadas en el hogar. Algunas de las características más observadas por las maestras corresponden a la presencia de pautas autoritarias o, en algunos casos, la total ausencia de la autoridad, evidente en los comportamientos cotidianos de los niños y las niñas, donde el desajuste en el seguimiento de las normas sociales de comportamiento en la escuela reflejan comportamientos similares en la familia, sumado al bajo desempeño escolar. Adicional a las observaciones directas del comportamiento de los niños y las niñas en el entorno escolar, la información ofrecida por los padres o acudientes de los niños y niñas al acercarse al colegio a dialogar con la docente de su hijo, devela sentimientos de angustia y desorientación frente a la labor de ser padres, manifestando que sienten que su hijo o hija se le está saliendo de las manos.

Es claro que los retos de la crianza a los que se enfrentan hoy en día estos padres son muy diferentes de la forma como ellos mismos fueron educados, ya que las oportunidades sociales y económicas han cambiado. Entonces, cuando hace dos o tres décadas por ejemplo, los niños y niñas disfrutaban con juguetes hechos en casa por sus padres, hoy exigen los juguetes que observan en los múltiples medios de comunicación, o igualmente cuando antes los aprendizajes en casa provenían de relaciones reales entre los miembros de la familia, hoy en día se ven influenciados por los diversos programas de televisión, en los que en muchas ocasiones los mensajes no son los más adecuados. Toda esta información entra en juego en el desarrollo cognitivo de los preescolares, anclando estructuras cognitivas y emocionales que van moldeando cada vez más su forma de percibir y relacionarse con el mundo circundante.

Las condiciones sociales descritas anteriormente llevan a los padres a tener sentimientos opuestos, por ejemplo la intención de cumplir muchos de los deseos de sus hijos, pero de otro lado la angustia de no contar con las posibilidades económicas para suplir tales solicitudes. Más trascendente que lo anterior, corresponde al hecho de la presencia de comportamientos rebeldes en algunos de los niños y niñas, ante los cuales estos padres manifiestan al docente la incapacidad percibida de poder implementar normas de crianza adecuadas, que permitan una educación equilibrada basada en el respeto y no en el miedo, así como en la confianza, reduciendo el riesgo a la permisividad u otras tendencias poco equilibradas en la forma de educar a sus hijos.

Lo planteado anteriormente se evidencia en comportamientos cotidianos que presentan niños y niñas al interior del aula escolar, pues ante las directrices de su docente, éstas no siempre son acatadas de la mejor manera, observando estudiantes con comportamiento rebelde, aún en su edad preescolar, y en otros casos niños y niñas desmotivados frente a la posibilidad del aprendizaje, lo que preocupa aún más al docente al pensar en el futuro de estos pequeños. Estas situaciones reflejan que las prácticas educativas familiares pueden estar enmarcadas en estilos un tanto permisivos, faltos de autoridad, con los cuales el niño o niña no cuentan con las herramientas necesarias para introyectar las normas de comportamiento precisas que le permitan adaptarse a las exigencias del entorno educativo, teniendo como consecuencia una débil estructura emocional que no servirá como base sólida para el desarrollo de estructuras cognitivas contundentes que le permitan a estos niños y niñas adaptarse mejor a su entorno.

Tal como se ha venido afirmando, las dinámicas familiares dadas al interior de un hogar con hijos en edad preescolar, pueden afectar de manera directa o indirecta el desempeño cognitivo de los niños y niñas, interviniendo en el proceso de establecimiento de un estilo cognitivo particular con el cual el niño o niña puedan adquirir los conocimientos de su entorno.

Los estilos cognitivos utilizados por los niños y niñas en el aula escolar pueden estar influenciados fuertemente por esas formas de relación familiar, conocidas como prácticas educativas familiares (PEF). La preocupación consiste en que las PEF afecten negativamente el funcionamiento intelectual de estos niños y niñas al interior del aula escolar o incluso en su desarrollo social. Es evidente que en cuanto a las formas de aprender y responder ante la experiencia educativa en el grado de transición, algunos niños y niñas aprenden con mayor facilidad que otros, aún cuando en la etapa en la que se encuentran corresponde a una época de exploración del mundo, caracterizada por la motivación para adquirir el conocimiento.

La trascendencia de indagar acerca del problema de la relación entre las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos, especialmente en la dimensión reflexividad – impulsividad, consiste en observar de manera detallada las diferencias en la forma de adquirir el aprendizaje entre los niños y niñas, la cual puede ser de manera reflexiva, donde el preescolar analice su interacción con el medio y esto le permita tomar decisiones acertadas, que poco a poco le darán mayor confianza en sus propias habilidades cognitivas y emocionales, o, por el contrario, que interactúe de manera impulsiva, lo que le hará encontrarse con múltiples errores continuos hasta encontrar al azar una respuesta adecuada.

En este sentido se puede observar cómo la importancia que tienen las prácticas educativas familiares ante el desempeño adecuado de los niños y niñas, tanto en el entorno escolar como en el contexto social es fundamental, pues es al interior de la familia donde se deben brindar los mejores recursos emocionales para que estos niños y niñas tengan herramientas para afrontar los retos a los que se enfrentan en la institución educativa y más adelante en sus relaciones interpersonales (Jiménez, 1999). Así, los estilos cognitivos pasan de ser una característica adicional a jugar un papel central en el desarrollo integral de los niños y niñas en edad preescolar,

dado que es en esta etapa en la que se consolidan los esquemas cognitivos a partir de los cuales cada sujeto irá construyendo sus experiencias vitales o su historia personal.

Pensando en el contexto central que contiene el interés de este estudio, hay que reconocer que en el aula de clase una de las primeras manifestaciones de ciertos desequilibrios, en cuanto a las prácticas educativas familiares, es el bajo rendimiento escolar y la desmotivación frente al aprendizaje, situación que llama la atención de las docentes para proponer la presente investigación, ya que son un indicio para identificar estilos cognitivos poco estructurados que posiblemente no le están permitiendo al infante un aprendizaje autorreflexivo, dirigido a fortalecer su estructura cognitiva a manera de identidad, es decir como herramienta para un desempeño de alto rendimiento tanto en el contexto escolar como en el social.

Por lo tanto, el problema en el contexto educativo trasciende hacia las implicaciones que pueden tener las prácticas educativas familiares frente a los estilos cognitivos de los preescolares, ya que las experiencias educativas en el aula de preescolar reflejan diversas situaciones como baja tolerancia a la frustración frente a la presencia de pequeños conflictos cotidianos, que hacen parte de la relación social de los niños y niñas; se observan estudiantes poco motivados o con tendencias de comportamiento agresivo, lo que puede representar una radiografía de lo que estos niños y niñas viven en casa.

Antecedentes

Estudiar sobre prácticas educativas familiares y su relación con los estilos cognitivos, en estudiantes preescolares, requiere conocer el contexto investigativo en diferentes lugares a nivel internacional, nacional y local, con el fin de identificar los hallazgos realizados hasta el momento

y poder generar mayor interés e impacto con el presente estudio. Es así como se traen a relación investigaciones de Baumrind (1966) pionera en el estudio de estilos parentales, y las investigaciones sobre estilos cognitivos de autores como Hederich & Camargo (1998) con el fin de tener un marco de referencia sobre investigaciones previas que aporte a la estructura metodológica de la presente investigación.

Investigaciones sobre prácticas educativas familiares

En la tesis doctoral, Estilos Parentales, la autora Diana Baumrind (1971) plantea como objetivo conocer el impacto de las pautas de conducta familiares y su repercusión en la personalidad del niño, para lo cual entrevistó a los niños y a sus padres. Esta investigación fue realizada con 134 niños y niñas escolarizados, menores de tres años. Los resultados obtenidos les permitió confirmar la presencia de tres estilos educativos mediante los que los progenitores controlan la conducta de sus hijos, el primero es el estilo autoritario; el segundo es el estilo no restrictivo o permisivo; y el tercer estilo autoritativo. Así mismo, los resultados reflejan que los niños de padres autoritativos, comparados con los de padres autoritarios o permisivos, eran más maduros y competentes. Además se evidencia que al interior del hogar, donde se protege y cuida a los hijos, también deben existir algunos niveles de control y autoridad, por medio de los cuales se fortalece una actitud de madurez y responsabilidad en los menores; encontró igualmente que los hogares donde existe una disciplina autoritaria con severidad en los castigos, exageradas restricciones, o llegando a la sobreprotección, genera niños y niñas más inseguros de sí mismos.

Los resultados de esta investigación, al correlacionar la estructura de la personalidad con los métodos de crianza en la familia, reflejan lo siguiente: a) los padres del grupo I, especialmente las madres, ejercían un control firme, exigencias de ciertos niveles de madurez y buena comunicación con los hijos (se ha llamado comportamiento autoritativo parental); b) los del grupo II eran menos cuidadosos y atentos con sus hijos en comparación con otros grupos (son denominados padres autoritarios); y c) los padres del grupo III eran afectuosos y atentos, pero ejercían poco control y escasas demandas de madurez sobre sus hijos (denominados padres permisivos). (Baumrind, 1971, citada en Torío, 2008)

Las investigaciones de Baumrind, como antecedente para la presente investigación, toman importancia dada la clasificación de las prácticas educativas familiares definidas y retomadas por Alonso y Román (2003), en su instrumento PEF; así mismo, Baumrind correlaciona el ejercicio de estas prácticas educativas con las características de personalidad de los niños y niñas, entendiendo con ello la importancia de reconocer las diversas características del contexto general de interacción de los niños, tal como lo contemplan Alonso y Román (2003).

De otro lado, Cárdenas y Cortés, (México, 2009), realizaron su tesis doctoral denominada Estilos Parentales y las atribuciones causales de padres de familia de alumnos de una secundaria rural con problemas de reprobación escolar, con el propósito de indagar sobre las expectativas de un grupo de padres de familia acerca del problema de reprobación escolar o conductas de sus hijos en el aula. Entre los resultados de esta investigación se tiene que el estilo permisivo o negligente tiende a favorecer el desarrollo de diversos problemas de ajuste psicológico en sus hijos, como depresión, propensión a las adicciones, bajos niveles de rendimiento escolar, entre otros. “Respecto a las atribuciones causales y expectativas, se planteó la hipótesis, siguiendo el marco teórico de la teoría de Weiner, que los padres de familia atribuirían el problema a causas

externas, permanentes o incontrolables. La información se recabó mediante una escala de estilos parentales y una entrevista semiestructurada”(Cárdenas y Cortés, 2009).

La anterior investigación se retoma como antecedente dada la relación comprendida entre las prácticas educativas familiares o estilos parentales y el contexto educativo; propone un punto de partida importante al visualizar que las prácticas educativas familiares intervienen en el desempeño escolar de los niños y las niñas.

Por su parte, Alonso y Román (2003), autores del test Prácticas educativas familiares realizaron en España una investigación denominada Prácticas educativas familiares y autoestima (Alonso y Román, 2005), con 283 familias de niños y niñas preescolares, utilizando el PEF (Alonso y Román, 2003) para identificar las prácticas educativas familiares y el PAI (Villa, 1990) para conocer las percepciones del autoconcepto. Los resultados respecto a las prácticas educativas, según la valoración de los padres, muestran una mayor presencia del estilo equilibrado seguido por el estilo permisivo y finalmente el estilo autoritario, percepción que coincide con los resultados para los niños y niñas, con unas leves diferencias en las puntuaciones (Román, 2005).

Esta investigación como antecedente permite conocer metodológicamente la implementación del test PEF de Alonso y Román (2003) en relación con otra característica particular de los niños y niñas en su etapa preescolar.

Finalmente se retoma la investigación desarrollada por Gloria Cecilia Henao (2008) en el marco del doctorado en niñez y Juventud de la Universidad de Manizales CINDE, sobre el Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil. El objetivo principal fue estudiar los perfiles cognitivos (esquemas y estrategias de afrontamiento) y estilos de interacción de padres y

madres de niños y niñas preescolares, y analizar la influencia de estos sobre el desarrollo emocional de sus hijos entre cinco y seis años, en una muestra de 235 niños y 169 niñas y sus madres y/o padres. Es una investigación empírico analítica, de tipo descriptivo correlacional, de corte transversal. Dentro de los instrumentos se utilizó la escala de identificación de prácticas educativas familiares (PEF). Los resultados reportan que el esquema maladaptativo de insuficiente autocontrol y autodisciplina se encuentra presente en los estilos autoritario y permisivo y éste se relaciona con menor rendimiento a nivel del desempeño emocional infantil. (Henaó, 2008)

Este antecedente permite contextualizar el concepto de prácticas educativas familiares a nivel regional, así como la utilidad del instrumento PEF de Alonso y Román (2003) para la investigación de las prácticas educativas familiares en población preescolar.

Investigaciones sobre Estilos Cognitivos

Buela, De los Santos y Carretero Dios (2002), en Ciudad de México, desarrollaron una investigación denominada reflexividad-impulsividad e inteligencia: Un análisis de la validez teórica del estilo cognitivo y de la validez divergente del MFFT 20. El objetivo fue estudiar la relación entre la reflexividad-impulsividad (R-I) y la inteligencia, en una muestra de 79 niños y niñas de 11 a 12 años (de educación primaria). Para evaluar la R-I y la inteligencia se utilizaron respectivamente el MFFT 20 (Camock, 2005) y el test de razonamiento TIR (García-Nieto, 1990), cuyos resultados muestran que la variable errores de la R-I correlacionan moderadamente con las pruebas que componen el TIR; además, la correlación entre las puntuaciones en R-I es mayor con las escalas no verbales del TIR que con las verbales. Finalmente, se encuentra que formados distintos grupos, a partir de las escalas de impulsividad y de ineficiencia, los estudiantes se

agrupan de la siguiente manera: los impulsivos, en un grupo, y los rápidos exactos, lentos-inexactos y reflexivos, en otro grupo (Buela Casal, 2002). Estos resultados apoyan la validez teórica del constructo y la validez divergente de la adaptación española del MFFT 20. Esta investigación permite contar con la confiabilidad del instrumento para la investigación en el contexto colombiano, así mismo ratifica la importancia de conocer los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad impulsividad de los estudiantes en relación con otras características de la población. (Buela Casal, 2002)

En España, Ramiro, Navarro, Menacho & Aguilar (2007), realizaron una investigación denominada “Estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en escolares con alto nivel intelectual”, que consistió en evaluar el CI de 50 estudiantes de primaria y secundaria con la escala de inteligencia de WISC-R, así como su estilo cognitivo reflexividad-impulsividad con el test de emparejamiento de figuras familiares, de Kagan. Entre los resultados más relevantes encontraron que para el grupo de CI normal (20%) se observa que hay un predominio de alumnos de estilo cognitivo impulsivo (50%), seguidos de los reflexivos (30%). En tercer lugar aparecen los niños y niñas rápidos exactos (15%) y en cuarto y último lugar están los niños y niñas lentos e inexactos (5%) (Ramiro, 2007). En conclusión se observa que el grupo de CI alto es el que comete menor número de errores, siendo éste significativamente diferente del número de errores cometidos por el grupo de CI normal. Este estudio consiste en identificar cómo el estilo cognitivo utilizado por los niños y niñas refleja claramente la facilidad, disponibilidad y practicidad en el aprendizaje de las diferentes competencias que todo ser humano debe desarrollar, el cual puede ser influenciado por los estilos parentales a los que estos niños y niñas están expuestos.

La investigación denominada “El estilo cognitivo reflexividad impulsividad (R-I) en el segundo ciclo de educación primaria: diferencias entre los sistemas de clasificación e implicaciones educativas”, realizada por Fernández e Hinojo (2006), cuyo propósito fue conocer las diferencias entre los dos sistemas de clasificación del estilo cognitivo reflexividad-impulsividad, el sistema tradicional y el grado de incidencia del estilo impulsivo entre alumnado de segundo ciclo de educación primaria, encontró que este último estilo es el que se presenta con mayor frecuencia en los estudiantes del segundo ciclo de educación primaria (Fernández & Francisco, 2006). Los hallazgos reflejan que la predominancia del estilo impulsivo interviene directamente en la forma como los estudiantes adquieren sus conocimientos, independientemente del sistema educativo en el que participan. Por lo tanto, el aporte que esta investigación hace corresponde a la importancia de conocer las características de impulsividad/reflexividad, así como la eficiencia o ineficiencia que presentan los niños en sus estilos cognitivos, por medio de la utilización del test MFF-20.

En el marco de la tercera cohorte de la maestría en desarrollo infantil, de la universidad de Manizales, Carolina Tamayo (2012) desarrolló su tesis de grado denominada Estilos Cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad, en estudiantes alfabetizados con didáctica Geempa, cuyo objetivo fue conocer los estilos cognitivos de 36 niños y niñas de primer grado alfabetizados con didáctica Geempa (Grupo de Estudios sobre Educación, Metodología de la Pesquisa para la Investigación y la Acción). Una de las conclusiones más importantes fue reconocer que el uso de las didácticas para el aprendizaje de la lectura y escritura, facilita y promueve en mejor medida los aprendizajes de los niños y niñas. Así mismo se encontró que el 53% de los niños y niñas posee un estilo cognitivo impulsivo, agrupados en los tres niveles posibles: impulsivo, impulsivo alto e impulsivo extremo. Por el contrario, la dimensión de estilo

cognitivo reflexivo sólo se observó en el 3% de la población (Tamayo, 2012).

Justificación

El estudio sobre Estilos cognitivos y prácticas educativas familiares en niños y niñas preescolares es pertinente dado que cada experiencia vivida en la infancia cobra gran importancia a la hora de pensar cómo se establecen las características de personalidad y psicológicas de un individuo, las cuales utiliza para interactuar con el medio el resto de su vida, entendiendo que las esferas cognitiva, emocional y social se desarrollan simultáneamente y de manera interdependiente.

Para los preescolares, los estilos cognitivos, tanto como las prácticas educativas familiares, constituyen un componente fundamental en su desarrollo, dado que ambos componentes establecen en los niños y niñas formas de comportamiento aceptable y asertivo, promoviendo un ajuste social. Conforme con lo anterior, las PEF se constituyen en la forma en la que ha sido educado durante su edad infantil y dejan aprendizajes insolubles con el tiempo, de tal manera que al ser adulto se actúa con base en aquellas normas establecidas por las figuras de autoridad durante la infancia;dejando claro el papel fundamental que tienen las PEF en la formación de todo ser humano.

Así mismo, los estilos cognitivos que se establecen en la edad infantil pueden modificarse, pero acompañan durante toda la vida al ser humano, y esto determinará en gran medida un desempeño dirigido hacia el éxito o hacia el fracaso (Camock, 2005), según la retroalimentación del entorno, donde se incluyen tanto los padres como los docentes e incluso su grupo de pares educativos.

La trascendencia de esta investigación se encuentra en la utilidad que tiene el desarrollo del conocimiento propio de la etapa preescolar, caracterizada por ser una etapa de transición y construcción para cada sujeto. Todo docente de un aula preescolar reconoce que desde el proceso biológico del desarrollo humano los infantes están dispuestos al aprendizaje de conceptos, normas, emociones, entre otras cualidades propias de la relación humana; por tanto el reto de un docente frente a un grupo de niños y niñas en edad preescolar consiste en brindarles mejores posibilidades para su desarrollo bio-psico-socio-cognitivo, reto que le da total pertinencia al presente estudio.

El interés de esta investigación consiste en conocer la relación existente entre las prácticas educativas familiares y el desarrollo de los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad – impulsividad de niños y niñas en edad preescolar. Las variables aquí seleccionadas develan el impacto del presente estudio, siendo la etapa del desarrollo preescolar un momento trascendental para la vida de cualquier ser humano, donde los aprendizajes allí adquiridos prefiguran el desempeño de los sujetos en diferentes escenarios, en los cuales girará la mayor parte de su experiencia vital, la familia y la institución educativa.

La novedad del presente estudio radica en el interés por conocer la relación entre las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos, variables que no son ajenas una de la otra en el desarrollo integral de los sujetos; puede decirse que las bases que una le da a la otra se constituyen en la trama que estructura la personalidad de cada individuo. El impacto que genera esta investigación se ve reflejado en el diálogo entre las realidades de dos municipios del Norte del Valle, que retroalimenta tanto desde el conocimiento teórico como desde las experiencias reales, donde se posibilita reflexionar sobre aspectos del contexto y la cultura en la que están inmersos los diferentes grupos poblacionales.

En conclusión los resultados de esta investigación se constituyen en fuente de retroalimentación para el ejercicio docente, cuya reflexión puede dirigir el fortalecimiento de este rol como agente de cambio, el cual impacta a un número significativo de población infantil y padres de familia o cuidadores, quienes de igual manera son llamados a la reflexión. En este sentido son los niños y niñas, objeto de este estudio, los más beneficiados al contar con padres y docentes más conscientes de su rol educativo.

Marco Teórico

Es claro que en el marco educativo nacional se reconoce la importancia de los contextos en los que se desenvuelven los niños y niñas, donde desarrollan formas de pensar e interactuar a partir de las prácticas por medio de las cuales se relacionan con los adultos y con las cuales desarrollan herramientas cognitivas y sociales, tanto en el escenario escolar como en el familiar, que posteriormente les ayudarán a adaptarse adecuadamente en un entorno social.

Por lo anterior el presente marco teórico toma como fundamento, en primer lugar, la teoría ecológica multi-contextual del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), autor con el que se pretende enmarcar el desarrollo humano desde una perspectiva sistémica, entendiendo la complejidad del ser humano. Esta visión teórica orienta a las investigadoras a incluir los conceptos de Narodowsky (1994), quien plantea una teoría sobre la infancia donde se comprende la migración del niño de su seno familiar hacia los otros contextos, como la escuela y el contexto

social, en los cuales empieza a interactuar y acomplementar sus esferas de desarrollo. En segundo lugar, se desarrolla el apartado sobre el contexto familiar para abordar las prácticas educativas familiares, donde se introduce el concepto de estilos parentales retomando la teoría de Baumrind, así como los aportes de Maccoby y Martin (1983) terminando con el aporte de Alonso y Román (2003) autores del test sobre prácticas educativas familiares (PEF).

El tercer aparte de este referente teórico introduce el tema de los estilos cognitivos para el cual se utilizan los postulados por Kagan (1971) y Carretero & Palacios (1985); así mismo se describen claramente las características de la dimensión impulsividad-reflexividad, eficiencia-ineficiencia, propuestas en el test de estilos cognitivos de Cairns y Cammock (2005).

Finalmente, el cuarto apartado condensa la relación entre la escuela y la familia como instituciones principales en el proceso educativo infantil, análisis que se realiza desde la perspectiva de Edgar Morín.

Desarrollo Infantil desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner

El desarrollo infantil debe mirarse desde múltiples perspectivas ya que es un proceso integral en el que intervienen diversos factores como el biológico y el social; el primero determina aspectos importantes como el desarrollo físico y cognitivo, y el segundo determina aspectos como la interacción con el medio e igualmente aporta al desarrollo cognitivo del infante. (Shaffer, 2007)

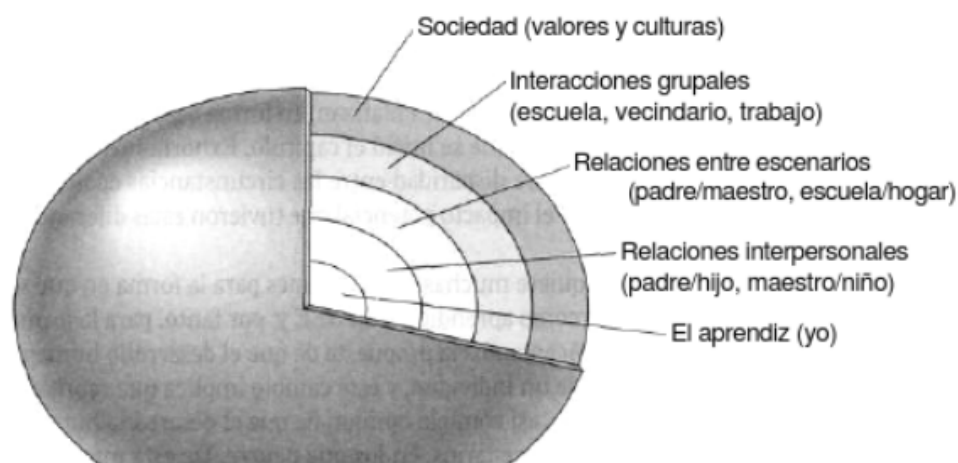
Para abordar el desarrollo infantil desde una mirada compleja y sistémica, se retomarán

los planteamientos de Bronfenbrenner (1987) y su teoría del modelo ecológico del desarrollo, el cual comprende un conjunto de estructuras ambientales vistas desde diferentes niveles en los cuales se desenvuelve el ser humano desde su nacimiento. Esta teoría del desarrollo es ampliamente aceptada ya que integra muchos de los conceptos dados por otras perspectivas teóricas tales como la biofísica, la conductual o la psicoeducativa, denotando una gran amplitud en la concepción del desarrollo de un individuo.

Bronfenbrenner (citado en Shea, 2000) afirma que el desarrollo humano se percibe como “el proceso mediante el cual la persona en crecimiento adquiere una concepción más extensa, diferenciada y válida del entorno” (p. 35); además sugiere que los contextos ecológicos o escenarios donde se desarrolla un individuo están anidados uno dentro del otro; afirma que la naturaleza animada del contexto es decisiva en el desarrollo del individuo, conforme los eventos ocurren en su interior. En el enfoque ecológico todos los individuos se conciben como personas dinámicas y en crecimiento que se mueven en forma progresiva hacia los escenarios en que se encuentran y los reestructuran.

Cada uno de los niveles propuestos por Bronfenbrenner (1987) contiene al otro, así: el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema, el cronosistema y el globosistema; estos seis niveles componen el modelo ecológico en el cual el autor describe que el nivel más cercano al individuo, el cual abarca la familia, el aula, los compañeros de la escuela, los maestros y los vecinos, es el nivel denominado microsistema. Este nivel imprescindiblemente necesario de examinar cuando se trata de profundizar un poco más en la comprensión tanto de la naturaleza humana como de todos los procesos que le rodean, en este caso el proceso de la educación como un ejercicio formal inscrito en las aulas educativas y, a su vez, como un ejercicio cotidiano que se desarrolla naturalmente en cada contexto donde el niño o niña interactúa.

Figura 1. El contexto de los sistemas sociales.



Tomado de (Shea, 2000)

El microsistema incluye el ambiente familiar inmediato conformado por el padre, la madre, los hermanos, hermanas, abuelos y otros parientes cercanos, siempre y cuando éstos hagan parte del contexto cotidiano, es decir tengan algún tipo de influencia en los aprendizajes que el niño o la niña van adquiriendo en su proceso de crecimiento y desarrollo. Este microsistema permite comprender dentro de él las relaciones familiares, según las prácticas educativas o estilos parentales dados al interior de la familia. También incluye personas ajenas a la familia con las cuales el individuo crece y se forma como en el caso de las familias adoptivas, los vecinos, los maestros y los compañeros del aula, por lo que es posible analizar y comprender otras formas de relación del individuo con su entorno más cercano (Bronfenbrenner, 1987).

En el microsistema, el elemento más importante son las relaciones interpersonales dadas entre el niño y sus padres o cuidadores, el niño y sus hermanos, y de igual manera en el contexto escolar las relaciones interpersonales entre el niño, sus maestros y compañeros de aula (Shea,

2000). Lo anterior si se comprende que cada relación le permite al niño o la niña tener una comprensión de su propio mundo al interactuar con los intereses y, si se quiere, con los sentimientos del otro. Así, cada interacción permite que el sujeto pueda construir para sí mismo su propia concepción del mundo en el que habita.

El segundo nivel propuesto por Bronfenbrenner (1987) es el denominado mesosistema, el cual comprende las interrelaciones de los dos o más ambientes en los que la persona se desenvuelve y realiza sus actividades, tales como el hogar y los padres de familia que interactúan para ayudarla. Este nivel permite una mirada un poco más amplia frente a los contextos de interacción del sujeto tales como la escuela, diferentes escenarios sociales como lugares de diversión, los medios de transporte y la comunidad donde vive, entre otros.

Las relaciones dadas al interior del mesosistema se denominan relaciones entre escenarios (Shea, 2000). Aquí se incluyen las interrelaciones entre el hogar y la escuela o entre el hogar y otras instituciones de servicio, así como la colaboración entre padres y maestros y la participación de la familia en los servicios comunitarios. Por ello es indispensable que los padres o cuidadores de los niños y niñas en el hogar estén al tanto de las situaciones que ocurren en el escenario educativo y viceversa, pues al hablar por ejemplo de la formación en valores y/o normas de comportamiento, el ideal comprende una sinergia y una armonía entre ambos contextos, el escolar y el familiar. Sin embargo, la realidad en múltiples oportunidades, refleja por el contrario un distanciamiento entre las estructuras impartidas y, si se quiere decir, reforzadas en cada uno de estos ambientes. Para aclarar un poco puede citarse un ejemplo donde en la escuela se pretende enseñar al niño o niña el respeto por sus semejantes, mientras en casa, con vivencias de maltrato, están entregándoles el mensaje contrario. Así mismo es posible que en el hogar sus padres o cuidadores se esmeren por dar una enseñanza de motivación y fortalecimiento de sus habilidades

personales, en tanto en el contexto educativo, lamentablemente, este niño o niña se encuentren con un docente o maestro que les desaprueba y les corrige constantemente, o les censura por sus actos de creatividad y actividad física, categorizándolo como “el alumno hiperactivo, desordenado o cansón.” Ambos ejemplos, aunque parezcan un poco exagerados o descontextualizados para algunos, son el “pan de cada día” en la realidad de muchos niños y niñas de las instituciones educativas, no sólo en la ciudad de Cartago, sino a nivel nacional.

El tercer nivel es el exosistema, éste incluye ambientes más amplios en los cuales el individuo no está necesariamente activo, como por ejemplo el sistema de leyes, el religioso, dogmas y otras reglas establecidas por las diferentes religiones, los medios de comunicación, radio, televisión, prensa, las instituciones recreativas, entidades del gobierno, policía, hospitales y otras instituciones a nivel administrativo público, donde la relación con estas no necesariamente es directa, pero sí se ve involucrado por el hecho de hacer parte de un grupo familiar y social. Para este tercer nivel, la interacción es vista de forma grupal. Para Bronfenbrenner (1987) los escenarios en forma grupal no implican al individuo en forma directa; sin embargo, los acontecimientos allí dados sí lo afectan de alguna manera, y sus acciones pueden llegar a afectar al escenario.

Para ejemplificar lo planteado por Bronfenbrenner sobre el exosistema, es necesario citar acontecimientos de la vida cotidiana en el contexto educativo, donde los maestros y maestras deben enfrentar el torrente de información que niños y niñas reciben de su ambiente por medio de los entes de comunicación como la radio; específicamente los programas dirigidos a captar población juvenil. La televisión y la internet diariamente envían mensajes constantes de rebeldía, de consumismo y poco enfatizan en la construcción o fortalecimiento de valores. Es igualmente importante referir que en este exosistema se incluye un contexto social en conflicto y un sistema

capitalista, que avanzan a pasos agigantados y que, aunque no se observa a simple vista, niños y niñas, especialmente quienes habitan en zonas vulnerables, son presa fácil del conflicto y de la materialización.

El cuarto nivel es el macrosistema, el cual está compuesto por la cultura y la subcultura en la que se desenvuelven todos los individuos de una misma sociedad. En este nivel se encierra lo que está más allá del ambiente inmediato con el que el individuo interacciona, como por ejemplo las creencias enmarcadas en las prácticas religiosas, o los estilos de vida, las clases sociales y las tradiciones de una cultura o subcultura. Es en este el nivel donde se ve la relación entre el individuo y los diferentes fenómenos sociales como la pobreza, la drogadicción, los partidos políticos, entre otros. En este macrosistema emergen múltiples formas de pensar y de ver la vida, para las cuales es un poco difícil que el sistema educativo y las prácticas educativas familiares o pautas de crianza, puedan controlar rigurosamente la información que los niños y niñas reciben. Entendido de esta manera, el macrosistema descrito por Bronfenbrenner pone en escena un sinnúmero de información para cada niño o niña, que inevitablemente entra a influir en la construcción de sus esquemas comportamentales.

Para Bronfenbrenner (1987) existen dos sistemas adicionales, el primero denominado cronosistema, se refiere a la época histórica en que vive el individuo, enfrentándose a los desafíos de los avances tecnológicos o crisis sociopolíticas. Este nivel representa una mirada más amplia de las múltiples influencias y torrentes de comunicación e información que inundan la mente de los niños y niñas escolares; a su vez entrega a los investigadores una herramienta más para acercarse a la realidad y tratar de comprenderla, con el fin de encontrar estrategias cada vez más pertinentes que permitan intervenirla adecuadamente. El segundo nivel (adicional) denominado globosistema, enfatiza en la relación del sujeto con el ambiente, rescatando una mirada ecológica,

desde la responsabilidad y el papel que juega el individuo ante situaciones como los desastres naturales y otras (Bronfenbrenner, 1987). Aunque este nivel de análisis representa un marco muy grande para la presente investigación, es necesario plantear que, desde el aula educativa, el mismo currículo plantea la formación en una conciencia ecológica que permita a los niños y niñas aprender formas de comportamiento responsables frente a una calidad de vida más sana, tanto a nivel personal como grupal.

Con esta introducción al desarrollo humano, desde la mirada de Bronfenbrenner (1987), se comprende la complejidad del individuo, y con ella la importancia de no perder de vista las diferentes esferas que lo componen, para el interés particular los contextos familiares y educativos de los niños y las niñas en etapa preescolar.

Para complementar la mirada de desarrollo humano desde el enfoque ecológico se retoma el siguiente planteamiento de Belsky (citado en Shea, 2000, p. 8):

Belsky (1980) sugiere que aunque los contextos ecológicos de Bronfenbrenner proporcionan un reconocimiento esencial de la complejidad del desarrollo humano, limitarse a ellos implica el no tomar en cuenta las diferencias o variaciones individuales que cada aprendiz aporta a sus escenarios de relación interpersonal. Defiende la inclusión del sistema ontogenético propuesto por Timbergen (1951), dentro de la perspectiva ecológica, denominado como el aprendiz.

Hablar del aprendiz requiere reconocer las características personales, tales como sus habilidades cognitivas, físicas, comunicativas y sociales, ya que cada individuo cuenta con unos factores personales con los cuales interactúa en su entorno; estos factores incluyen atributos de personalidad, habilidades, capacidades y aptitudes (Belsky, citado por Shea, 2000). La inclusión del aprendiz en la perspectiva ecológica del desarrollo humano debe verse desde la posibilidad de

transacción entre los sistemas, mas no como un proceso de causa efecto. Para Sameroff (1975, citado porShea, 2000) el contacto entre el individuo y el entorno es una transacción o intercambio comunicativo donde cada uno es alterado por el otro.

En conclusión, la perspectiva ecológica insiste en que se reconozca la complejidad de los problemas relacionados con los individuos que se perciben diferentes respecto de sus semejantes. Por lo tanto, el enfoque ecológico brinda una amplia perspectiva frente al desarrollo de un niño o niña y los eventos que se presenten durante su proceso de crecimiento, ya que reconoce que los cambios en un escenario pueden influir en otro. De esta manera el desarrollo humano es visto como ese proceso sistémico en el que es posible analizar cada uno de los escenarios donde el individuo se desenvuelve y cómo llega a aprehender cada uno de los aspectos que requiere para su crecimiento y evolución. Es así como las etapas infantiles constituyen la base de toda una estructura de desarrollo; es la infancia un periodo crítico, propicio para que cada individuo establezca un claro concepto del papel que cumple en su entorno familiar, social y educativo.

Por lo anterior, la comprensión de los cambios en el contexto familiar del niño o niña (aprendiz) es fundamental para comprender igualmente otros aspectos de su vida (Shea, 2000) que componen la complejidad de la existencia humana. Estas apreciaciones ratifican la importancia de indagar sobre las características particulares de la población infantil que, a su vez, permitan aventurarse frente a las posibles relaciones entre las mismas, tal como el interés de la presente investigación que pretende conocer los puntos de encuentro entre los estilos cognitivos de preescolares y la forma en que éstos son educados en sus hogares.

El contexto familiar y las prácticas educativas familiares

Es claro reconocer que, ante cualquier desajuste a nivel familiar, este sistema cambia y se adapta a las nuevas condiciones presentadas. Ante estos cambios los padres son quienes llevan el control de la situación y ponen en sus hijos sus propias expectativas, y los niños y niñas se adaptan a las pautas de comportamiento impartidas por sus padres. En este orden de ideas, para hablar sobre las prácticas educativas familiares o estilos parentales, identificados en los procesos de formación, es absolutamente indispensable partir del concepto de familia, ya que es en dicho escenario donde tienen lugar las diferentes formas de educar y criar a los niños y niñas que se convertirán en los adultos del mañana. De esta manera la familia, más que un conjunto de individuos, es un sistema social (Minuchin, 1964). Sin embargo, muchos estudiosos de la familia comparten la idea de que no existe ni debe reducirse la diversidad de la vida familiar a una única definición (Ortego, 2010).

Desde una perspectiva general, la familia es la unidad más pequeña de la sociedad y a través de ella se transmite la cultura de una generación a otra; de esta manera las costumbres de cada pueblo se perpetúan a través de la familia (Belart, 2008) La familia es un grupo natural que satisface las necesidades psicológicas y sociales de sus miembros. La familia es un sistema vivo y dinámico que permanece en constante transformación.

Las familias en su desarrollo pasan por diferentes etapas evolutivas: el noviazgo, el matrimonio, el nacimiento de los hijos, la escolaridad, la adolescencia y el momento en que los hijos se emancipan y pasan a formar su propia familia, mientras los padres se convierten en abuelos, y así el ciclo continúa (Belart, 2008, p. 26).

Los cambios constantes a los que se somete la familia requieren de ella cierta flexibilidad que le permita adaptarse, dado que no puede quedarse estancada ante cualquier evento, ya que ese

carácter de adaptación es el que le permite su desarrollo y crecimiento. Uno de los fenómenos a los que se enfrenta la familia es la reconstitución de la misma. Es frecuente encontrar personas que después de una unión marital, ya sea formal con algún ritual religioso, o informal sólo por la decisión de convivir juntos, con el tiempo de convivencia y seguramente con la concepción de uno o más hijos, deciden separarse dadas algunas dificultades que superan sus habilidades para solucionar los problemas. Sin embargo, la familia no termina allí, sino que cada una de las personas seguramente conseguirá una nueva pareja. En palabras de Blanca Inés Jiménez “las uniones entre personas que conviven con hijos de relaciones anteriores han dado lugar a una tipología familiar que integra lo moderno y lo posmoderno, en la medida en que conserva elementos de la familia nuclear, pero también presenta características como inestabilidad y complejidad” (1999, p.105).

Con lo anterior se entiende que la familia es el contexto fundamental para la educación y formación de los seres humanos, donde cualquier cambio dado en su interior significa un impacto para cada uno de sus miembros; impactos que pueden ser positivos o negativos. Es así como múltiples autores han afirmado que la familia es el principal contexto que influye en el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas, ya que es allí donde se presentan los modelos de comportamiento, las normas y valores, los roles y habilidades sociales, las cuales se aprenden durante la etapa de la infancia, etapa en la que el niño o niña cuentan con las herramientas para aprender conductas prosociales así como su autorregulación emocional (Martínez, 2009).

Para Minuchin (1964) la familia es en sí misma un todo estructurado, una unidad completa con elementos interdependientes, donde las interacciones son recíprocas, representando

un dar y recibir continuos. El grupo familiar pretende conservar la estabilidad, y en su esfuerzo por conservarla se perciben acciones de los individuos que la componen, entendidas como un comportamiento propositivo. El funcionamiento de cada uno de los miembros del sistema familiar ayuda a mantener y cambiar el comportamiento de los otros (Shea, 2000).

Frente a lo anterior es necesario retomar las diferentes clases de familia que se identifican actualmente, partiendo de las particularidades de cada grupo familiar. “Las tipologías hacen referencia a la forma en que las familias se organizan teniendo en cuenta los miembros que la constituyen y el tipo de lazos que los unen” (Quintero, 1997 citado en Jiménez, 1999, p. 104).

Jiménez (1999) establece las siguientes formas de agrupamiento familiar:

- *Nuclear*: es la formada por los padres y sus hijos, quienes unidos por sus lazos de consanguinidad viven bajo el mismo techo. A su vez esta puede incluir características como ser numerosa, es decir formada por los padres y más de dos hijos; o ampliada, si en el hogar conviven además otras personas.
- *Binuclear*: cuando, después de un divorcio, uno de los cónyuges se ha vuelto a casar y conviven en el hogar hijos de distintos progenitores.
- *Monoparental*: es la constituida por los hijos y un solo progenitor en situación de soltería, separación, divorcio o viudez.
- *Extensa o patriarcal*: conviven en el mismo hogar más de dos generaciones. Este tipo de estructura familiar se caracteriza porque en este sistema familiar, hombres y mujeres se casan pero continúan perteneciendo a la familia de los padres de uno de los dos cónyuges. Respecto al factor económico, la familia extensa constituye una unidad de producción y de consumo. En

cuanto al sistema de relaciones, predominan las jerarquías de los padres sobre los hijos, de los viejos sobre los jóvenes, de los mayores sobre los menores y corresponde a la mujer, casi siempre, un papel de subordinación.

- *Personas sin familia o estructura unipersonal*: incluye al adulto soltero, al viudo sin hijos, al adulto mayor y a los jóvenes emancipados; estas personas viven solas sin compartir la vivienda.
- *Equivalentes familiares*: individuos que conviven en un mismo hogar sin constituir un núcleo familiar tradicional: parejas homosexuales estables, grupos de amigos que viven en comuna, religiosos que viven fuera de su comunidad, etcétera.

Así mismo, plantea el término familia poligenética (Jiménez, 1999), en el cual incluye las múltiples formas en las que se constituyen familias en el contexto colombiano, las cuales surgen de uniones nuevas entre personas que ya han tenido relaciones de pareja estables en tiempo pasado, que se han roto ante la presencia de dificultades clásicas del grupo familiar. Estas nuevas uniones, o familias poligenética según la autora, trae consigo conceptos claves para la comprensión del rol de cada uno de los integrantes del nuevo grupo familiar:

- *Padre sustituto*: corresponde al nuevo integrante que cumple con las labores del padre cuando éste no está ya sea de forma permanente o temporal, los demás miembros de la familia así lo reconocen.
- *Madre sustituta*: se refiere a la mujer que, ante la ausencia de la madre biológica, cumple con funciones maternas con los hijos de su compañero sentimental.
- *Padre superpuesto*: este rol funciona cuando el padre biológico cumple con sus funciones de padre a pesar de la separación, pero llega el nuevo integrante de la familia a querer cumplir algunas o

todas de estas funciones, incluso llega a rivalizar con el padre biológico.

- *Madre superpuesta:* es cuando la mujer trata de cumplir las funciones maternas con los hijos de su compañero, pero ésta es rechazada por ellos e igualmente puede presentarse conflicto o rivalidad con la madre biológica.
- *Padre simultáneo:* esta situación se da cuando el nuevo miembro de la familia es reconocido por los hijos de su compañera y comparte algunas tareas con el padre biológico, entre ellas el sostenimiento económico e incluso la autoridad.
- *Madre simultánea:* es la mujer que igualmente cumple con funciones maternas y es reconocida así por los demás miembros de la familia, sin presentarse rivalidad con la madre biológica. (Jiménez, 1999, p.103)

Dinámica familiar

Las prácticas educativas familiares, también denominadas estilos parentales o estilos de crianza, se constituyen en las formas como los padres imparten normas a sus hijos en la edad infantil. Estas formas varían desde padres muy autoritarios y rígidos hasta padres un poco más permisivos o laxos, donde encontrar el punto de equilibrio entre la autoridad y el amor es el reto que tienen los padres en todas las épocas.

Pese a que tanto los modelos autoritarios como los permisivos aparecen como extremos opuestos en el espectro parental, ninguno de ellos se ha asociado a resultados positivos, se presume que es debido a que ambos minimizan las oportunidades para que los niños aprendan a sobrellevar el estrés (Bornstein, 2010, p. 2)

Es así como se comprende que las prácticas educativas, o estilos de crianza, o parentales, tienen componentes diversos según el grupo familiar, donde cada padre o madre impartirá las

normas que según su propia experiencia consideran será la mejor para enseñar a sus hijos las formas adecuadas de conducta en el contexto social. Comprender dichas diferencias entre las pautas de educación familiar entre padres, o en diferentes situaciones, incluso con sus diferentes hijos, requiere conocer un poco acerca de los antecedentes y las características de padres e hijos así como de sus relaciones (Ramírez, 1994).

Palacios (citado en Ramírez, 1994) plantea que las prácticas educativas de los progenitores pueden ser prescritas por una serie de factores que el autor ubica en tres grupos:

Un primer grupo relacionado con el niño: edad, sexo, orden de nacimiento y características de personalidad. El segundo grupo relativo a los padres: sexo, experiencia previa como hijos y como padres, rasgos de personalidad, nivel educativo, ideas acerca del proceso evolutivo y la educación y expectativas que tienen puestas en sus hijos. Y el tercero, relacionado con la situación en la que se lleva a cabo la interacción: características físicas de la vivienda y contexto histórico (p. 2)

Algunos factores como estructura, afecto, control conductual, comunicación, son considerados por Musitu, Román y Gracia (1988, citados en Ramírez, 1994) como elementos internos del grupo familiar (microsistema), que son fundamentales para el establecimiento de pautas de crianza y prácticas educativas familiares equilibradas. Igualmente reconocen la presencia de factores sociales como la transmisión de valores y sistemas externos, como herramientas de la socialización para los niños y niñas.

Entre los factores relacionados con los padres, el más consistentemente asociado con los estilos educativos familiares ha sido la clase social, si bien no refleja exactamente la complejidad de la estructura social, ya que los estudios se basan en comparaciones de grupos relativamente extremos. Además, dentro de la variable clase social o nivel socioeconómico, entendida como combinación de elementos (nivel educativo, profesión, nivel de ingresos, calidad de vivienda), el nivel de

estudios es el que más ayuda a diferenciar a unos padres de otros en los estilos de crianza. (Ramírez, 1994, p. 2)

Para comprender un poco más sobre las prácticas educativas familiares se describirá el modelo planteado por Baumrind (1971) y los aportes propuestos por Macobby y Martin (1983), quienes denominan estas prácticas como estilos parentales; con ello se establece la base del concepto estilo parental utilizado para el desarrollo de la presente investigación.

Estilos parentales según Diana Baumrind (1966)

- *Estilo autoritario*: también llamado asertivo, se caracteriza por la existencia de una alta implicación y alta supervisión por parte de los padres. Sin embargo, ésta se da en un punto intermedio, controlando a los hijos por medio de la razón más que por la imposición. Este es un estilo controlador pero flexible, en el que los padres implicados realizan muchas demandas razonables a sus hijos. Tienen cuidado en proporcionar fundamentos para obedecer los límites que establecen y se aseguran de que sus hijos sigan estos lineamientos. Son mucho más aceptadores y sensibles a los puntos de vista de sus hijos que los padres autoritarios, y a menudo buscan la participación de sus hijos en la toma de decisiones familiares. Por lo tanto, los padres con autoridad ejercen un control racional y democrático (en lugar de dominante) que reconoce y respeta las perspectivas de sus hijos.

Los niños y niñas desde que son pequeños necesitan límites a sus actos, si bien es cierto que en ellos existe esa tendencia natural a explorar lo desconocido. Son los padres los llamados a

impartir la autoridad; para que los hijos sepan qué está bien y qué está mal necesitan que su comportamiento sea controlado con el fin de que aprendan “lo que deben saber” del mundo que les rodea (Belart, 2008).

- *Estilo autoritativo*: se caracteriza por una baja implicación y alta supervisión de los padres. Se valora sobre todo la obediencia y se limita y restringe el grado de autonomía. Este es un patrón muy restrictivo de crianza en el que los adultos imponen muchas reglas, esperan una obediencia estricta, rara vez o nunca explican al niño por qué es necesario obedecer todas estas regulaciones y a menudo se basan en tácticas punitivas enérgicas (es decir, en la afirmación del poder o retiro del amor) para conseguir la obediencia. Los padres autoritarios no son sensibles a los puntos de vista en conflicto de un niño, esperando en lugar de ello que el niño acepte su palabra como ley y respete su autoridad.

Según Satir (citada en Belart, 2008) existen familias disfuncionales o conflictivas que tienden a estar sujetas a reglas rígidas e inmutables, y su comunicación es más bien indirecta o inexistente. En estas familias emerge cierto sentimiento de culpabilidad que bloquea la capacidad de disfrutar la vida, marcado por sentimientos de desesperanza, impotencia y soledad. Para estas familias disfuncionales las normas son arbitrarias; en muchas ocasiones dependen del estado de ánimo de los progenitores y la comunicación se hace caótica.

- *Estilo permisivo*: existencia de una alta implicación y baja supervisión por parte de los padres, no se ejerce prácticamente ningún control con el grado máximo de autonomía. Este es un patrón parental, aceptador pero laxo, en el que los adultos exigen relativamente poco, permiten que sus hijos expresen con libertad sus sentimientos e impulsos, no supervisan en forma estrecha las actividades de sus hijos y rara vez ejercen un control firme sobre su

comportamiento.

Según Belart (2008), aproximadamente dos décadas atrás se pensó que dar libertad a los hijos frente a diversos aspectos de la vida les permitiría desarrollarse adecuadamente, considerando que al final ellos mismos aprenderían qué se debía hacer. Sin embargo, esta tendencia pronto se desvirtuó cuando los padres se dieron cuenta que los límites son necesarios, ya que no tener ningún tipo de control les perjudica pues le genera una angustia frente a qué hacer en aspectos como la alimentación, el estudio, el orden, la limpieza etc. Con ello se ha comprobado que la falta de límites puede provocar en los niños y niñas un estado de hiperactividad y confusión, puesto que se ven obligados a probar una y otra vez de manera compulsiva sin identificar cuáles son los límites de su conducta.

Baumrind, también plantea, frente a los estilos parentales, algunas dimensiones que transversalizan cada uno de ellos. Estas dimensiones son la comunicación, la exigencia de madurez por parte de los padres hacia sus hijos, y la relación de afecto- hostilidad entre padres e hijos. El concepto dimensión presenta la posibilidad de dos extremos que se contraponen, donde la escogencia de uno de los dos generará sus propios impactos en la relación parental. Para comprender un poco más sobre estas dimensiones se tiene que algunos padres son altamente comunicativos, razonan constantemente con el fin de generar conformidad en el niño o niña, al implementar una pauta de crianza determinada. Estos padres tienden a explicar las razones de sus decisiones, así mismo pueden pedir la opinión de sus hijos y escuchar sus razones. Por el contrario, los padres que cuentan con bajos niveles de comunicación no piden opiniones a sus hijos, no explican las razones de sus decisiones, generalmente tienden a utilizar estrategias de distracción antes de enfrentar los problemas de forma directa o permitiendo que su hijo razone frente al mismo (Ramírez, 1994).

La segunda dimensión reconocida por Baumrind refiere sobre aquellos padres que constantemente exigen de sus hijos niveles de madurez a nivel social, intelectual y emocional; estas exigencias en muchos de los casos sobrepasan las reales capacidades que los niños y niñas han desarrollado. Estos padres además requieren que sus hijos sean autónomos y tomen decisiones por sí mismos y se olvidan de brindar orientación y apoyo en cada caso. En el otro extremo de la dimensión se encuentran aquellos padres que en sus estilos de crianza, son nulas las exigencias y el planteamiento de retos para sus hijos (Ramírez, 1994).

Por último, Baumrind plantea la dimensión de afecto-hostilidad en la relación, describiendo que existen padres muy afectuosos que están acostumbrados a expresar su interés y afecto por el niño o niña de manera muy explícita; son padres preocupados por el bienestar físico y emocional, de tal manera que son capaces de asumir cualquier riesgo con tal de proteger la integridad de sus hijos. El otro extremo de esta dimensión refleja unos padres que muestran conductas contrarias, es decir, hostiles, reflejando conductas egoístas poco protectoras o con un componente de negligencia (Ramírez, 1994).

Estilos Parentales según Macobby y Martin (1983)

Estos autores parten de la teoría propuesta por Baumrind (1971) quien propuso el estilo parental autoritario y el estilo parental permisivo. Con esta base Macobby y Martin proponen un nuevo modelo de los estilos parentales denominados propagativo, totalitario, indulgente y negligente, los cuales se desarrollan a continuación (Macobby, 1983).

– *Estilo parental propagativo*: según los autores, en este estilo parental los padres tienden a ser

exigentes y receptivos, lo que hace que cuenten con la capacidad de comprender los sentimientos de sus hijos y desarrollen la habilidad de enseñarles a manejarlos, lo que indica un interés particular en los niños. Otra característica de este estilo corresponde a la posibilidad de ayudarles a encontrar soluciones ante los problemas cotidianos. Los padres con estilo parental propagativo generalmente son asertivos y no tan controladores, lo que permite que el niño explore con mayor libertad, dejando así que tomen sus propias decisiones basadas en su propio razonamiento (Rodrigo, 2005).

Los padres que desarrollan este tipo de estilo parental, logran establecer límites y demandan madurez, ya que a la hora de corregir a sus hijos, estos padres explican los motivos del castigo. Sus castigos son medidos y consistentes en la disciplina, no severos ni arbitrarios. Los padres de familia establecen normas claras para sus hijos, vigilan los límites que han establecido, y también permiten a los niños desarrollar su autonomía. También esperan un comportamiento maduro, independiente y adecuado para la edad de los niños (Rodrigo, 2005, p. 44).

Lo anterior indica que los padres con estilo parental propagativo están atentos a las necesidades de sus hijos, conocen sus preocupaciones y generan un diálogo positivo que instruye de igual manera a sus hijos. Diversas investigaciones han demostrado la fuerte relación entre una autoestima más alta y mayores niveles de independencia. Este estilo es equiparable al estilo autoritario propuesto por Baumrind (1971).

- *Estilo parental totalitario*: a diferencia del estilo descrito anteriormente, el padre en este estilo es exigente, pero no receptivo. Estos padres también son llamados autoritarios; son más estrictos y se caracterizan por tener altas expectativas frente al cumplimiento de las normas dictadas por ellos; esto hace que se presente poco diálogo entre padres e hijos. "Los padres autoritarios es un estilo restrictivo y punitivo en el que los padres aconsejan a los niños a seguir sus instrucciones y respeten su trabajo y esfuerzo" (Rodrigo, 2005, p. 47). Los padres

autoritarios o totalitarios esperan mucho de sus hijos, sin embargo no tienen la habilidad de explicar a sus hijos las razones que tienen para imponer sus reglas o límites; estos padres son menos sensibles a las necesidades de sus hijos y tienen más probabilidades de golpear a un niño en lugar de dialogar sobre el problema. Los niños y niñas que son educados bajo este tipo de crianza pueden tener menos competencia social, ya que generalmente son sus padres quienes les dicen lo que deben hacer, en lugar de permitirles que elijan por sí mismos.

- *Estilo parental indulgente:* en este estilo parental se encuentra un padre responsable, pero poco exigente. El estilo parental indulgente corresponde el denominado por Baumrind como permisivo; se caracterizan por tener pocas expectativas de comportamiento para el niño, es decir, unos padres indulgentes están muy involucrados con sus hijos, pero con pocas exigencias o controles sobre ellos, lo que les genera una distorsión entre la norma y la libertad. Este tipo de padres no exige que los niños se controlen o se comporten de manera apropiada en diferentes contextos y situaciones, por lo cual el resultado puede ser niños y niñas consentidos o malcriados, que tienden a ser ellos mismos quienes contraloran las situaciones “Los niños de padres permisivos tienden a ser más impulsivos, y en la adolescencia pueden participar más en conductas erráticas y en el uso de drogas; nunca aprenden a controlar su propio comportamiento y siempre esperan salirse con la suya” (Rodrigo, 2005, p. 47).
- *Estilo parental negligente:* este nuevo estilo propuesto por Macobby y Martin (1983) plantea que los padres no son ni exigentes ni flexibles, es decir, no se implican completamente en la crianza, su actitud es más desprendida o despectiva, generalmente no están involucrados en la vida de su hijo, son un poco más apartados con pocas exigencias y responsabilidades, por lo cual no establecen límites claros. Otra característica de este estilo parental es que suelen

omitir las emociones y opiniones de sus hijos; estos padres proveen las necesidades básicas de los niños y niñas; sin embargo, no ofrecen un respaldo emocional. (Rodrigo, 2005)

Los niños con padres negligentes, aprenden que las necesidades de los demás son más importantes que las propias, lo que los hace socialmente retraídos. Estos niños se encuentran frente a comportamientos contradictorios ya que tienen la necesidad de controlarse a sí mismos y dejar la dependencia de sus padres para conseguir una sensación de ser independiente y madurar por sí mismos. Esta actitud también afecta las relaciones en su vida futura. En la adolescencia, pueden mostrar patrones de absentismo escolar y delincuencia (Rodrigo, 2005, p. 48).

Diferentes investigaciones han dejado claro que el estilo parental menos exitoso es el que muestran los padres no implicados, un enfoque en extremo laxo y sin exigencias exhibido por padres que han rechazado a sus hijos o que están tan abrumados por sus propias tensiones psicológicas y problemas que no tienen mucho tiempo ni energía para dedicarse a la crianza de éstos (Maccoby, 1983).

Los padres no usan estilos educativos puros, aunque haya una tendencia hacia un estilo u otro. También hay que tener en cuenta, en cuanto a la evolución de cada niño, y como se ha dicho antes, que hay otros factores que influyen: la escuela, otras figuras de apego, como los abuelos, el temperamento, que sea más activo o pasivo, más o menos ansioso, etc. (Maccoby, 1983)

Prácticas educativas familiares según Julia Alonso y José María Román (2003)

De acuerdo con los autores, una de las funciones principales de la familia es lograr el proceso de socialización que niños y niñas requieren para insertarse adecuadamente en el sistema

social. Según ellos, las prácticas educativas familiares son equiparables a lo que en otros escenarios se denomina técnicas de disciplina, pautas de crianza o estrategias de socialización (Alonso y Román, 2003). Este proceso se da en medio de la interacción de adultos y los niños y niñas, lo cual tendrá una gran influencia en la manifestación de comportamientos socialmente útiles tal como lo afirman los autores.

En las prácticas educativas familiares se pueden identificar dos componentes, descritos por los autores del test de prácticas educativas familiares, utilizado en la presente investigación; estos componentes son el contenido y la forma. El contenido se refiere al qué es lo que se transmite, es decir, la información que los niños y niñas reciben de sus padres, entre ellos los valores y las ideas que se inculcan durante la interacción. Por su parte, la forma se refiere al cómo se transmite dicha información, en esta se incluyen las estrategias y mecanismos utilizados por los padres con el fin de transmitir el conocimiento y regular la conducta de los niños y niñas. (Alonso García, 2003).

De acuerdo con Rodrigo (1994, citado en Alonso, 2003) las figuras de crianza emiten diferentes mensajes verbales o gestuales que no siempre manifiestan la intencionalidad del adulto, por tanto son denominadas como no coincidentes, lo cual afecta el proceso de internalización de las normas que realmente se quiere que los niños y niñas aprendan. Alonso (2003) cita en su fundamentación teórica los aportes de Grusec y Goodnow (1994), quienes precisamente describen el proceso de internalización como dependiente de la correcta percepción del mensaje parental por parte de los niños y niñas, así como de su aceptación o rechazo.

Con lo anterior los estilos educativos o prácticas educativas familiares seleccionadas por Alonso (2003) en el test de prácticas educativas familiares, son el estilo autoritario, el estilo

equilibrado y el estilo permisivo.

Estilo autoritario: se caracteriza por el control en las expresiones afectivas, así mismo hay poca empatía y poca sensibilidad de los padres hacia sus hijos. En este estilo existen múltiples manifestaciones de poder en las que se utilizan prácticas coercitivas con las que se pretenden anular o mitigar las conductas no deseadas. Los padres que utilizan el estilo autoritario, según este autor, reafirman constantemente el cumplimiento de la norma, exigiendo altos desempeños y controlando exageradamente la conducta de los niños y niñas. En esta práctica familiar existe poca expresión de afecto y bajos niveles de comunicación.

Estilo equilibrado: este estilo en cierta medida es muy cercano al estilo autoritativo descrito por Baumrind (1971), así como al democrático descrito por otros autores actuales. Este estilo se caracteriza por contar con niveles adecuados en comunicación y afecto entre padres e hijos. Igualmente existe la exigencia y el control pero en niveles igualmente adecuados, donde los padres plantean normas claras acorde a las posibilidades de los niños y niñas; estas normas son estables y consistentes y ofrecen diferentes posibilidades de conducta respecto de la situación específica. En este estilo los autores plantean una disciplina inductiva, sensible a las necesidades de los hijos que funciona al mismo tiempo como control y guía de las conductas deseables en los niños y niñas. Por lo anterior, para los autores el estilo equilibrado nivela la exigencia y el afecto en una flexibilidad ajustada a cada situación interactiva entre padres e hijos (Baumrind, 1971).

Estilo permisivo: en este estilo son muy evidentes las expresiones de afecto y comunicación, sin embargo existen bajos niveles de exigencia y control. Otra característica corresponde a que son los padres los que tienden a adaptarse a los hijos, esforzándose en

identificar sus necesidades y preferencias para satisfacerlas, esto los hace preferentemente sobreprotectores e indulgentes. Estos padres tienen un alto grado de expresión afectiva y son poco consistentes en sus normas de disciplina; esta característica les hace plenamente vulnerables respecto a sus hijos, mostrándose débiles, cómodos e incluso dependientes de cada situación.

La anterior categorización es vista por los autores del test de prácticas educativas familiares, no sólo como agentes relacionales independientes, sino que para ellos es fundamental identificar el contexto en el que estos estilos se presentan, es decir que tienen en cuenta todos los factores que confluyen en el marco interactivo familiar. Dadas estas condiciones, Alonso y Román (2003) clasifican las situaciones problemáticas en tres grupos que se describen a continuación:

- *Problemas de externalización*: en estas conductas se incluyen acciones como pegar o romper, que irrumpen con las normas morales.
- *Problemas de internalización*: incluyen acciones como el rechazo, el aislamiento, la inseguridad.
- *Problemas de violación de convenciones sociales*: corresponde a aquellas conductas que van en contra de las normas sociales como los malos modales.

La anterior clasificación permite a los autores identificar el estilo parental o las prácticas educativas familiares utilizadas por los padres, tanto desde su perspectiva como desde la perspectiva de los niños y niñas, según el contexto familiar en el que se llevan a cabo. A partir de lo anterior, en síntesis, el instrumento de prácticas educativas familiares se fundamenta teóricamente en los conceptos de bidireccionalidad dada la relación padres e hijos donde ambos

tienen un papel trascendental; contexto familiar, en el cual interactúan múltiples características que afectan los modos de relación familiar, la percepción de los mensajes por parte de los niños y niñas, y finalmente las teorías implícitas sobre estilos parentales.

Parentalidad y desarrollo socioafectivo

El proceso de socialización parte de las prácticas de crianza implementadas al interior de la familia a lo largo de la infancia. Los niños toman conciencia de sus propias emociones y de las situaciones que las causan; los niños y niñas tienen la capacidad de establecer las relaciones sobre el porqué de diferentes emociones en ellos y en los demás, incluso comienzan a reconocer en la expresión facial diferentes emociones y a establecer acciones en torno a lo que observan en la expresión de los demás (Izard, 1994). Esta capacidad de identificar las emociones de su entorno les permite, a su vez, tomar decisiones frente a su comportamiento en los diferentes contextos familiar y escolar; y son asumidas según las normas de comportamiento establecidas por los adultos con quienes conviven, como respuesta a sus necesidades cotidianas.

Con lo anterior, el establecimiento de relaciones socio-afectivas de niños y niñas puede estar altamente determinado por el tipo de relaciones afectivas que experimenta en su hogar, las cuales a su vez se verán reflejadas en la capacidad para la adaptación social. Así mismo, la conducta cambia en la medida en que aumenta la propia experiencia emocional del niño y la niña, las competencias cognitivas y la capacidad de regularse emocionalmente.

Los estados afectivos infantiles que va adquiriendo el niño y la niña se reflejan en su conducta expresiva, y éstos a su vez son percibidos, interpretados y reforzados por sus padres a

través de una imitación contingente de la expresión facial del niño y la niña, y a través de comentarios verbales (López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 1999). Con la influencia de los procesos de socialización, la conciencia de sí mismo como persona distinta de las demás se convierte en un prerrequisito para la aparición de la experiencia emocional subjetiva, que a su vez les va permitiendo poco a poco la adaptación en los contextos familiar y escolar.

Torío, Peña & Caro (2008, citados por Martínez, 2009) encontraron que los padres de niños y niñas de cinco a ocho años no tienen un estilo de crianza definido; algunas veces son democráticos y otras veces son autoritarios, lo cual debe considerarse para modificar o mejorar las prácticas educativas existentes en la familia (p.115).

Con lo anterior, la importancia de la familia para los procesos de socialización y en general para el desarrollo integral de niños y niñas es fundamental, según Henao, Ramírez & Ramírez (2007, p. 235) “La combinación de costumbres y hábitos de crianza de los padres, la sensibilidad hacia las necesidades de su hijo, la aceptación de su individualidad, el afecto que se expresa y los mecanismos de control, son la base para regular el comportamiento de sus hijos”. Otros estudios plantean que los niños con temperamento difícil requieren mayor cantidad de tiempo, así como mayores recursos para alcanzar un adecuado desarrollo social. Estos planteamientos ratifican la importancia de conocer un poco más acerca de las características de las prácticas educativas familiares dado su impacto en el desarrollo integral de niños y niñas(Henao G. R., 2007)

Introducción al desarrollo cognitivo

Para introducir el concepto de estilos cognitivos en el presente marco teórico es necesario aducir al proceso de desarrollo infantil, el cual trae consigo múltiples áreas potenciales a

progresar significativamente con el transcurrir del tiempo; es el caso de la esfera física, donde se espera que niños y niñas adquieran poco a poco habilidades de movilidad fina y gruesa, por ejemplo, por medio de las cuales se consolida el desarrollo cognitivo. Éste, como característica inherente al desarrollo humano, ha cautivado la atención de múltiples investigadores, y en este caso desde el marco específico de la maestría en desarrollo infantil, retoma su relevancia y se convierte en protagonista de un nuevo planteamiento investigativo dentro del campo de la educación, donde se considera fundamental identificar y conocer el funcionamiento cognitivo de los preescolares, en términos de conocer cuáles son sus estilos cognitivos en las dimensiones reflexividad – impulsividad.

Así mismo, el desarrollo cognitivo se encuentra ampliamente permeado por el contexto social en el que se desenvuelven los niños y niñas, entendiendo que en el global proceso de desarrollo humano, el área social cumple un papel fundamental para el desarrollo cognitivo, dada la capacidad comunicativa de los niños y niñas de manera bidireccional, tanto para recibir la información que su entorno le ofrece, como para replicar o reflejar los conocimientos adquiridos en sus experiencias vitales.

Partiendo de lo anterior, los procesos educativos se encuentran altamente ligados al desarrollo humano y más específicamente al desarrollo infantil, si se retoma que esta etapa de la vida es crucial para el establecimiento de aprendizajes múltiples que perpetuarán las experiencias de los individuos a lo largo de su ciclo vital. Entonces el proceso educativo se constituye como un escenario propicio para analizar y comprender o conocer las particularidades de dicho progreso.

Estilos Cognitivos

Los estilos cognitivos son definidos como una especie de filtros que controlan y modulan los deseos de un individuo, adecuándolos a las exigencias de la realidad. En la satisfacción de sus necesidades los rasgos cognitivos del sujeto cumplen una función reguladora importante. La percepción de las personas no dependerá pues únicamente de sus necesidades sino que estará también regulada por su estructura cognitiva. La función de los controles cognitivos reside en tratar de evitar que las necesidades desorganicen demasiado la percepción del sujeto (Aramburu Oyarbide, 2000).

Igualmente este autor afirma que existen dos tendencias a la hora de definir los estilos cognitivos; la primera se orienta a definir los estilos no sólo como expresión del funcionamiento cognitivo del sujeto, sino como aspectos relacionados con dimensiones no cognitivas de la personalidad. Y la segunda tendencia postula que los estilos son como preferencias procedimentales de organización perceptiva y categorización conceptual. Es decir, como procedimientos particulares para percibir, pensar, recordar y resolver problemas. De esta manera los estilos cognitivos son definidos como “las variaciones individuales en la manera de percibir, recordar y pensar, o los distintos modos de aprehender, transformar y utilizar la información” (Kagan, 1973, en Clariana, 1993, p 210).

Entender los estilos cognitivos de niños y niñas, en toda su dimensionalidad, lleva a retomar a Piaget y Vygotsky quienes fueron los primeros en proponer que el aprendizaje es como un proceso de construcción en el que los significados emergen en la interacción del individuo con el medio. Así, los estilos cognitivos requieren que el individuo desarrolle una significatividad

lógica y una significatividad psicológica; la primera corresponde a la estructura interna que da coherencia a los contenidos, y la segunda se refiere a la fundamentación de los conocimientos previos (Aramburu Oyarbide, 2000).

De esta manera la psicología cognitiva ha propuesto un modelo teórico cognitivo, el cual asume que la habilidad para procesar información y para formar representaciones mentales de uno mismo y de su entorno son centrales para la adaptación y la supervivencia del ser humano. Por lo anterior, los estilos cognitivos corresponden una respuesta a experiencias particulares del desarrollo para cada niño o niña. Es decir que los conocimientos nuevos deben insertarse en una red de conocimientos ya adquiridos por el individuo; estos conocimientos funcionan como puentes cognitivos cuya función es ayudar a organizar el nuevo conocimiento en forma de nuevas redes de conocimiento (Aramburu Oyarbide, 2000).

Es claro que para dar lugar a este complejo desarrollo cognitivo, el papel de la educación y sus actores es fundamental, pues son las personas adultas, padres y maestros, quienes orientan el aprendizaje de los niños y niñas propiciando un aprendizaje significativo en el que se aprovechen cada una de las experiencias vitales del ser humano. De acuerdo con lo planteado por Aramburu Oyarbide (2000), es importante reconocer que las teorías sobre el aprendizaje proponen unos estadios universales en los individuos. Sin embargo, esto no supone que los niños y niñas deban adquirir el conocimiento de forma mecánica, sino que las teorías actuales del aprendizaje reconocen que cada sujeto tiene un propio ritmo para aprender y desarrollar al máximo su capacidad y habilidades cognitivas.

En la presente investigación el enfoque sobre estilos cognitivos se enmarca en la posición de considerar que el objetivo de la educación es generar la asimilación de contenidos

conceptuales, procedimentales y actitudinales, para lo cual contar con un EC de tipo reflexivo podría aportar mucho en el proceso de aprendizaje significativo de los preescolares, ya que cualquier aprendizaje, sea a nivel conceptual, procedimental o actitudinal, requiere lograr un significado para el niño o niña. De esta manera la construcción del significado es la clave del aprendizaje y allí tienen un papel primordial los estilos cognitivos en su dimensión reflexividad-impulsividad. Para ilustrar mejor esta idea se retoma lo expuesto por Aramburu Oyarbide:

El aprendizaje significativo es el que surge de la experiencia personal, aquel en el que los contenidos nuevos se integran en la red de conocimientos previos, en el que el alumno decide lo que ha de aprender, el que tiene en cuenta los aspectos afectivos y actitudinales, y aquel que se basa en la autoevaluación continua. Si queremos que el aprendizaje del alumno no sea meramente memorístico, habremos de lograr que tenga un nivel mínimo de significatividad (Aramburu Oyarbide, 2000, p. 3)

De otro lado un modelo filogenético propuesto por Beck y Freeman (1992) plantea la influencia de la genética en la estructuración de los estilos cognitivos, para lo cual definen tres conceptos básicos: los esquemas, los procesos y las estrategias. Los esquemas son aquellos constructos basados en las experiencias interpersonales, son estructuras relativamente estables que seleccionan y organizan la experiencia y la traducen en forma de estrategias emocionales y de comportamientos habituales. Por su parte los procesos denotan el manejo de la información, la cual se realiza de forma selectiva y sesgada según los esquemas preestablecidos. Finalmente, las estrategias son aquellos productos o eventos cognitivos como pensamientos y modos de comportamiento del individuo ante una situación. Lo anterior nos muestra una perspectiva estructural del concepto estilos cognitivos.

Así, el concepto de estilo cognitivo parte del desarrollo de las teorías psicológicas sobre la

cognición y la psicometría, en la necesidad de medir la capacidad cognitiva de los seres humanos. Por su parte Dunn K., Dunn R. & Price (1989) plantean que los estilos cognitivos reflejan la manera en que los estímulos básicos afectan la habilidad de una persona para absorber y retener la información, mientras que Hederich (2004) afirma que los estilos cognitivos corresponden a la forma como se perciben los eventos e ideas que afectan tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje.

En concordancia existe un elemento importante en el proceso de aprendizaje, las preconcepciones, las cuales a su vez tienen una firme relación con los estilos cognitivos. En el contexto escolar es frecuente encontrar aportes significativos de los niños y niñas cuando el docente está presentando una nueva información. Sus aportes, si bien no son muy acertados tampoco son del todo desenfocados; las ideas que los niños y niñas traen a la clase surgen de su interacción cotidiana con el medio, y en cada uno de ellos se evidencia una capacidad de asociación y análisis que parte de su propia habilidad perceptiva, esto es, su estilo cognitivo.

La función de las preconcepciones es permitir una adaptación práctica al mundo formal; como se dijo anteriormente, al surgir de experiencias cotidianas no siempre son verdaderas. Sin embargo, lograr un cambio en dichas preconcepciones requiere más que generar diálogos contradictorios en el escenario formal de aprendizaje (aula de clase); requiere generar una reflexión sobre la propia experiencia del individuo (Aramburu Oyarbide, 2000), la cual se logra activando sus ideas y generando un conflicto lógico entre sus preconceptos y las nuevas ideas.

Lo expuesto anteriormente va reflejando algunas características propias de los estilos cognitivos, evidenciándolos como el filtro en la recepción de la información, en la cual intervienen sobre todo las características propias del funcionamiento cognitivo de los sujetos, así

como por las necesidades impuestas por el entorno (Aramburu Oyarbide, 2000).

Por su parte, Kagan (1971, citado en Camock, 2005) define los estilos cognitivos como “una variación individual en los modos de percibir, recordar y pensar, o las formas distintas de aprehender, almacenar, transformar y emplear información, que tienen los individuos” (p. 5). Desde esta perspectiva el autor explica que el interés se encuentra en el proceso, es decir lo que se hace con la información.

Por lo anterior las características que definen el estilo cognitivo corresponden a las siguientes: Los EC se desarrollan en la etapa infantil y por ende son susceptibles de modificación hasta un determinado momento del desarrollo. Los EC intentan describir formas o modos de procesamiento, a manera de estrategias a la hora de resolver un problema. La presencia de los estilos cognitivos conocidos hasta el momento se evidencia en el contexto educativo. La variabilidad del estilo cognitivo entre los individuos se ubica en dos polos, por ejemplo, el de reflexividad – impulsividad. El estilo cognitivo de una persona es independiente de constructos como la personalidad o la inteligencia. Estas características denotan la complejidad y la importancia que tiene el estilo cognitivo para el trascendental proceso de aprendizaje de los individuos.

De otro lado, el estilo cognitivo “se entiende como la forma preferida o típica de hacer uso de las habilidades cognitivas que se poseen, en una diversidad de situaciones y cuando estas situaciones son lo suficientemente complejas para permitir variedad en las respuestas” (Hederich, 2011, p. 215). Por lo anterior, el estilo cognitivo es considerado una característica estable de un individuo; son rasgos consistentes en el funcionamiento intelectual de los individuos. Así mismo Servera y Galván (2001) plantean que los estilos cognitivos hacen parte

de la personalidad del individuo y no sólo influyen en la manera en cómo se asimila y adapta la información sino en cómo éste tiende a responder en situaciones sociales, afectivas, lo que indica que los estilos cognitivos son aplicables en los diferentes contextos educativos y familiares.

Para el contexto educativo, el estilo cognitivo es un conjunto de conceptos que refieren la forma en que el individuo piensa, percibe y recuerda; reflejan la manera como los estímulos básicos afectan la habilidad de una persona para absorber y retener la información, lo cual constituye la base para cualquier relación del sujeto con su entorno (Servera y Galván 2001). En el siglo XX aparece el interés de docentes, investigadores y psicólogos educativos, por conocer y definir los estilos cognitivos en sus estudiantes, debido al carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar con el que cuentan los seres humanos.

Dimensión Reflexividad –Impulsividad

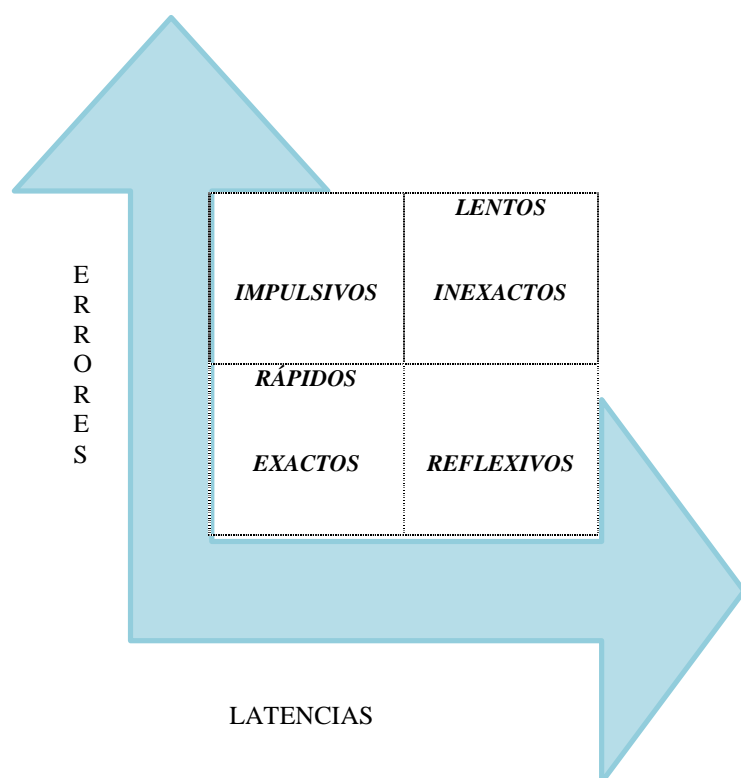
Las diversas investigaciones alrededor de las dimensiones de los estilos cognitivos proponen que éstos se caracterizan por ser “teorías bipolares” referentes a una sola dimensión; el interés de la presente investigación se ubica en la dimensión reflexividad – impulsividad, la cual ha sido estudiada por Kagan (1971, en Camock, 2005) quien define los estilos cognitivos como “una variación individual en los modos de percibir, recordar y pensar, o las formas distintas de aprehender, almacenar, transformar y emplear información, que tienen los individuos” (p. 5). Hablar de estilos cognitivos implica reconocer que éstos se desarrollan en la infancia y por tanto pueden ser modificados durante el proceso educativo hasta un determinado momento del desarrollo.

Dentro de los estudios sobre estilos cognitivos se destaca el interés por la dimensión reflexividad impulsividad, la cual tiene como objetivo primordial el estudio de las diferencias individuales del funcionamiento cognitivo de niños y niñas, cuyo fundamento es la organización de la atención (Clariana, 1993). La dimensión reflexividad-impulsividad es moderadamente estable a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones (Sternberg & Grigorenko, 1997, citados en Ramiro, Navarro, Menacho y Aguilar, 2007).

El estudio de la dimensión reflexividad impulsividad se refiere a la evaluación que el niño o niña hace de sus propios productos cognitivos así como la capacidad para identificar la precisión sobre sus hipótesis y soluciones. igualmente, la reflexividad – impulsividad se mide con base en dos elementos, la latencia y la exactitud; la primera se refiere al tiempo que el niño o niña tarda en dar su solución al problema planteado, y la segunda al acierto o desacierto en dicha solución (Kagan, 1971). Plantea además este autor que el estilo cognitivo describe las formas o modos de procesamiento de la información que utiliza un individuo y, a su vez, es independiente de aspectos como la personalidad o la inteligencia. La variabilidad del estilo cognitivo entre los individuos, de acuerdo con el autor, se ubica en los polos de reflexividad–impulsividad o eficiencia–ineficiencia. Estas características denotan la complejidad y la importancia que tiene el estilo cognitivo para el trascendental proceso de aprendizaje de los individuos. A continuación se describen las características de cada estilo así como de los niveles de eficiencia o ineficiencia.

Figura 2.

Características de los estilos



Estilo Reflexivo

El estilo cognitivo reflexivo da cuenta de sujetos con tendencia a evaluar las diferentes alternativas antes de actuar; estos niños y niñas son los que al verse enfrentados ante una situación problema se toman su tiempo para pensar sobre las posibles soluciones, se caracterizan por tener baja ansiedad, lo que les permite considerar los pro y los contra de cada posible decisión (Aramburu Oyarbide, 2000).

Los sujetos con este estilo cognitivo se caracterizan por emplear mayor cantidad de tiempo para dar respuesta a la tarea o a la solución del problema, si éste a su vez comete un

mínimo número de errores, no sólo se describe como un sujeto reflexivo sino también como asertivo y eficiente, gracias a que utilizan una estrategia analítica y secuencial.

Un niño o niña con estilo cognitivo reflexivo deja transcurrir suficiente tiempo antes de proponer una solución al ejercicio planteado; se caracterizan por contar con procesos de análisis y verificación de su respuesta. Para estos niños y niñas generalmente las soluciones dadas son correctas y precisas, dada su capacidad de análisis (Pantoja 2005). A estas personas reflexivas les gusta considerar y observar las experiencias desde diferentes perspectivas, recogen y analizan los datos con detenimiento antes de sacar conclusiones. Puede decirse que la filosofía del estilo reflexivo es la prudencia, mirar bien antes de pasar y no dejar dato sin revisar.

Los niños y niñas con estilo reflexivo disfrutan al observar cómo actúan los demás, escuchan con atención y se apropian de la situación. Si se tratara de enumerar algunas características propias de los niños y niñas con estilo reflexivo pueden incluirse las siguientes: concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo, además de ser observador, paciente, cuidadoso, investigador y detallista.

Las personas que tienen alta tendencia hacia un estilo reflexivo aprenden más fácil cuando se les permite reflexionar sobre sus actividades, tomar decisiones a su propio ritmo, trabajando sin presiones ni plazos establecidos, detallar e indagar lo que consideren necesario antes de actuar. Así mismo existen algunas situaciones que representan dificultad para estas personas, entre las cuales se encuentra improvisar alguna tarea, dirigir algún debate, trabajar contrarreloj, ser espontáneos o realizar tareas bajo presión y de manera superficial (Clariana, 1993).

En concordancia, los diferentes autores que exponen el estilo reflexivo hacen énfasis en el uso de un pensamiento crítico, que parte de la posibilidad de análisis de la propia experiencia, por

lo cual el contexto forma parte fundamental. Las personas reflexivas crean una fuerte tendencia a revisar la información nueva, generando preguntas que les llevarán a mayor información y claridad de la misma, hacen un intento por aplicar la teoría a su vida real. Los estudiantes reflexivos evitan memorizar cosas a partir de la simple repetición; por el contrario tratan de apropiarse de cada situación para comprenderla adecuadamente y así tener la base para tomar decisiones cuando sea necesario.

De acuerdo con Kagan (1971), un estudiante reflexivo es consciente de que requiere mayor cantidad de tiempo para analizar todos los datos y la información antes de sacar conclusiones; la motivación es cometer el menor número de errores posible. En contextos grupales es posible que los estudiantes reflexivos prefieran escuchar antes de hablar, por lo que tienden a pasar inicialmente desapercibidos; su mayor característica es la de la observación libre y concienzuda, así como la escucha activa.

La dificultad de los niños y niñas con estilo cognitivo reflexivo es actuar de manera espontánea e imprevista, ya que ellos prefieren analizar y para ello requieren del tiempo necesario para relacionar sus aprendizajes previos con los que recién están adquiriendo; es curioso reconocer que a estos estudiantes les cuesta aprender cuando sienten que son el centro de atención en el grupo. Es posible que una persona reflexiva, en etapa más madura, pueda cuestionarse frente a la posibilidad de contar con el tiempo prudente, o la posibilidad de conocer otras opiniones antes de aportar la propia.

Con todo lo anterior, reconociendo que una característica fundamental es la relación entre los conocimientos previos y los nuevos, el estilo cognitivo reflexivo está muy asociado con el

estilo de aprendizaje significativo, el cual establece que existe una relación conceptual y proporcional basada en la experiencia, lo que le permite al estudiante construir, descubrir y aplicar los nuevos conocimientos en las nuevas situaciones (Ausubel, 1983). Este tipo de aprendizaje involucra no sólo la conexión entre la información previa y la nueva, sino la transformación y evolución de la misma, a partir de los conceptos previos, las ideas del individuo y la forma en que ambos se organizan; a esto le llama estructura cognitiva.

En conclusión, puede afirmarse que el estilo cognitivo reflexivo involucra un aprendizaje significativo el cual, a su vez, requiere de las preconcepciones que los niños y niñas tienen sobre su mundo circundante. De esta manera la estructura cognitiva previa del niño o niña puede organizar la nueva información, consolidándola como base para la adquisición de nuevos conocimientos (Ausubel, 1983).

Estilo Impulsivo

Contrario al estilo reflexivo, los niños y niñas con estilo cognitivo impulsivo son más activos y espontáneos, tienden a disfrutar de cada momento y se dejan llevar por la variedad de los acontecimientos, expresando abiertamente sus pensamientos; tienden a ser muy entusiastas, actúan primero y piensan después sobre las consecuencias de sus actos (Kagan, 1966).

De acuerdo con el mismo autor, las características particulares de los niños y niñas con estilo impulsivo pueden enmarcarse en la siguiente lista: improvisadores, espontáneos, arriesgados, muestran mucha motivación por descubrir cosas nuevas. Estos chicos tienen a buscar actividades que les representen un desafío, también tienen preferencia por actividades cortas de

resultados inmediatos y por supuesto les llama la atención situaciones de alto impacto emocional.

La característica principal de los niños y niñas impulsivos corresponde a que, en su afán por dar una rápida respuesta, tienden a cometer un gran número de errores lo cual los ubica en el grupo de impulsividad e ineficiencia. Es así como la latencia (tiempo usado para dar la respuesta) y el número de errores fueron las variables que dieron a Kagan las bases para operativizar la reflexividad- impulsividad (Camock, 2005).

Un sujeto con estilo impulsivo tiende a manifestar la primera respuesta que se le ocurre, donde su respuesta generalmente es incorrecta o inconclusa. En otras palabras, si la persona prefiere llegar a una decisión rápidamente, después de considerar brevemente las opciones, ésta se caracteriza por un estilo impulsivo (Camock, 2005).

El estilo cognitivo impulsivo es considerado un estilo propio de la infancia; sin embargo, si éste presenta algunas características de los trastornos del bajo control, el niño corre un riesgo ya que algunos estudios previos relacionan estos trastornos con conductas de agresividad, problemas de adaptación social o delincuencia (Servera y Galván 2001). Las dificultades más evidentes en estos chicos se presentan cuando deben trabajar solos, asilados del grupo; cuando la tarea fundamental es interpretar datos o cuando se les fuerza a tomar una actitud de pasividad y quietud en el escenario de aprendizaje (Buela Casal, 2002).

Dickman (1993, citado por, Servera y Galván, 2001) define la impulsividad como “una tendencia a actuar con una menor previsión de las consecuencias de nuestros actos” (p. 12), también plantea la bifurcación entre impulsividad funcional e impulsividad disfuncional, división que está definida en función del contenido adaptativo. Para este autor, la impulsividad funcional consiste en aquellas conductas donde al individuo le falta la previsión y planeación de sus actos;

sin embargo, puede haber recibido resultados positivos de las personas de su entorno. Resultado de esta estimulación, puede ser aquellos niños y niñas muy activos y arriesgados; estas personas buscan sensaciones dentro de ciertos límites, lo que les permite moderar el riesgo a asumir.

Por el contrario, la impulsividad disfuncional corresponde a aquel individuo que a pesar de haber recibido estimulación aversiva, correcciones y señalamientos en su entorno, aumenta la ansiedad y responde cada vez de manera más impulsiva aumentando sus errores; la impulsividad disfuncional es aquella que se convierte en un patrón de conducta permanente a pesar de los refuerzos negativos del medio (Dickman 1993). Es importante reconocer que los alumnos impulsivos perciben la velocidad de respuesta como nivel de competencia (Fernández & Francisco, 2006).

Servera y Galván (2001) plantean que “la impulsividad cognitiva se puede definir como una tendencia del sujeto a precipitar sus respuestas, especialmente en tareas que explícita o implícitamente conllevan incertidumbre de respuesta y a cometer más errores. Es, pues, una impulsividad contextualizada, en comparación con las otras dos más generales” (p. 14). De esta manera, la impulsividad es comprendida como la tendencia del individuo a adelantarse en sus respuestas, para todas las tareas especialmente en aquellas que generan altos grados de incertidumbre y ansiedad (Kagan, 1964). Para este autor, los niños y niñas impulsivos son aquellos que “disparan” respuestas con la esperanza de que una de ellas sea la correcta.

Tabla 1.

Comparación del EC en su dimensión reflexividad impulsividad

IMPULSIVOS	REFLEXIVOS
Procesamiento de la información más rápido	Procesamiento de la información más lento
Tienden a cometer más errores (Ineficientes)	Tienden a cometer menos errores (Eficientes)
Perciben la velocidad de respuesta como indicador de competencia	Perciben el índice de error como indicador de competencia
No manifiestan pensamiento inferencial	Su pensamiento es inferencial

En el mismo continuo de las dimensiones reflexividad-impulsividad, los estilos cognitivos estudiados por Kagan (1966) y seguidamente por Buela Casal (2002), se encuentra la dimensión eficiencia-ineficiencia. Esta dimensión propone que los individuos, al desarrollar el test de evaluación de los EC, pueden estar ubicados en uno de los dos extremos o polos de este continuo imaginario. Así, pueden encontrarse cuatro grupos: uno, los reflexivos, quienes están por encima en latencia y por debajo en errores; dos, los impulsivos que se encuentran por encima en errores y por debajo en latencia; tercero, los lentos-inexactos reflejando estar por encima de la latencia, igual en errores, a quienes se les categoriza como ineficientes; y finalmente los rápidos-exactos que se ubican por debajo de la latencia y menor número de errores; a estos sujetos se les categoriza como eficientes. De esta manera la latencia y los errores interactúan conjuntamente a la hora de definir la reflexividad – impulsividad. Seguidamente se describen los niveles de eficiencia e ineficiencia como característica principal en la clasificación del estilo cognitivo.

Nivel Eficiente: caracteriza a los niños y niñas que son exactos en sus respuestas, o que tienen un mínimo de errores en las mismas. Generalmente este resultado ocurre en quienes tienden a ser reflexivos; sin embargo, en pocos casos en las investigaciones han encontrado niños y niñas con tendencia impulsiva que tienen un buen desempeño presentando resultados más eficientes que los del grupo normativo.

La eficiencia puede presentarse en dos tipos de sujetos, los que utilizan menor tiempo para dar sus respuestas y quienes toman mayor tiempo; quienes sus tiempos de reacción son breves y sus errores escasos se denominan *impulsivos eficientes*; y aquellos que sus tiempos de reacción son amplios pero con pocos errores se denominan *reflexivos eficientes*. En conclusión, la eficiencia se establece cuando la persona al tomar sus decisiones cuenta con un mínimo de errores, independientemente del tiempo que utilizó para llegar a la misma.

Nivel Ineficiente: se caracteriza por el gran número de errores resultantes en la toma de decisiones. Uno de los grupos identificados son los lentos e inexactos quienes cuentan con largas latencias y muchos errores, denominados reflexivos ineficientes. En el caso que los tiempos sean mínimos se denominan impulsivos ineficientes.

La ineficiencia no sólo depende de las características particulares de los niños y las niñas sino que ésta se puede ver influenciada por los diferentes factores del sistema educativo, es decir, escuela, docente y alumnos. En este sentido se deben tener en cuenta las condiciones de calidad educativa que ofrece la institución escolar, la calidad del docente, se refleja en sus habilidades pedagógicas, y la interacción con los pares mediada por la directriz del docente.

Conforme a lo anterior se puede comprender que los estilos cognitivos de reflexividad-impulsividad, eficiencia-ineficiencia, descritos por Kagan (1966), hacen referencia a la preferencia de los niños y niñas quienes, según su percepción, prefieren responder rápidamente ante el estímulo, o por el contrario aquellos que prefieren hacerlo de manera pausada, con la intención de reducir el número de errores que sea posible. En conclusión, los sujetos impulsivos son aquellos que actúan de forma inmediata y reflexionan sobre lo que han hecho después de haber actuado. Por su parte, los sujetos reflexivos son los que evalúan las diferentes alternativas

de respuesta antes de actuar (Aramburu Oyarbide, 2000).

El autor plantea que para saber si un sujeto es impulsivo o reflexivo basta con exponerlo ante una situación con múltiples posibilidades de solución, y la forma en la que resuelva la situación difícil muestra la diferencia de su estilo cognitivo. De esta manera los impulsivos se ven enfrentados a la ansiedad, lo que les lleva a dar una respuesta no meditada; mientras que los sujetos reflexivos son los que se toman el suficiente tiempo para sopesar las diferentes alternativas. “La posibilidad de errar en la respuesta les lleva a ser cautos: prefieren demorar la respuesta y dar una respuesta certera a dar una respuesta rápida y errónea” (Aramburu Oyarbide, 2000, p. 9).

Finalmente, el interés por conocer un poco más acerca de la dimensión reflexividad impulsividad en el contexto escolar y está en relación con las prácticas educativas familiares con las que cuentan los niños y niñas en sus hogares, lleva a comprender que todos los procesos sociales, cognitivos y afectivos emergen de una manera sistémica, por lo que no es posible mirar a los niños y niñas como segmentos separados, sino que, por el contrario, el desarrollo humano y específicamente el desarrollo infantil integra múltiples dimensiones, las cuales es imposible visualizar de manera separada e independiente.

El Contexto escolar como escenario de socialización

Es claro que la escuela al igual que la familia son las dos instituciones educativas por excelencia primordiales para el desarrollo psicosocial de niños y niñas. La familia es el escenario donde se adquieren todos los aprendizajes sociales y afectivos, los cuales se implementan en el

ámbito escolar y el social. En tanto, la escuela es el contexto formal en el que se desarrollan otro tipo de aprendizajes, pero sobre todo donde se ejecutan los principales aprendizajes obtenidos en el seno familiar, incluyendo los valores y las normas de comportamiento socialmente aceptable(Morín, 1999).

Ambos contextos, escuela y familia, son vistos desde múltiples perspectivas. Para el presente marco del estudio, llama especialmente la atención acoger los conceptos planteados por Edgar Morín (1999), a partir de su análisis respectivo de la complejidad, entendida desde el nivel individual y el social. Vale la pena aclarar que la mirada de este autor es correspondiente con los planteamientos de Bronfenbrenner (1987); ambos presentan un punto de encuentro en la perspectiva ecológica del ser humano.

Para Morín (1999) existen siete saberes, o podría llamarse también postulados que, como bien él lo titula, son necesarios para la educación del futuro. Es necesario entonces hacer mención puntual de cada uno de ellos y posteriormente ampliar la descripción de los mismos según la pertinencia del presente marco de investigación. El primer saber lo denomina las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; el segundo saber lo llama los principios de un conocimiento pertinente; el tercero, enseñar la condición humana; el cuarto, enseñar la identidad terrenal; el quinto es enfrentar las incertidumbres; el sexto, enseñar la comprensión, y finalmente el séptimo saber lo denomina la ética del género humano(Morín, 1999).

Posterior a múltiples investigaciones sobre los contextos familiar y educativo, se encuentra que las grandes influencias en el desarrollo psicosocial de niños y niñas provienen de los aprendizajes y experiencias tempranas dadas en la interacción familiar y la interacción con sus pares y maestros, y que estas influencias son superpuestas y no separadas una de la otra.

(Verdugo, 2002). Es importante reconocer que la escuela y la familia comparten muchas cosas en especial los protagonistas, es decir los niños y las niñas, y con ellos la educación en valores y conocimientos prácticos para la vida así como algunos conocimientos formales más estructurados. Esta visión le da total pertinencia a los planteamientos ecológicos y complejos de Morín (1999), permitiendo una comprensión multidimensional de las particularidades de un contexto educativo propio del ejercicio investigativo, para el cual este estudio es un pequeño acercamiento.

A continuación se plantea una breve descripción de la propuesta de Morín sobre los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morín, 1999), acompañado de una reflexión en el marco de la investigación.

El primer saber, denominado por Morín *Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión*, pone en consideración la necesidad de promover la curiosidad en los individuos, la capacidad de explorar lo desconocido como filtro para la relación entre el individuo y su entorno. En este sentido es importante relacionar las condiciones que se ofrecen en el escenario educativo a los estudiantes, especialmente los preescolares, quienes se encuentran en una etapa de descubrimiento, de curiosidad y, lo más importante, que se encuentran en el proceso de estructuración de sus estilos cognitivos, por medio de los cuales forjarán su relación con el entorno para el resto de su vida.

Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión. (Morín, 1999, p.7)

El segundo saber, llamado *los principios de un conocimiento pertinente*, puede entenderse que, posterior a la capacidad de explorar y descubrir el mundo, viene una actitud integradora que le permita al individuo percibiese como parte esencial de un todo, a su vez reconocer la importancia de sus propias decisiones frente a su mundo circundante. Esta actitud es posible a partir de la interacción en el contexto familiar y escolar, donde los aprendizajes que los niños y niñas asumen de estos entornos son los que podrán después trasladar al entorno social. Así, las prácticas educativas familiares con las cuales se forja el comportamiento del niño y la niña en casa, tanto como las normas y la motivación para el aprendizaje ofrecidos en el escenario escolar, son la base fundamental para estructurar en los niños y niñas un pensamiento integrador, reflexivo y proactivo.

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, operar el vínculo entre las partes y las totalidades, y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos” (Morín, 1999, p. 16).

El tercer saber consiste en *enseñar la condición humana*; este saber implica explorar el mundo e integrarse a él, como una necesidad de reconocerse como agente activo de acuerdo con el rol que cada uno desempeña en su medio. La condición humana no se aprende en libros de texto o clases formales, por el contrario, se aprehende de la cotidianidad, de cada experiencia vital que tiene el individuo; de allí que sea tan importante que los niños y niñas cuenten con escenarios naturales estimulantes que hagan de sus primeras experiencias algo inolvidable.

La condición humana se transmite de generación en generación, por tanto padres y docentes tienen la gran responsabilidad de rescatar la significación del ser humano en cada uno de los escenarios y situaciones que implican la relación con el otro y la relación con el entorno, pues no es posible pensar un ser humano ajeno de sus semejantes y de su hábitat.

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser “humano” (Morín, 1999, p. 21)

Enseñar la identidad terrenal es el cuarto saber propuesto por Morín; es importante reconocer que la percepción de cada individuo no debe estar lejana a su relación con el ambiente físico, ya que de este es de donde tomamos los elementos propios para la supervivencia y el desarrollo bio-psico-social.

El reconocimiento de la identidad terrenal, que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos, debe convertirse en uno de los mayores objetos de la educación (Morín, 1999). Es pertinente entonces cuestionar si el sistema educativo tiene clara esta premisa, si los docentes cuentan con las herramientas y las condiciones necesarias para enseñar a niños y niñas la consciencia terrenal, con el fin de formar personas auténticas en su propia condición natural.

El quinto saber propone *enfrentar las incertidumbres*; se puede pensar que una conciencia personal y de su entorno le permite al individuo una mejor relación con sus semejantes y con el medio, fundamentando una actitud respetuosa por los recursos de la naturaleza y en esta medida lograr una armonía que minimice los riesgos de la explotación.

“Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino” (Morín, 1999, p. 40). En este sentido, los EC juegan un papel importante en la medida que los seres humanos desde su edad infantil pueden aprender a recibir la información pertinente del medio. En la medida que aprendan a procesar toda la información circundante y a seleccionar

la más relevante podrán estructurar una mejor relación con sus semejantes y con su medio vital.

El siguiente saber, *enseñar la comprensión*, puede ser visto como una habilidad cognitiva que se desarrolla sólo a partir de la interacción humana, en los escenarios tanto familiares como educativos: “la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas... La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión” (Morín, 1999, p. 47).

Analizar el escenario educativo, en torno al saber de la *comprensión*, se supone un reto para el ejercicio docente y por supuesto el parental. Formar sujetos comprensivos implica la práctica misma de esta habilidad socio-cognitiva; no es posible enseñar a otro a comprender cuando uno mismo no se permite comprender el mundo que le rodea y las múltiples causas para cada situación.

El último saber, *la ética del género humano*, pone en el escenario que el comportamiento ético es un intangible humano que se materializa en la relación con el otro. La formación de una estructura ética sólida está a cargo tanto de los padres como de todos los docentes que son conscientes de que sus palabras y actos redundarán en el aprendizaje significativo de un sujeto en formación.

“La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie” (Morín, 1999, p. 54). En suma, la ética, la conciencia, la condición humana, entre los otros saberes, no son esquemas plásticos, adicionales o superficiales, sino que por el contrario son características inherentes a la raza humana, por ende propias de los procesos educativos.

En conclusión, para comprender la importancia del contexto educativo, pero sobretodo la importante relación de los planteamientos de Morín (1999), es necesario reconocer que dicho contexto cuenta con un ambiente físico que afecta de manera directa a las personas que en él interactúan. También Verdugo, Ramírez e Hidalgo (2002) afirman que “las características físicas de los entornos estimulan, inhiben y condicionan las actividades que los individuos desarrollamos en ellos” (p. 72). Así mismo, las relaciones y actividades promovidas en el entorno escolar dependen de la diferente estructuración espacio-temporal y los estímulos presentes en el medio. Por lo anterior el contexto escolar es un mundo complementario para el desarrollo del niño y la niña, donde encuentran elementos y estímulos diferentes de los de su hogar, que aportan significativamente en su desarrollo psicosocial y cognitivo (Verdugo, 2002).

De la misma manera, al comprender que el contexto educativo se constituye por una dimensión social en la que interactúan otras personas significativas para el niño o niña (Bronfenbrenner, 1987) se puede identificar que docentes, padres o cuidadores y sus pares, influyen directamente en el rol que asumen los niños y niñas. De los docentes adquiere conocimientos formales al tiempo que le refuerzan los comportamientos adecuados a nivel social; de sus padres o cuidadores recibe la formación humana en valores, la norma y el afecto, como fuente principal para replicarlo en los demás escenarios donde se desenvuelva; finalmente, de sus pares aprende y/o retroalimenta las formas de socializar y solucionar problemas en lo práctico, más que en lo teórico o disciplinario. De acuerdo con Verdugo (2002), la estructura de las relaciones queda patente desde el mismo momento en que el niño o la niña se incorporan a la escuela: pasan de vivir en un grupo reducido a formar parte de un grupo mucho más amplio, en el cual se encuentran con mayores interacciones que van fortaleciendo sus habilidades sociales.

Lo anterior indica una relación bidireccional entre lo físico y lo social, donde ambos factores necesitan la presencia del otro para ofrecer al niño o niña mejores posibilidades para su desarrollo. El contexto escolar es formal y normativo; estas características pueden coincidir con las del hogar o ser contrarias a éste, según las prácticas educativas familiares empleadas por sus padres. En suma, la escuela y la familia tienen una relación directa e inevitable, lo que ratifica la importancia de ambos contextos para el desarrollo infantil.

La escuela y su relación con la pedagogía

Narodowsky (1994) es conocido por su metáfora sobre “la crisis de la infancia”, en la cual identifica algunas características de la infancia en la actualidad como su cercanía con los medios informáticos y la internet, el mundo del consumo, a la cual llamó “Infancia Hiperrealizada”, así como la infancia que debe trabajar y que sus experiencias, lejos de estar alrededor del juego, debe responder por actividades de trabajo, que en palabras del autor es una infancia que asombra y perturba, y a la cual llamó “Infancia Desrealizada”. Es aquí donde vale la pena preguntarse si la escuela está cumpliendo con la tarea de constituirse en un escenario complementario en la formación de los niños y niñas. Sin embargo, la pregunta inicial es ¿qué está pasando con el núcleo familiar, el cual permite que estos fenómenos ocurran en la infancia? (Narodowsky, 2011)

La escuela es el instrumento que la pedagogía delinea para la producción de saberes, pero es claro que en la escuela interactúan todos los pre-saberes que los niños y niñas traen de sus hogares. Narodowsky plantea que los niños y niñas que crecen en medio de instrumentos electrónicos, los cuales imponen múltiples flujos de información, los lleva a experimentar cosas muy diferentes de las que sus padres experimentaron a su misma edad. Estas experiencias, según

Costa (2006), constituyen el “*ethos* de las sociedades en los tiempos posmodernos”, para referirse a las sociedades actuales, “marcadas por la espectacularización, la omnipresencia de la imagen y la amplificación vertiginosa de las prácticas de consumo”(Narodowsky, 2011, p. 94).

En la escuela igualmente se conjugan, según el autor, los dos tipos de infancia la hiperrealizada y la desrealizada, manifestando que “claramente, lo que articula a ambas infancias, lo que las aproxima y borra sus fronteras, son las prácticas de consumo, lo que suena algo paradójico, ya que las diferencias de clase condicionan la posesión de objetos de deseo” (Narodowsky, 2011, p. 95).

De acuerdo con lo anterior se entiende que la escuela asume a su vez un papel adicional al del aprendizaje; se constituye como ese medio social en el cual los niños escapan de sus realidades y comparten otras nuevas con sus compañeros de clase y con la guía de sus docentes. Es por ello que el papel del docente es tan importante al momento de educar no sólo en conocimientos formales sino en pautas de comportamiento social adecuado. Frente a ello Narodowsky afirma que “la vigilancia del maestro tiene un doble efecto, por un lado controla y por otro actúa como soporte de las acciones de los educandos, incluso más allá de su presencia”(Narodowsky M., 1994, p.6).

Este papel del docente, denominado por Narodowsky (1994) como el control, apoya en una medida muy importante el establecimiento de pautas adecuadas de crianza en sus hogares, ya que los niños y niñas fácilmente pueden identificar que las mismas normas y límites que tienen en la escuela pueden ser muy similares a las que encuentran en su casa. Ante esto el autor plantea que “el silencio, la vigilancia y la moderación del profesor establecen el buen orden del aula, y no la dureza o los golpes”(Narodowsky M., 1994, p. 6)

La disciplina escolar es el motor del buen funcionamiento educacional y, a su vez, es la expresión de la pedagogización para Narodowsky (1994). El establecimiento de la disciplina en el aula escolar debe ser aceptado por sus padres sin reparo alguno ya que si ellos no están de acuerdo en que a sus hijos se les llame la atención en la escuela, dice el autor, no deberían enviarlo a la misma, ya que la vigilancia de los niños y niñas en la escuela se hace desde unas perspectivas delimitadas y bajo unos criterios dirigidos a estructurar seres humanos que se adapten fácilmente al grupo social, y por supuesto seres altamente potenciales; esta debe ser la misma intención educativa por parte de los padres.

Finalmente, para Narodowsky (1994) la niñez se constituye como un fenómeno de la modernidad, en el cual los aspectos fundamentales son la dependencia, la obediencia y la heteronomía infantil; estos aspectos, según el autor, se ven permeados por una época de modernidad que cambia las dinámicas familiares y escolares. Así mismo, Narodowsky(1999) se interesa por comprender el núcleo central de la construcción del vínculo entre adultos y niños, proceso al cual denominó asimetría, reconociendo las diferencias significativas entre ambas partes y a su vez los roles preestablecidos sobre los cuales se fundamenta la educación (Narodowski, 1999).

Tabla 2.

Operacionalización de las variables

	VARIABLES	DENOMINACIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES
Independientes	Demográficas	Género	Femenino Masculino	
		Edad	Niños y niñas de 6 a 7 años Padres de 30 años en adelante	
		Estrato socioeconómico	Bajo Medio Alto	
	Prácticas Educativas Familiares	Estilos Parentales	Autoritario Equilibrado Permisivo	Test PEF. Puntuaciones altas Puntuaciones promedio Puntuaciones bajas
Dependiente	Análisis	Estilos cognitivos	Impulsivo Reflexivo Eficiente Ineficiente	Resultados del MFF-20
Criterio		Permanencia en el contexto educativo	Niños y niñas que cursan grado preescolar en las instituciones educativas Ramón Martínez Benítez de Cartago e institución educativa Bolivariano de Caicedonia, Valle del Cauca.	

Tabla 3.

Nivel de medición de las variables

Nombre	Valores	Naturaleza	Nivel	Instrumentos
Género	Masculino	Cualitativa	Nominal	
	Femenino			
Edad en años	6-7 en niños y niñas	Cuantitativa	Razón	
	≥ 30 en padres			
Estilos Cognitivos	Impulsivo Reflexivo	Cualitativa	Nominal	MFF-20(Camock, 2005)
Prácticas Educativas Familiares	Autoritario	Cualitativa	Nominal	PEF (Alonso García, 2003)
	Equilibrado			
	Permisivo			

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las relaciones entre las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos, en la dimensión reflexividad – impulsividad, en niños y niñas en edad preescolar de las instituciones educativas Bolivariano y Ramón Martínez Benítez, en dos municipios del norte del Valle?

Objetivo General

Conocer las relaciones entre las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad – impulsividad en niños y niñas en edad preescolar.

Objetivos Específicos

- Describir las prácticas educativas familiares desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar, y desde la perspectiva de sus padres o cuidadores.
- Identificar la dimensión (reflexivo-impulsivo) del estilo cognitivo predominante en los niños y niñas de edad preescolar.
- Determinar la relación entre la dimensión reflexividad-impulsividad del estilo cognitivo predominante y las prácticas educativas familiares de niños y niñas.

Marco Metodológico

El criterio epistemológico es empírico analítico dado el uso de instrumentos estandarizados que permiten el acercamiento a un conocimiento verídico, científico, basado en el método de obtención de la información de manera sistemática que no de paso a dualidades en el conocimiento (Ángeles, 2005).

De acuerdo con el interés investigativo propuesto por los objetivos, y coherente con lo planteado por Sampieri (2006), el presente estudio es de tipo descriptivo relacional, ya que los estudios descriptivos observan el fenómeno en su naturaleza particular para dar cuenta en los resultados de las características observadas sobre el mismo; en este caso la descripción de las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos; y el carácter relacional es dado ya que en sus resultados se pretende hacer una relación entre las variables estudiadas de la población. Las investigaciones de tipo descriptivo relacional hacen finalmente un análisis sobre el fenómeno observado en las diferentes poblaciones (Sampieri, 2006).

De acuerdo con el tipo de información que se tratará, es de tipo cuantitativo, ya que para tomar la información y datos requeridos para el análisis se utilizaron dos instrumentos estandarizados, que permitieron a las investigadoras medir y cuantificar las variables a observar. Así mismo es un estudio no experimental puesto que no se manipula ninguna variable, sino que la información se toma de la población tal y como se da en su contexto natural (Sampieri, 2006).

Tabla 4.

Población y Muestra

LOCALIZACION		PREESCOLARES		Total	PADRES O CUIDADORES			Total
Institución educativa	Municipio	Femenino	Masculino		Madre	Padre	Cuidador	
Ramón Martínez Benítez	Cartago	15	9	24	14	0	10	24
I.E. Bolivariano	Caicedonia	10	11	21	14	2	5	21
TOTAL		25	20		28	2	15	
		45			45			

La muestra seleccionada para la presente investigación corresponde al tipo no probabilístico siendo una muestra intencional o de conveniencia, ya que los instrumentos se aplicaron al total de unidades que configuraron el marco muestral (Lerma, 1999), el cual fue seleccionado por el investigador directamente. Esta muestra correspondió al grupo de preescolares de dos instituciones educativas ubicadas en dos municipios del Norte del Valle y sus padres o cuidadores, ya que estuvo al alcance de las investigadoras; y el grupo de niños y niñas cumplieron con los criterios de inclusión preestablecidos.

La población objeto de estudio correspondiente a una etapa preescolar se distribuyó entre las edades de 5.10 meses en un 31%; por su parte, el 64% contaba con 6 años de edad, y el 5% tenía 7 años. Este grupo de niños y niñas se encontraban en el grado apropiado para su edad, en donde es pertinente encontrarse con relaciones sociales de calidad, que brinden oportunamente los aprendizajes necesarios para un desempeño adecuado en su grupo familiar y social. Los niños y niñas a esta edad requieren del cuidado y acompañamiento precisos por parte de los adultos

para favorecer un desarrollo sano y seguro. Estas características hacen pertinente y útil la investigación en temas propios de la primera infancia.

Criterios de Inclusión

- Niños y niñas con edades entre los 6 y 7 años
- Niños y niñas escolarizados en grado preescolar
- Niños y niñas matriculados en las instituciones Ramón Martínez Benítez de Cartago y Bolivariano de Caicedonia
- Padre, madre o cuidador de cada niño o niña preescolar

Criterios de Exclusión

- Niños y niñas que sobrepasen la edad de 7 años
- Niños y niñas escolarizados en otros grupos o niveles educativos
- Padres o cuidadores que no hayan estado al cuidado de los niños y niñas de forma permanente

Procedimiento

Fase inicial: comprende desde el planteamiento de la idea de investigación sobre el contexto donde se presenta el problema, así mismo se realiza la estructura metodológica por medio de la cual se recopilaban los datos requeridos, y al mismo tiempo se construye el marco de referencia, en el cual se retoman las teorías pertinentes que orientan a las investigadoras para la resolución del problema de investigación planteado.

Fase de acercamiento: al tener claro el planteamiento de la investigación en su marco teórico y metodológico, se procede a acceder a la población que corresponde a los niños y niñas preescolares y sus padres o cuidadores, pertenecientes a dos instituciones educativas de los

municipios de Cartago y Caicedonia. Estos grados son dirigidos por las docentes investigadoras, lo que facilitó la ubicación de la población universo. La participación de la población objeto de estudio se hace posterior a la firma del consentimiento informado (Anexo 1), por parte de padres, madres o acudientes, quienes deciden o no participar de la investigación, una vez las docentes presenten los objetivos de dicho trabajo.

Fase de aplicación: una vez seleccionada la población y los instrumentos, se aplicaron los mismos al total de la población, para obtener la información sobre las dos variables de la investigación a saber: estilos cognitivos y estilos parentales. Los primeros se tomaron con la aplicación del test MFT-20 a los niños y niñas preescolares, y los segundos se tomaron aplicando el test PEF a los padres de estos niños y niñas.

Fase de resultados: al obtener toda la información pertinente con la aplicación de los test seleccionados, esta se procesó por medio del programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 21 y con la respectiva asesoría de un estadístico. Con este software se hicieron las relaciones posibles a partir de la información estadística dada por los instrumentos y se procedió a realizar los análisis respectivos para dar respuesta a los objetivos planteados.

Técnicas e instrumentos

MFF-20 Emparejamiento de figuras familiares o conocidas, 20

Es una prueba de aplicación individual, con una duración promedio de 15 a 20 minutos, que sirve para identificar los estilos cognitivos en su dimensión reflexividad- impulsividad en niños y niñas entre los 6 y 12 años de edad. Consiste en el emparejamiento perceptivo y está

conformada por 20 ítems, caracterizados por la presencia simultánea de un dibujo modelo familiar para el niño y seis opciones diferentes de respuesta, donde sólo una es exactamente igual al modelo. La tarea que debe cumplir el niño o la niña es seleccionar, de las seis opciones, la considera que es la correcta; en caso de errar se le permite plantear una nueva respuesta, incluso hasta agotar las seis oportunidades. Sin embargo, para cada ítem se anota la latencia de respuesta frente a la primera elección, y el número de errores cometidos. Para calificar la prueba se contabilizan el total de errores y la media en latencia de respuestas (Cairns y Cammock, 2005).

Prueba de prácticas educativas familiares (PEF)

La batería de exploración de las prácticas educativas familiares contiene una escala para adultos, con duración entre 30 y 45 minutos, la cual recoge la percepción de los padres, madres, tutores o responsables encargados de la educación de los niños y niñas, en el entorno familiar. Las percepciones se recogen a través de tres situaciones: cuando inician algo nuevo, cuando hay una ruptura de rutinas, cuando cuentan o muestran algo. Se obtiene un puntaje total para cada estilo parental: autoritario, equilibrado y permisivo. Cada situación se evalúa mediante 18 ítems para un total de 54. La recolección de las respuestas se realizó individualmente para cada ítem, y se dio la frecuencia de este uso. Esta escala fue construida y validada en España por Alonso y Román. (García, 2003)

Análisis de la información

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó el IBM SPSS Statistics versión 21. Para este uso igualmente se requirió la asesoría de un Estadístico con el fin de alcanzar la comprensión de los datos arrojados por los test aplicados a la población.

Resultados esperados

Académicos: en primer lugar, el desarrollo de conocimiento sobre las realidades particulares de los dos contextos educativos en los que se generó la investigación (I. E Ramón Martínez Benítez de Cartago y la I.E. Bolivariano de Caicedonia), cuyo indicador consiste en la publicación de un artículo en revista indexada que sea reconocido en la comunidad académica. Este resultado genera como impacto a largo plazo que el sistema educativo cuente con docentes mejor preparados para atender las necesidades de la población de niños y niñas.

Sociales: con el desarrollo de este proyecto se espera alcanzar un nivel reflexivo en la comunidad educativa, principalmente padres y acudientes, frente a la importancia de identificar las prácticas de educación familiar utilizadas y reconocer sus múltiples impactos en el desarrollo de los niños y niñas. Igualmente los docentes de las instituciones tendrán accesibilidad al conocimiento generado acerca de los estilos cognitivos más frecuentes en la población de niños y niñas y sus características, como herramienta para la comprensión de las conductas y formas de aprendizaje de sus estudiantes.

El indicador frente al cumplimiento del impacto previsto está dado por los niveles de permanencia escolar y de desempeño académico sobre el total de la población intervenida, así como por la cantidad de escenarios educativos, dirigidos a los padres de familia (escuelas de padres), que poco a poco van moldeando entornos mas afectivos y potenciadores para la comunidad de padres, que seguirán relacionándose con los docentes que han adquirido mayor nivel de preparación profesional.

Estrategias de comunicación o diseminación

De acuerdo con el interés particular del presente estudio, las investigadoras se comprometen a divulgar los resultados en las instituciones educativas en las cuales es desarrollado el proyecto, la cual se hará por medio de un artículo publicable en revista indexada.

La publicación del artículo permite que los resultados sean conocidos en diferentes escenarios académicos e investigativos, lo cual dará la relevancia necesaria para que los docentes de otras instituciones educativas, en diversos lugares, se inquieten por dar continuidad al estudio de fenómenos particulares del escenario educativo, y garantizar así la aplicabilidad del conocimiento socialmente útil, construido desde el ejercicio investigativo.

De este artículo se puede elaborar un informe de resultados que será entregado a la Secretaría de Educación Municipal, como estrategia metodológica para docentes de otras instituciones, que a su vez los motive frente a la necesidad de mejorar su perfil académico, realizando estudios de total pertinencia para el contexto educativo.

Presentación de Resultados

Análisis general de la muestra

La muestra estuvo constituida por un total de 45 participantes, con edades entre los 5 y 7 años, que al momento de la prueba cursaban el grado preescolar en dos instituciones educativas del Norte del Valle del Cauca. La Tabla 5 contiene la información descriptiva de la población y de las pruebas aplicadas.

Tabla 5.

Distribución de frecuencias de variables descriptivas de la muestra y de las pruebas aplicadas

Grupo	Variabes	Categorías	Frec.	%
Descriptivo de la población	Género	Femenino	25	55,6
		Masculino	20	44,4
	Edad	5 años	14	31,1
		6 años	29	64,4
		7 años	2	4,4
	Cuidador	Madre	32	71,1
		Abuela	8	17,8
		Padre	3	6,7
		Cuidador	1	2,2
	Género del cuidador	Tía	1	2,2
Femenino		42	93,3	
Estilo cognitivo	Impulsividad	Masculino	3	6,7
		Media	34	75,6
		Impulsivo	7	15,6
		Impulsivo alto	2	4,4
		Impulsivo extremo	1	2,2
	Ineficiencia	Reflexivo	1	2,2
		Media	35	77,8
		Eficiente	3	6,7
		Eficiente alto	1	2,2
		Eficiente extremo	1	2,2
Prácticas educativas familiares - percepción hijos	Autoritario	Ineficiente	3	6,7
		Ineficiente alto	2	4,4
		Bajo	26	57,8
	Equilibrado	Medio	17	37,8
		Alto	2	4,4
		Bajo	18	40,0
	Permisivo	Medio	19	42,2
		Alto	8	17,8
		Bajo	19	42,2
	Prácticas educativas familiares - percepción padres	Autoritario	Medio	17
Alto			9	20,0
Equilibrado		Medio	12	26,7
		Alto	33	73,3
		Bajo	10	22,2
Permisivo		Medio	26	57,8
		Alto	9	20,0
		Bajo	13	28,9
Permisivo		Medio	5	11,1
		Alto	27	60,0

La muestra se dividió equitativamente entre hombre y mujeres, siendo éstas últimas sólo un 5,6% superiores en cantidad a los hombres. Respecto a la edad, cerca de 2/3 de los participantes tenían 6 años de edad en el momento de la evaluación, 1/3 de los participantes

tenían 5 años, y el grupo restante 7 años. Los principales cuidadores son las madres y las abuelas, abarcando más del 90% de la muestra.

Al evaluar los estilos cognitivos, tanto de impulsividad como de ineficiencia, más de 3 /4 de los participantes mostraron niveles de evaluación medio.

En cuanto a la percepción de los hijos sobre las prácticas educativas familiares de sus padres o cuidadores, en ninguna de las tres categorías la percepción alta sobrepasó el 20%. En el caso de la posición autoritaria, la valoración baja fue la que más puntuación obtuvo con cerca de 3/5 partes de los participantes; en la posición equilibrada, la valoración media fue la que mayor puntaje obtuvo con más de 2/5 partes de los participantes que corresponde al 48%; y en la posición permisiva, se repite el mismo porcentaje de la anterior posición, sólo que en la valoración baja.

En cuanto a la forma como perciben los padres o cuidadores sus prácticas educativas familiares, en la posición autoritaria, la valoración alta fue la que mayor puntaje obtuvo con cerca de 3/4 partes de los participantes; en la posición equilibrada, la valoración media fue la que mayor puntaje obtuvo con cerca de 3/5 partes de los participantes; y en la posición permisiva, se repite el mismo porcentaje de la anterior posición, sólo que con una valoración alta.

Análisis por género

La Tabla 6 contiene la información descriptiva de la población y de las pruebas aplicadas, según el género del participante.

Tabla 6.

Distribución de frecuencias de variables descriptivas de la muestra y de las pruebas aplicadas, por género del participante

Grupo	Variables	Categorías	Género				
			Femenino		Masculino		
			Frec.	%	Frec.	%	
Descriptivo de la población	Edad	5	8	32,0	6	30,0	
		6	17	68,0	12	60,0	
		7	0	0,0	2	10,0	
	Cuidador	Madre	19	76,0	13	65,0	
		Abuela	4	16,0	4	20,0	
		Padre	1	4,0	2	10,0	
		Cuidador	0	0,0	1	5,0	
		Tía	1	4,0	0	0,0	
	Género del cuidador	Femenino	24	96,0	18	90,0	
		Masculino	1	4,0	2	10,0	
Estilo cognitivo	Impulsividad	Media	16	64,0	18	90,0	
		Impulsivo	5	20,0	2	10,0	
		Impulsivo alto	2	8,0	0	0,0	
		Impulsivo extremo	1	4,0	0	0,0	
		Reflexivo	1	4,0	0	0,0	
	Ineficiencia	Media	20	80,0	15	75,0	
		Ineficiente	Eficiente	0	0,0	3	15,0
		2	Eficiente alto	0	0,0	1	5,0
		8,0	Eficiente extremo	1	4,0	0	0,0
		1	Ineficiente alto	2	8,0	0	0,0
Prácticas educativas familiares - percepción hijos	Autoritario	Bajo	12	48,0	14	70,0	
		Medio	11	44,0	6	30,0	
		Alto	2	8,0	0	0,0	
	Equilibrado	Bajo	9	36,0	9	45,0	
		Medio	12	48,0	7	35,0	
		Alto	4	16,0	4	20,0	
	Permisivo	Bajo	13	52,0	6	30,0	
		Medio	7	28,0	10	50,0	
		Alto	5	20,0	4	20,0	

Tabla 6.

Distribución de frecuencias de variables descriptivas de la muestra y de las pruebas aplicadas, por género del participante – Continuación

Grupo	Variables	Categorías	Género			
			Femenino		Masculino	
			Frec.	%	Frec.	%
Prácticas educativas familiares - percepción padres	Autoritario	Medio	5	20,0	7	35,0
		Alto	20	80,0	13	65,0
	Equilibrado	Bajo	3	12,0	7	35,0
		Medio	16	64,0	10	50,0
		Alto	6	24,0	3	15,0
	Permisivo	Bajo	7	28,0	6	30,0
		Medio	3	12,0	2	10,0
		Alto	15	60,0	12	60,0

Al segmentar la información descriptiva y de las pruebas aplicadas por género del participante, se encontraron los siguientes resultados: para ambos género la distribución de edades se centró en el grupo de 6 años, con cerca de 2/3 de los participantes(60%), y en el grupo de 5 años con cerca de 1/3 de los participantes(30%). No obstante los únicos participantes de 7 años son de género masculino y representan el 10% de esta población. En cuanto al cuidador, la madre y la abuela tienen la mayor representación; sin embargo, se destaca la aparición de las figuras del padre y la tía para el porcentaje restante en el género femenino, y del padre y el cuidador, para el género masculino.

En cuanto al estilo cognitivo, la evaluación de la impulsividad muestra que la existencia de ésta, en cualquier grado, es tres veces mayor en las mujeres que en los hombres, y que mientras en los hombres sólo se da la valoración impulsiva, para las mujeres se presentan casos

de impulsividad alta y extrema. También es de señalar que en las mujeres se presenta un caso de reflexividad.

De su parte, la evaluación de eficiencia muestra que la existencia de algún grado de ésta, es cinco veces mayor en los hombres que en las mujeres, aunque se destaca que el único caso que se da en el género femenino corresponde a un eficiente extremo, mientras que las categorías que se dan en los hombres sólo corresponden a eficiencia y eficiencia alta. A su vez, respecto a la ineficiencia, la existencia de ésta en cualquier grado, es tres veces mayor en las mujeres que en los hombres.

Al evaluar la percepción de los hijos de las prácticas educativas familiares, los resultados con mayor puntaje mostraron que las mujeres evaluaron bajo las posiciones autoritaria y permisiva de sus cuidadores, y media una posición equilibrada. Por su parte, los hombres evaluaron bajo la posición autoritaria y equilibrada de sus cuidadores, y media una posición permisiva. También es de destacar que ninguno de los participantes de género masculino señaló una posición autoritaria alta.

Respecto a la propia percepción de los padres acerca de sus prácticas educativas familiares, los resultados con mayor puntaje mostraron que, tanto para hombres como mujeres, se dio una valoración alta a las posiciones autoritaria y permisiva de los cuidadores, y media en la posición equilibrada. En este sentido destaca que el valor de los porcentajes es un poco mayor en las evaluaciones del género femenino que del masculino.

Posterior al análisis descriptivo se realizó un análisis de asociación entre el género y el resto de variables mediante la prueba de *chic* cuadrado. No obstante, en ninguno de los cruces se encontró que existiera dependencia alguna entre ellas ($p > 0,05$).

Relación entre estilos cognitivos y prácticas educativas familiares

La Tabla 7 contiene la información descriptiva al relacionar la percepción de hijos y padres de las prácticas educativas familiares con el estilo cognitivo de impulsividad.

Tabla 7.

Distribución de frecuencias de la relación entre las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo de impulsividad

Grupo	Variables	Categorías	Impulsividad									
			Media		Impulsivo		Impulsivo alto		Impulsivo extremo		Reflexivo	
			Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Prácticas educativas familiares - Percepción hijos	Autoritario	Bajo	23	67,6	2	28,6	0	0,0	0	0,0	1	100,0
		Medio	10	29,4	4	57,1	2	100,0	1	100,0	0	0,0
		Alto	1	2,9	1	14,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Equilibrado	Bajo	14	41,2	3	42,9	1	50,0	0	0,0	0	0,0
		Medio	15	44,1	3	42,9	0	0,0	1	100,0	0	0,0
		Alto	5	14,7	1	14,3	1	50,0	0	0,0	1	100,0
	Permisivo	Bajo	17	50,0	2	28,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		Medio	11	32,4	2	28,6	2	100,0	1	100,0	1	100,0
		Alto	6	17,6	3	42,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Prácticas educativas familiares - Percepción padres	Autoritario	Medio	11	32,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
		Alto	23	67,6	7	100,0	2	100,0	1	100,0	0	0,0
	Equilibrado	Bajo	7	20,6	3	42,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		Medio	19	55,9	4	57,1	1	50,0	1	100,0	1	100,0
		Alto	8	23,5	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0
	Permisivo	Bajo	12	35,3	1	14,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		Medio	5	14,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		Alto	17	50,0	6	85,7	2	100,0	1	100,0	1	100,0

Al analizar la relación entre la percepción de los hijos de las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo de impulsividad se obtuvieron los siguientes resultados:

La posición autoritaria obtuvo mayor puntaje en la valoración baja para los participantes con impulsividad media y el caso reflexivo. De su parte, los mayores puntajes en la valoración media se dieron para el resto de categorías. Para las categorías impulsivo alto, impulsivo extremo y reflexivo, ninguno de los participantes obtuvo una valoración alta.

La posición equilibrada tuvo mayor puntaje en la valoración media para los participantes con impulsividad media e impulsividad extrema. La valoración alta obtuvo mayor puntaje para los participantes reflexivos. Para los participantes impulsivos existe igual puntaje entre las valoraciones baja y media, mientras que para los participantes impulsivos altos se repite el fenómeno, pero para las valoraciones baja y alta. En la categoría impulsivo extremo ninguno de los participantes dio una valoración alta.

La posición permisiva tuvo mayor puntaje en la valoración baja sólo para los participantes con impulsividad media. La valoración media tuvo mayor puntaje para los participantes con impulsividad alta, impulsividad extrema y los reflexivos. De su parte, para los participantes impulsivos esta posición tuvo mayor puntaje en la valoración alta. Para las categorías, impulsivo alto, impulsivo extremo y reflexivo, ninguno de los participantes dio una valoración alta.

Al analizar la relación entre la percepción de los padres de las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo de impulsividad se obtuvieron los siguientes resultados:

La posición autoritaria obtuvo mayor puntaje en la valoración alta para todos los participantes a excepción de aquellos reflexivos. En todas las categorías ninguno de los

participantes dio una valoración baja a esta posición, mientras que en la categoría reflexivo ninguno de los participantes dio una valoración alta.

La posición equilibrada obtuvo mayor puntaje en la valoración media para todos los participantes. En las categorías: impulsivo, impulsivo extremo y reflexivo, ninguno de los participantes dio una valoración alta.

La posición permisiva obtuvo mayor puntaje en la valoración alta para todos los participantes. En las categorías: impulsivo alto, impulsivo extremo y reflexivo, ninguno de los participantes dio una valoración baja.

Posterior al análisis descriptivo se realizó un análisis de asociación entre las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo impulsivo, mediante la prueba de *chic* cuadrado. No obstante no se encontró que existiera dependencia alguna entre ellas ($p > 0,05$).

Al analizar la relación entre la percepción de los hijos de las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo de ineficiencia se obtuvieron los siguientes resultados:

La posición autoritaria obtuvo mayor puntaje en la valoración baja para todos los participantes a excepción de aquellos con ineficiencia, donde la valoración de mayor puntaje fue la media. En el caso de la ineficiencia alta, las valoraciones baja y media tienen la misma puntuación. En las categorías eficiente, eficiente alto, eficiente extremo e ineficiente alto, ninguno de los participantes dio una valoración alta.

Tabla 8.

Distribución de frecuencias de la relación entre las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo de ineficiencia

Grupo	Variables	Categorías	Ineficiencia											
			Media		Eficiente		Eficiente alto		Eficiente extremo		Ineficiente		Ineficiente alto	
			Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Prácticas educativas familiares - Percepción hijos	Autoritario	Bajo	21	60,0	2	66,7	1	100,0	1	100,0	0	0,0	1	50,0
		Medio	13	37,1	1	33,3	0	0,0	0	0,0	2	66,7	1	50,0
		Alto	1	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0
	Equilibrado	Bajo	14	40,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0	2	66,7	1	50,0
		Medio	14	40,0	1	33,3	1	100,0	1	100,0	1	33,3	1	50,0
		Alto	7	20,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Permisivo	Bajo	16	45,7	1	33,3	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1	50,0
		Medio	11	31,4	2	66,7	1	100,0	0	0,0	2	66,7	1	50,0
		Alto	8	22,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0
Prácticas educativas familiares - Percepción padres	Autoritario	Medio	10	28,6	1	33,3	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		Alto	25	71,4	2	66,7	0	0,0	1	100,0	3	100,0	2	100,0
	Equilibrado	Bajo	7	20,0	1	33,3	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0
		Medio	19	54,3	2	66,7	0	0,0	1	100,0	3	100,0	1	50,0
		Alto	9	25,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Permisivo	Bajo	9	25,7	1	33,3	1	100,0	1	100,0	0	0,0	1	50,0
		Medio	4	11,4	1	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		Alto	22	62,9	1	33,3	0	0,0	0	0,0	3	100,0	1	50,0

La posición equilibrada tuvo mayor puntaje en la valoración baja para todos los participantes con ineficiencia. Los sujetos con ineficiencia media, eficientes e ineficientes altos tuvieron igual puntaje en las valoraciones baja y media. Y los de eficiencia alta y extrema obtuvieron mayor puntaje sólo en la valoración media. En las categorías: eficiente alto, eficiente extremo, ineficiente e ineficiente alto, ninguno de los participantes dio una valoración alta.

La posición permisiva obtuvo mayor puntaje en la valoración baja para los participantes con ineficiencia media y eficiencia extrema. Por su parte, los mayores puntajes en la valoración media se dieron para el resto de categorías. En las categorías eficiente, eficiente alto, eficiente extremo e ineficiente alto, ninguno de los participantes dio una valoración alta.

Al analizar la relación entre la percepción de los padres de las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo de ineficiencia se obtuvieron los siguientes resultados: la posición autoritaria obtuvo mayor puntaje en la valoración alta para todos los participantes a excepción de aquellos con eficiencia alta. En todas las categorías ninguno de los participantes dio una valoración baja a esta posición, mientras que en la categoría eficiencia alta ninguno de los participantes dio una valoración alta.

La posición equilibrada obtuvo mayor puntaje en la valoración baja para los participantes con eficiencia alta e ineficiencia alta. De su parte, los mayores puntajes en la valoración media se dieron para el resto de categorías. En las categorías eficiente, eficiente alto, eficiente extremo, ineficiente e ineficiente alto, ninguno de los participantes dio una valoración alta.

La posición permisiva tuvo mayor puntaje en la valoración baja para los participantes con eficiencia alta y eficiencia extrema. Los mayores puntajes en la valoración alta fueron para los sujetos con ineficiencia media, e ineficientes. En la categoría eficiente el puntaje se divide equitativamente entre las tres valoraciones, y en la categoría ineficiente alto entre las valoraciones alta y baja. En las categorías eficiente alto y eficiente extremo, ninguno de los participantes dio una valoración alta. Posterior al análisis descriptivo se hizo un análisis de asociación entre las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo ineficiente mediante la prueba de χ^2 . No obstante no se encontró que existiera dependencia alguna entre ellas ($p > 0,05$).

Discusión de resultados

El objetivo de esta investigación fue conocer las relaciones entre las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad – impulsividad en niños y niñas en edad preescolar, todo a la luz de las teorías sobre el desarrollo infantil, estilos cognitivos y estilos parentales. Durante este recorrido investigativo ha sido posible conocer algunas características particulares de la población preescolar de las instituciones Bolivariano del municipio de Caicedonia y el Ramón Martínez Benítez del municipio de Cartago, y con ello desarrollar los objetivos trazados para el estudio. En este sentido la discusión respondió a los objetivos teóricos y metodológicos propuestos.

Retomando el concepto de Bronfenbrenner (1987) sobre el desarrollo humano, el cual consiste en un proceso mediante el cual la persona adquiere una concepción más extensa, diferenciada y válida de su entorno, es posible reflexionar alrededor de los resultados obtenidos en el estudio sobre estilos cognitivos y las prácticas educativas familiares, como dos procesos propios del desarrollo humano que tienen su protagonismo en la etapa infantil.

Dando respuesta al propósito de la investigación en el que se plantea conocer las relaciones entre los estilos cognitivos y las prácticas educativas familiares, se encontró que la población de niños y niñas con EC impulsivo, perciben por parte de sus padres un estilo autoritario menor que el estilo equilibrado, siendo éste a su vez menor que el estilo permisivo, lo cual indica una relación entre la poca autoridad y la alta impulsividad. Podría pensarse entonces que los niños que perciben poco control por parte de sus padres tienden a ser más impulsivos en

su forma de interactuar con el mundo. La misma relación se identifica entre el alto nivel de impulsividad y el mayor nivel de percepción de un estilo permisivo.

Sin embargo, para los padres de la población de niños y niñas con índices de impulsividad, la percepción de sus prácticas educativas familiares corresponde a altos niveles de estilo autoritario, seguido por una alta percepción en el estilo permisivo y reflejando una baja percepción en el estilo equilibrado. Se observa cierta inconsistencia al contar con altas puntuaciones para los dos extremos del continuo de las prácticas educativas familiares. Para ello es necesario recordar que en la evaluación de dichas prácticas, los autores (Alonso García, 2003) proponen que existe poca fidelidad o sinceridad por parte de los sujetos evaluados durante la aplicación del instrumento, lo que devela una conciencia por parte de los padres de no estar haciendo su papel según las exigencias respectivas, lo que les obliga a pretender manipular las respuestas; sin embargo, la función del test es identificar tales inconsistencias.

De otro lado también este resultado puede ser un indicador de padres carentes de habilidades normativas y afectivas, donde la intención educativa se ve afectada por la falta de claridad en los niveles de autoridad adecuados, por lo tanto es importante reconocer que todos los modelos de estilos parentales, sugieren que los padres y las prácticas que estos utilizan se constituyen como la base para el desarrollo de los niños y niñas, ya que estas prácticas otorgan un conjunto de funciones psicológicas para la personalidad del niño (Torío, 2008). También es fundamental la cohesión familiar, pues en un ambiente donde el niño y la niña sientan un clima adecuado e interacciones participativas, contarán con mejores posibilidades para fortalecer su estructura personal.

Estas inconsistencias entre las percepciones de los estilos parentales entre padres e hijos, así como las inconsistencias entre las percepciones de los mismos padres, devela la necesidad imperante de fortalecer los escenarios educativos no sólo para los niños y niñas sino también para los padres de familia. Pero, sobre todo, estas incoherencias demuestran que la falta de límites claros y el poco conocimiento o la baja conciencia de los adultos cuidadores frente a sus prácticas educativas familiares, es lo que permite o facilita de alguna manera que los niños y niñas no cuenten con esquemas establecidos a nivel cognitivo que les ayuden a establecer relaciones apropiadas con el ambiente y a seleccionar rápida y eficientemente la información pertinente para su desarrollo integral.

Igualmente, la población con niveles de ineficiencia percibe de sus padres un estilo autoritario y permisivo en el mismo nivel, siendo este mayor a la percepción del estilo equilibrado. Esta última realmente no tuvo ninguna presencia en los resultados para esta población. Es claro con estos datos que los niños y niñas tienen grandes vacíos frente a la estructura parental de sus hogares, es decir, el hecho de que la mayoría de niños y niñas no identifiquen con claridad una de las prácticas educativas familiares significa que en estos hogares no hay normas claras, que las exigencias son volubles así como las responsabilidades, la confusión entre norma y castigo o entre afecto y falta de supervisión es una estructura cognitiva dañina y perjudicial para el desarrollo social y afectivo de estos niños y niñas.

Entender que los niños y niñas viven en ambientes familiares con estas carencias frente a las prácticas educativas, pone en evidencia que el desempeño social e incluso académico puede verse seriamente influenciado. Para este caso particular repercute en permitir el establecimiento de estilos cognitivos impulsivos e ineficientes en los niños y niñas preescolares, lo anterior asociado a los resultados de la investigación de Henao (2008), los cuales reportan que “el

esquema maladaptativo de insuficiente autocontrol y autodisciplina, se encuentra presente en los estilos autoritario y permisivo y éste se relaciona con menor rendimiento a nivel del desempeño emocional infantil”(Henao G. C., 2008, p. 111). Por su parte Bornstein propone que:

Pese a que tanto los modelos autoritarios como los permisivos aparecen como extremos opuestos en el espectro parental, ninguno de ellos se ha asociado a resultados positivos; se presume que es debido a que ambos minimizan las oportunidades para que los niños aprendan a sobrellevar el estrés (2010, p. 2) .

En concordancia con Bornstein (2010), un análisis concluyente consiste en reconocer que las prácticas educativas, permeadas por el control y la exigencia permanentes, puede limitar las oportunidades de los niños para tomar decisiones por sí mismos e interactuar de manera adecuada en su entorno, Así mismo, los niños y niñas que crecen en familias cuyas prácticas educativas son permisivas tienden a carecer de la guía y orientación necesaria para desarrollar valores y normas que les permitan una fácil adaptación al medio.

De otro lado, la población con niveles de eficiencia refleja resultados un poco diferentes de la población impulsiva e ineficiente. Para estos niños y niñas los estilos autoritario y permisivo no reflejan una presencia significativa; por el contrario, el estilo equilibrado tiene una presencia mayor. Estos resultados pueden indicar que el estilo equilibrado se constituye en una base para el desarrollo de habilidades cognitivas en los niños y niñas, que los lleva a tener resultados eficientes, ya que puede estar asociado con un nivel de madurez emocional. Bornstein en sus investigaciones revela que los niños y niñas, que cuentan con padres equilibrados entre la coerción y el afecto, pueden incrementar sus competencias sociales, mejorando la relación con sus pares y minimizando riesgos en edad adolescente como el consumo de sustancias psicoactivas (Bornstein, 2010).

A pesar de la percepción expuesta por los niños y niñas con características de eficiencia en sus estilos cognitivos, sus padres siguen manifestando percepciones contrarias; éstos no se identifican como padres equilibrados y más bien se describen como padres autoritarios y, en menor medida, permisivos.

Del total de la población sólo un sujeto de género femenino, con 6 años de edad, cuenta con la característica de reflexividad, lo que corresponde a un 2% de la muestra. Para este caso, la niña percibe un estilo equilibrado por parte de su madre, sin embargo ésta se percibe con un estilo permisivo. Así mismo, la investigación de Ramiro et al. (2007), “refleja claramente la facilidad, disponibilidad y practicidad en el aprendizaje de las diferentes competencias que todo ser humano debe desarrollar, el cual puede ser influenciado por los estilos parentales a los que estos niños y niñas están expuestos” (p. 109).

Prácticas Educativas Familiares

El ambiente familiar constituido por los padres, los hermanos, en algunos casos abuelos y otros parientes cercanos al niño, es lo que Bronfenbrenner (1987) ha denominado microsistema; en éste, las relaciones cotidianas promueven algún tipo de influencia en los aprendizajes que el niño y la niña van adquiriendo en su proceso de crecimiento y desarrollo humano.

Coherente con lo anterior en la población, los microsistemas permiten observar las prácticas educativas o estilos parentales dados al interior del grupo familiar, encontrando como características principales que un pequeño porcentaje de los adultos cuidadores son masculinos, en contraste con un altísimo porcentaje femeninos; este porcentaje conserva un alto número de

madres, seguido por la presencia de las abuelas, y en pocos casos se encuentra otro familiar como una tía o un cuidador que no hace parte del núcleo familiar. Encontrar esta relación de cercanía familiar entre cuidadores y los preescolares pone en evidencia que las familias actuales o microsistemas aún se encuentran cohesionados y que los preescolares cuentan con figuras significativas que les orientan en su sistema de valores en esta trayectoria vital.

De acuerdo con diferentes autores sobre estilos parentales o prácticas educativas familiares, se entiende que los padres imparten normas en la edad infantil a sus hijos. Estas pautas pueden tener tendencias autoritarias y rígidas, o ser un poco más permisivas o laxas, pero también es posible encontrar el punto nivelado entre la autoridad y el amor, denominado como estilo equilibrado. Los antecedentes de las categorías descritas en el test utilizado para la presente investigación son Baumrind (1966) Maccoby (1983) y Alonso García (2003). De estos últimos se retoman las prácticas educativas familiares autoritaria, equilibrada y permisiva, las cuales conjugan de manera diferente el afecto y el control, teniendo que los padres autoritarios manejan gran control y poco afecto; los permisivos, por el contrario, expresan gran afecto pero poco control, mientras que los equilibrados presentan niveles adecuados en afectividad y control.

En este sentido, en la población de la investigación se encontró que hay tendencia a que los cuidadores se perciban, en alto porcentaje, tanto autoritarios como permisivos, y que encuentren poca identidad con el estilo equilibrado. Tal resultado requiere aclarar que, según el instrumento de medición de las prácticas educativas familiares, las altas percepciones para dos o tres de los estilos corresponde a la poca fidelidad de la información en el momento de la aplicación, o puede ser un indicador que la intención educativa se está viendo afectada por la falta de claridad en la normatividad empleada por los padres.

Por su parte, la investigación de Alonso y Román (2005) en la cual utilizaron el PEF, los resultados según la valoración de los padres corresponde a una mayor presencia del estilo equilibrado, seguido por el estilo permisivo y, finalmente, del estilo autoritario. Para dicha investigación, esta percepción por parte de los padres coincide con los resultados para los niños y niñas, presentando sólo unas leves diferencias en las puntuaciones; sin embargo, para el presente estudio, los resultados entre padres e hijos difiere ampliamente en las puntuaciones. (Tabla 4).

En cuanto a la percepción del estilo permisivo, es claro que éste refleja en los niños y niñas múltiples dificultades en la relación con sus pares y con las figuras de autoridad. Retomando la investigación de Cárdenas (2009), sus resultados reflejaron que el estilo permisivo o negligente tiende a favorecer el desarrollo de diversos problemas de ajuste psicológico en sus hijos, como depresión, propensión a las adicciones, bajos niveles de rendimiento escolar entre otros (Cárdenas González, 2009).

Es importante recordar que en el microsistema el elemento más importante son las relaciones interpersonales dadas entre el niño y sus padres o cuidadores (Shea, 2000). Por tanto, podría interpretarse que la dualidad entre la percepción del estilo parental, por parte de los adultos, puede afectar el establecimiento de normas claras y precisas en los preescolares, lo que a su vez dificulta que los niños y niñas perciban un estilo claro y coherente; así mismo afecta las relaciones interpersonales de estos chicos con sus pares y sus docentes en el ambiente escolar, lo que para Bronfenbrenner (1987) se denomina mesosistema.

Es importante comprender que las interrelaciones entre dos o más ambientes, en los que los preescolares se desenvuelven, deberían conservar una coherencia entre las normas propuestas tanto por los padres de familia en el entorno familiar, como por los docentes en el entorno

escolar; sólo así, al niño o niña se les facilitará adquirir pautas de comportamiento adecuadas que les permitan tener un desempeño óptimo en su mundo social. Sin embargo, la realidad en múltiples oportunidades refleja, por el contrario, un distanciamiento entre las estructuras impartidas en cada uno de estos ambientes, dando a su vez como resultado niños y niñas que no se ajustan fácilmente a los límites sociales.

En el contexto escolar se hace evidente, tal como se formulaba en el planteamiento del problema del presente estudio, que los niños y niñas en edad escolar se ven influenciados por otros factores tales como los medios de comunicación, los cuales inundan el pensamiento de los chicos con contenidos poco educativos que irrumpen en el establecimiento de normas y pautas adecuadas. Este es el exosistema en el que se ve involucrado el niño o niña por hacer parte de un grupo familiar y social.

Retomando el análisis sobre la teoría de estilos parentales, el estilo autoritario, también llamado asertivo en Baumrind (1966), se caracteriza por la existencia de una alta supervisión y establecimiento de la norma por parte de los padres, en el cual se controla a los hijos más por la razón que por la imposición; por su parte, Alonso y Román(2003) plantean que el estilo autoritario se caracteriza por el control en las expresiones afectivas así como por la poca empatía y poca sensibilidad de los padres hacia sus hijos. En este estilo existen múltiples manifestaciones de poder en las que se utilizan prácticas coercitivas con las que se pretende anular o mitigar las conductas no deseadas en los hijos. Sin embargo, en la práctica real se puede identificar que los padres y cuidadores no tienen total claridad de la aplicabilidad de dicho estilo. Esta interpretación es posible al ver que los resultados del test no son claros ni precisos en uno de los estilos, sino que los padres y cuidadores reflejaron puntuaciones ambiguas, mostrando al mismo tiempo puntajes altos en el estilo autoritario y en el estilo permisivo.

Por su parte el estilo permisivo implica una baja supervisión por parte de los padres; en este estilo generalmente no se ejerce mayor control respecto al grado de autonomía. El estilo permisivo es un patrón parental que acepta y permite más libertades de las necesarias para el niño o niña; es laxo ya que los adultos exigen relativamente poco, permiten que sus hijos expresen abiertamente sus sentimientos e impulsos, no supervisan en forma estrecha las actividades de sus hijos y rara vez ejercen un control firme sobre su comportamiento.

Respecto a lo anterior, y teniendo presente la diferencia de parentesco, se encontró que las madres se perciben en un alto porcentaje con estilo autoritario y a su vez con estilo permisivo. Por su parte, de manera contraria, los padres se perciben en bajo porcentaje para estos mismos estilos. A su vez, las abuelas también se perciben en mayor medida con estilo autoritario seguido por el estilo permisivo. Se puede observar entonces que los porcentajes de percepción para los estilos autoritario y permisivo conservan magnitudes similares para cada cuidador, lo que confirma la confusión en el establecimiento del rol parental.

De acuerdo con Alonso y Román (2003), el estilo equilibrado, cercano al estilo autoritativo descrito por Baumrind (1971), se caracteriza por contar con niveles adecuados en comunicación y afecto entre padres e hijos; aquí también existe exigencia y control en niveles equilibrados, se plantean normas claras estables y consistentes acorde a las posibilidades de los niños y niñas. Los resultados para este estilo, según la relación parental, muestran que las madres se perciben en mayor medida con estilo equilibrado que las abuelas, y éstas a su vez se perciben más equilibradas que los padres.

Los bajos porcentajes frente a la percepción del estilo equilibrado, en la población adulta de este estudio, reflejan la dificultad para el establecimiento de una disciplina inductiva, sensible

a las necesidades de los niños y niñas, que funciona como control y guía de las conductas deseables en los hijos. Es claro reconocer además que si los padres de hoy en día no fueron educados bajo un esquema de estilo equilibrado, difícilmente pueden aplicarlo y tienden a confundirse entre un estilo autoritario y un estilo permisivo.

En los casos donde el cuidador es una tía o una persona ajena, su percepción para los tres estilos autoritario, equilibrado y permisivo es mínima. Esta tendencia igualmente reafirma la distorsión en los resultados, sobre la cual los autores del test plantean la falta de claridad en las prácticas educativas o la necesidad de manipular la información por no querer develar un estilo poco aceptable.

Los resultados descritos anteriormente, donde según el parentesco para cada grupo se presenta dualidad entre los estilos autoritario y permisivo, a nivel general se ven de la siguiente manera, más del 50% de la población, independientemente de su parentesco, se perciben con un estilo autoritario y un estilo permisivo al mismo tiempo. Por su parte, los niños perciben a sus padres mínimamente autoritarios, medianamente equilibrados y en mayor medida permisivos, lo cual muestra una tendencia contrapuesta entre lo que manifiestan los padres y lo que manifiestan los hijos.

Las diferencias significativas entre la percepción de los padres y de los hijos frente a las prácticas educativas familiares implementadas, revelan que si bien los padres se perciben autoritarios los hijos no. Esta condición genera que los niños y niñas, al no percibir normas claras y estilos parentales bien estructurados, puede ser la base para que se muestren inseguros en el ambiente escolar así como mostrar índices de indisciplina, lo cual afecta directamente su desempeño escolar. En concordancia, Baumrind (1966) encontró igualmente que los hogares

donde existe una disciplina autoritaria con severidad en los castigos, exageradas restricciones, llegando a la sobreprotección, generan niños y niñas más inseguros de sí mismos.

De otro lado, en el estudio de Baumrind (1966) otros resultados reflejan que los niños y niñas de padres autoritativos, comparados con los de padres autoritarios o permisivos, eran más maduros y competentes. También se evidencia que al interior del hogar donde se protege y cuida a los hijos, deben existir algunos niveles de control y autoridad, por medio de los cuales se fortalece una actitud de madurez y responsabilidad en los menores. Estos resultados no son tan claros para el presente estudio, ya que se presenta la percepción difusa entre los padres frente a las prácticas educativas implementadas, pues se perciben con puntuaciones altas tanto para el estilo autoritario como para el estilo permisivo, e igualmente se observa la incoherencia entre la percepción de los padres y sus hijos.

Una vez elaborada la discusión sobre las prácticas educativas familiares, se da continuidad con las reflexiones sobre los estilos cognitivos para pasar posteriormente a la integración de ambos elementos a la luz de las teorías que fundamentan la presente investigación.

Estilos cognitivos

Iniciar el análisis pertinente de los resultados del estudio frente a los estilos cognitivos, requiere partir del concepto mismo. En este sentido, desde la psicología cognitiva se asume el estilo cognitivo como la habilidad para procesar información y para formar representaciones mentales de uno mismo y de su entorno, las cuales son centrales para la adaptación y la supervivencia del ser humano. Kagan (1966) plantea que los estilos cognitivos constituyen el

funcionamiento cognitivo del sujeto, e incluso propone una relación entre éstos y algunos aspectos relacionados con dimensiones de la personalidad. Igualmente postula que los estilos son como procedimientos particulares para percibir, pensar, recordar y resolver problemas.

La dimensión reflexividad –impulsividad, dirige la atención hacia el desempeño adecuado de los niños y niñas al desarrollar una tarea, para lo cual se incluye tanto el tiempo de respuesta como la asertividad de la misma, y donde se entiende que no hay una relación directa entre estos dos elementos, tiempo y calidad de respuesta. Es claro que en los diferentes contextos educativos los maestros encuentran variedad en la forma como los niños responden a sus tareas; hay quienes son acertados y rápidos, otros más lentos e ineficientes, o rápidos pero ineficientes, así como lentos pero eficientes. En conclusión, el estilo cognitivo R-I quedó definido operacionalmente como: “un índice de la capacidad analítica de las personas que se define a partir de las puntuaciones de errores y latencias en tareas de discriminación visual que implican incertidumbre de respuesta” (Servera y Galván, 2001, p. 22)

En suma, los estilos cognitivos son “las variaciones individuales en la manera de percibir, recordar y pensar, o los distintos modos de aprehender, transformar y utilizar la información” (Clariana, 1993, p. 209). Éstos se estructuran en diferentes categorías, de las cuales para este estudio se tomaron las dimensiones de impulsividad–reflexividad. El estudio de esta dimensión se refiere a la evaluación que el niño o niña hace de sus propios productos cognitivos, como la capacidad para identificar la precisión sobre sus hipótesis y soluciones. Así mismo la reflexividad – impulsividad se mide con base en dos elementos, la latencia la cual se refiere al tiempo que el niño o niña tarda en dar su solución al problema planteado, y la exactitud, que consiste en el acierto o desacierto en dicha solución (Kagan, 1966).

Con lo anterior, se puede observar la distribución del estilo cognitivo para la población del presente estudio, donde un porcentaje significativo de niños y niñas cuentan con características de impulsividad, reflejando que son las niñas las que mayor índice de impulsividad poseen en relación con los niños. Sin embargo, la mayor parte de la población se encuentra en la media y un porcentaje muy pequeño se ubica en el estilo reflexivo. Estos resultados comparados con los de la tesis de Tamayo (2012) muestran que su población duplica el nivel de impulsividad en los niños y niñas, y la dimensión de estilo cognitivo reflexivo guarda similitud con el presente estudio (Tamayo, 2012). Identificar que los niveles de impulsividad son menores para la población de la presente investigación puede dar cuenta de diferencias particulares en los grupos poblacionales, teniendo en cuenta que se realizó con población de la misma institución educativa (RMB). Hay que tener claro que la población de Tamayo, en su totalidad, fue de esta institución. Sin embargo, para la investigación actual, dos años después, la población es aproximadamente el 50%. De cualquier forma, esta diferencia entre los niveles de impulsividad, encontrada en los dos grupos poblacionales, puede orientar interrogantes para desarrollar nuevas investigaciones que solucionen esta inquietud respecto a las condiciones que pueden influir en el EC de los niños y niñas preescolares.

Así mismo, concuerda con la investigación de Buena Casal et al. (2002), en la cual los estudiantes se agrupan de la siguiente manera: los impulsivos, en un grupo, y los rápidos exactos, lentos-inexactos y reflexivos, en otro grupo; en la presente investigación la población se distribuye en el grupo de impulsivos, de los cuales se identifica un subgrupo que presentan impulsividad e ineficiencia; de otro lado el grupo de los reflexivos, y un tercer grupo con un alto número de niños y niñas que se ubica en la media; de este grupo también se identifica un subgrupo con características de eficiencia. Esta distribución de la población revela un porcentaje

significativo en el grupo de niños y niñas con características de impulsividad, para los cuales es importante repensar las estrategias pedagógicas implementadas en el aula escolar, pues si bien la impulsividad en la edad preescolar es parte de las condiciones de desarrollo infantil, también es cierto que, de no contar con estrategias pertinentes para disminuirla, ésta puede permanecer a lo largo del tiempo y establecerse como una característica propia del niño o niña, lo cual afectaría seriamente su desempeño social.

También en la investigación de Ramiro Menacho y Aguilar (2007) los resultados más relevantes fueron en función de los grupos establecidos por el CI: para el grupo de CI normal (20%) se observa que hay un predominio de alumnos de estilo cognitivo impulsivo (50%), seguidos de los reflexivos (30%). En tercer lugar aparecen los niños y niñas rápidos exactos (15%), y en cuarto y último lugar están los niños y niñas lentos e inexactos (5%) (Ramiro, 2007). Dicho resultado ratifica que es menor el grupo de los niños y niñas con características de reflexividad para investigaciones diferentes. Estas clasificaciones, similares en las tres investigaciones, llevan a concluir que no es suficiente contar con población reflexiva desde la simple concepción del tiempo de latencia que utilizan para dar su respuesta, sino que esta reflexión en el escenario educativo tiene que orientar a los escolares frente a pensamientos intuitivos y analíticos, que les permitan discriminar realmente la información dada por el medio para generar una toma de decisiones cada vez más acertada.

Otro componente importante en los resultados de la presente investigación se observa en la distribución de estilo cognitivo por género, teniendo que para el grupo que se ubica en la media no muestra diferencias significativas entre la población femenina y masculina. Aunque hay más porcentaje en el grupo de las niñas, sin embargo, para el grupo de impulsividad la diferencia es más evidente, siendo el grupo femenino el de mayor representatividad. Esta característica puede

asociarse a condiciones familiares y culturales dado que las mujeres son reconocidas culturalmente por sus características emocionales, mientras que los hombres son más controlados emocionalmente. Aunque en los antecedentes seleccionados para la presente investigación no se encuentran resultados dirigidos al análisis de género, en las investigaciones previas a la conceptualización de los estilos cognitivos, autores como Cairns y Cammock (2005) plantean que no se presentan diferencias significativas para ambos géneros, o que en el caso de presentarse estas son poco representativas. Por otro lado, para el grupo de reflexividad se identifica un pequeño porcentaje en la población femenina, mientras que en la población masculina no se encontró presencia de esta dimensión.

De otro lado en la categoría de eficiencia o ineficiencia la población femenina presenta mayor ineficiencia, mientras que la población masculina presenta mayor eficiencia. A pesar de que el nivel de impulsividad es menor para la población de la presente investigación respecto a las investigaciones que se tomaron como antecedentes, es claro que tal como lo refieren Fernández & Francisco (2006) en sus hallazgos, reflejan que la predominancia del estilo impulsivo interviene directamente en la forma en que los estudiantes adquieren sus conocimientos, lo cual es independiente del sistema educativo en el que se encuentren, lo que indica que cada población cuenta con gran diversidad de factores que moldean las formas en las que se establecen sus estilos cognitivos.

Para el estudio es muy importante también identificar los niños y niñas que cuentan con características de eficiencia, aun cuando su dimensión de reflexividad no sea tan evidente; por el contrario, los niños y niñas que presentan la característica enunciada se encuentran en el promedio de la población en la dimensión reflexividad impulsividad. Es importante que desde el ejercicio docente cotidiano el grupo de niños y niñas eficientes puedan encontrar un escenario

enriquecedor en el que puedan estimular todas sus habilidades y así mantener su nivel de eficiencia; sobre todo aumentar esta característica en la población, es decir que por medio de un ambiente pedagógico enriquecido más niños y niñas empiecen a engrosar el grupo de la eficiencia.

Es importante reconocer que la dimensión reflexividad tiene más méritos al estar acompañada de la eficiencia, dado que la reflexividad en sí misma, con resultados ineficientes, puede dar cuenta de niños y niñas inseguros(as) y no necesariamente conscientes de sus procesos cognitivos. Por su parte los mayores índices de impulsividad dan cuenta de condiciones de estrés y ansiedad frente a las cuales se ven enfrentados los niños y niñas, que poco a poco van estableciendo una impulsividad cognitiva como la forma cotidiana de procesar la información, consolidándose como una habilidad metacognitiva. Lo importante con el desarrollo de este tipo de estudios es reconocer que, aunque este estilo cognitivo sea el de mayor presencia en la población, es susceptible de modificarse, para lo cual estos resultados deben generar impactos positivos que intervengan el contexto educativo a mediano o largo plazo.

Para cerrar esta discusión es claro que la evaluación de la dimensión R-I es un área relevante y muy pertinente de ser estudiada en población de niños y niñas, el cual impacta no sólo en aspectos como su rendimiento académico sino en aspectos propios del desarrollo global de la población escolar. Finalmente, la clasificación de los EC en las dimensiones reflexividad – impulsividad, eficiencia-ineficiencia, permite dar cumplimiento al segundo objetivo específico el cual planteó poder identificar la dimensión reflexividad-impulsividad del estilo cognitivo predominante en los niños y niñas de edad preescolar de las instituciones educativas Ramón Martínez Benítez y Bolivariano, de Cartago y Caicedonia respectivamente.

Los resultados reflejan a simple vista que los estudiantes de la I.E. Bolivariano de Caicedonia son más impulsivos que los estudiantes de la I.E. Ramón Martínez Benítez de Cartago; también, para la característica de eficiencia los estudiantes de la I.E de Cartago presentan un mejor desempeño, siendo los de Caicedonia más ineficientes.

En el total de la población el EC predominante se ubica en el promedio, seguidamente el impulsivo-ineficiente y finalmente el EC menos destacado es el reflexivo-eficiente. Es importante recordar que los EC se desarrollan en la etapa infantil y por ende son susceptibles de modificación hasta un determinado momento del desarrollo, siendo la etapa preescolar la franja precisa para identificar las características de estos EC, los cuales al ser independientes de constructos como la personalidad o la inteligencia, son susceptibles de ser moldeados, con el fin de mejorar significativamente las habilidades de los sujetos.

Coherente con el planteamiento de Kagan (citado en Camock, 2005) quien afirma que el estilo cognitivo es como una variación individual en los modos de percibir, recordar y pensar, así como las formas distintas de aprehender el conocimiento del mundo circundante, la forma de almacenar, transformar y utilizar la información del medio, como una característica propia de cada sujeto; es posible reafirmar que los resultados de este estudio permiten promover e implementar estrategias que logren fortalecer las mejores formas para el procesamiento de la información, el desarrollo de estrategias creativas a la hora de resolver un problema y la habilidad precisa para el uso de la información aprendida en los niños y niñas preescolares.

Conclusiones

En conclusión, respondiendo a la pregunta sobre ¿Cuáles son las relaciones entre las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos en niños y niñas en edad preescolar de las instituciones Educativas Bolivariano y Ramón Martínez Benítez, en dos municipios del Norte del Valle? se encontró que:

Los niños y niñas con características de impulsividad perciben a sus padres con un estilo poco autoritario y más permisivo. Esto puede ser un indicador de que la falta de prácticas educativas familiares con normas claras es un factor que alimenta las condiciones que generan un estilo cognitivo impulsivo en los preescolares.

Los padres de la población preescolar que presentó características de ineficiencia, por el contrario, reflejan una confusión en la percepción de su estilo parental, mostrando resultados similares para los estilos autoritario y permisivo; esto lleva a concluir que los padres reconocen sus debilidades a la hora de implementar un estilo parental equilibrado y la necesidad de identificarse como padres que ejercen mayor autoridad ante sus hijos.

Las diferencias presentadas entre las percepciones de padres e hijos pueden ser un claro indicador que los adultos, al ser los responsables de la educación de los niños y niñas, carecen de una formación clara en cuanto a las prácticas educativas familiares pertinentes para potenciar el desarrollo de sus hijos, implementando los límites pertinentes así como las libertades precisas para generar un desarrollo integral.

Finalmente, la conclusión que marca una diferencia significativa corresponde a la relación evidente en la población con características eficientes, quienes perciben a sus padres con un estilo parental equilibrado. Este resultado devela una relación positiva entre la práctica educativa más apropiada o recomendable con un desempeño más deseado en la población preescolar

Líneas de investigación

Terminado este proceso investigativo se pueden plantear nuevos horizontes para la continuidad en estudios de alto impacto en el contexto educativo, en el social y, por supuesto, el contexto familiar, los cuales se proponen a modo de interrogantes que pueden generar un foco investigativo:

- *Contexto Educativo:*
 - ¿Las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes de preescolar inciden en la consolidación de los estilos cognitivos en los niños y niñas en edad preescolar?
- *Contexto sociocultural:*
 - ¿El estilo cognitivo en niños y niñas en edad preescolar está influenciado por el contexto sociocultural?
 - ¿Cuáles son las características socioculturales que influyen las prácticas educativas familiares de los padres y madres con hijos en edad preescolar?
- *Contexto Familiar:*
 - ¿Cuáles son los factores psicosociales que permiten el establecimiento de un estilo de crianza equilibrado?

Referencias

- Adelaida Rodrigo, S. O. (2006). *Creencias y prácticas de crianza en conurbanos pobres de familias Bonarenses*. Comisión de investigaciones científicas de la provincia de Buenos Aires.
- Alonso García, J. Y. (2003). *PEF: Escalas de Identificación de Prácticas Educativas Familiares*. Madrid: CEPE.
- Ángeles, E. (2005). *Sobre la viabilidad de una epistemología empírica y normativa*. Instituto de investigaciones Filosóficas, UNAM.
- Aramburu Oyarbide, M. (2000). Relaciones entre el desarrollo operatorio, las preconcepciones y el estilo cognitivo. *Revista iberoamericana de Educación. Universidad del País Vasco, España*.
- Ausubel, N. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baumrind, D. (1966). *Los efectos de control autoritario paternal sobre el comportamiento infantil*. Desarrollo Infantil.
- Baumrind, D. (1971). *Modelo corriente de autoridad paternal*. Nueva York: Monografía de Psicología del Desarrollo.
- Belart, A. F. (2008). *El ciclo de la vida: una visión sistémica de la familia*. España: Descleé de Brower.
- Bornstein. (2010). Estilos parentales y desarrollo social en el niño. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Estados Unidos Universidad de Pensilvania.
- Bronfenbrenner. (1987). *La Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buela Casal, G. D. (2002). Reflexividad- impulsividad e inteligencia: una análisis de la validez teórica del estilo cognitivo y de la validez divergente del MFFT 20. *Revista Mexicana de Psicología*, 19(2), pp. 101-114.
- Calderón, P. C. (2006). Una mirada a los estilos parentales de padres de familia con niños de 2 a 5 años pertenecientes a un hogar infantil en Pereira. *Poesis. Fundación Universitaria Luis Amigó*.

- Cammock, C. y. (2005). *Test de emparejamiento de Figuras 20.*(2aed.,)Madrid España: TEA Ediciones.
- Cárdenas Gonzáles, V. G. (2009). Estilos parentales y atribuciones causales de padres de familia de alumnos de una secundaria rural con problemas de reprobación escolar. *X Congreso nacional de investigación Educativa.*
- Clariana, M. (1993). Reflexividad - impulsividad y estrategias cognitivas. *Revista de psicología general y aplicada.* Universidad Autónoma de Barcelona. Vol 46. No. 2.
- Fernandez, M., & Francisco, H. L. (2006). *El estilo cognitivo en reflexividad impulsividad en el segundo ciclo de educación primaria.* Universidad de Granada, España. Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Carrasco, G. D. (2001). *Teoría de la Educación II.* España: Universidad de Salamanca.
- Hederich, A. C. (2011). *El Estilo y la Enseñanza: un debatesobre cómo enfrentar las diferencias individuales en el aula de clase.* Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, M. C., & Camargo, U. A. (1998). *Logro Educativo y Estilo Cognitivo en Colombia.* Universidad Pedagógica Nacional.
- Henao, G. C. (2008). *Perfil cognitivo parental, estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional Infantil.* Manizales: Universidad de Manizales.<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091119041143/tesis-henao.pdf>
- Henao, G. R. (2007). *Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña.*Manizales,El Ágora.
- Lerma, H. D. (1999). *Metodología de la Investigación.*Universidad Tecnológica de Pereira. Postergraph.
- Jiménez, B. I. (1999). *Las familias nucleares poligenéticas: cambios y permanencias.* Bogotá: Nómadas. Volumen 11 No. 8. 102 – 108.
- Kagan. (1966). *Reflexividad - impulsividad: la generalidad y dinámica del ritmo conceptual.* Diario de Psicología.
- Maccoby, E. E. (1983). Socialización en el contexto de la familia: Interacción padre hijo. *Handbook of child psychology.*
- Martinez, A. C. (2009). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia.* Bogotá:Fundación Universitaria los Libertadores.

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. Medellín. Traducción Universidad Pontificia Bolivariana.
- Narodowski. (1994). *La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski. (1999). *Después de clase, desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Narodowsky. (2011). *Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia*. Revista de Educación y Pedagogía. Brasil. Vol. 23. No. 60. Pag. 89 -99.
- Narodowsky, M. (1994). *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*. México: Aike Grupo Editor.
- Navarrete Acuña, L. (2011). *Estilos de crianza y calidad de vida en padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula*. Universidad del Bio Bio.
- Ortego, M. D. (2010). *Ciencias Psicosociales*. Universidad de Cantabria.
- Pichardo, J. Y. (2009). Prácticas de crianza y competenciasocial en niños de 3 a 5 años. España: *Revista Pensamiento Psicológico, Volumen 6. No. 13 pp37-48*.
- Ramírez, M. A. (1994). *Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de crianza*. Universidad de Granada España.
- Ramiro, N. M. (2007). *Estilo cognitivo, reflexividad - impulsividad en escolares con alto nivel intelectual*. Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz, España. Vol.43 No. 2 Pag. 193 – 202.
- Rodrigo, V. E. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. España: Universidad de Valencia.Servei de Publicacions.
- Román, J. A. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema, 17*.
- Sampieri, R. H. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Shaffer, D. R. (2007). *Desarrollo Humano, Infancia y Adolescencia*. México: Thomson.
- Shea, T. M. (2000). *Educación Especial, un enfoque Ecológico*. México: McGraw Hill.
- Tamayo, C. (2012). Estilos cognitivos en la dimensión reflexividad impulsividad en estudiantes alfabetizados con didáctica Geempa. Maestría en Desarrollo Infantil, U. de Manizales.
- Torío, P. R. (2008). *Estilos educativos parentales. Revisión Bibliográfica y reformulación Teórica*. Universidad de Oviedo.
- Verdugo, R. I. (2002). Las familias y las escuelas: una reflexión de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación. Universidad de Sevilla*.

Anexos

Anexo 1. Marco contextual

Institución Educativa Ramón Martínez Benítez

La institución educativa Ramón Martínez Benítez está ubicada en el municipio de Cartago el cual se encuentra situado en el extremo norte del departamento del Valle del Cauca, a orillas del río La Vieja, cerca de la desembocadura de éste en el río Cauca y en límites con el departamento de Risaralda. Fundada por el Mariscal Jorge Robledo, el 9 de agosto del año 1540, su situación geográfica la ubica con 917 metros S.N.M y una temperatura promedio de 24 °C. Posee un clima cálido y estable que le otorga diferentes reconocimientos como: «El sol más alegre de Colombia» « Casa del talento» «Capital mundial del bordado a mano» y «Villa de Robledo»; su gente, una alusión de paisa y valluno que demuestra que el ser humano se adapta fácilmente a las circunstancias.

La I. E. Ramón Martínez Benítez se inició como una escuela creada para responder a las necesidades educativas de la comunidad del barrio Camellón del Quindío que en sus orígenes se erigió como la zona de tolerancia de la ciudad de Cartago, por lo cual los hijos de las trabajadoras sexuales no accedían a la educación porque las distancias para llegar a la escuela más próxima significaban peligros adicionales para estos niños y niñas, y dado el tipo de labor de las madres biológicas no era mucha la importancia que se le daba al aspecto educativo.

Al transcurrir el tiempo y ampliarse el espectro social, la zona de tolerancia fue desapareciendo con la aparición de moteles; los lugares que ocupaban las cantinas fueron convertidos en inquilinatos donde se alojaban las familias de escasos recursos y los que llegaban de otras zonas del país en igual situación social. La zona se fue superpoblando y se generó una mayor demanda educativa, dando inicio a las clases en octubre de 1965 con cuatro aulas (sólo para varones) dos docentes y una planta física inconclusa en la carrera 6 No. 4-70.

En la actualidad la Institución es de carácter oficial, mixto, y ofrece educación preescolar, educación básica completa y media, el servicio educativo de adultos en jornadas nocturna y sabatina, alternándola con educación tradicional, telesecundaria, aula de aceleración del aprendizaje, y aplicación de metodología GEEMPA en el aula del grado primero. Con una totalidad de 2.890 estudiantes y 5 sedes estudiantiles.

Por todo lo anterior la Institución se ha posicionado como la de mayor INCLUSIVIDAD en el municipio de Cartago, dado que no sólo acoge a la población más vulnerable del municipio sino también a discapacitados, reinsertados, desplazados y población estudiantil en situación de consumo de spa, a través de convenios interinstitucionales (I.C.B.F, Comisarias de Familia).

Misión: incluir a todas las comunidades para formar ciudadanos con sólidos principios éticos; competentes social, académico y laboralmente, capaces de interactuar con su entorno, buscando su transformación positiva a través de la cultura del emprendimiento.

Visión: al año 2016 seremos la primera Institución Educativa inclusiva de Cartago, comprometida con la formación de ciudadanos competentes con responsabilidad social y calidad humana, constructores de su futuro como generación que lidere soluciones a los problemas de la comunidad, la ciudad y el país.

En el ámbito personal los valores se apropian y se construyen en un proceso de interacción social afectivo donde tienen una responsabilidad fundamental los adultos y aquellas personas que son significativas en la vida de los estudiantes: “Respeto, Responsabilidad, Justicia, Honestidad, Lealtad, Solidaridad”.

Institución Educativa Bolivariano

El municipio de Caicedonia está situado al nororiente del departamento del Valle del Cauca, en las estribaciones de la cordillera central, sobre el margen derecho del río Guadalajara que en su recorrido atraviesa la ciudad de oriente a occidente. Limita al norte y al oriente con el departamento del Quindío mediante el río La Vieja, por el sur y el occidente con el municipio de Sevilla mediante el río La Vieja; por el sur y el occidente con el municipio de Sevilla (quebrada Sinaí y el río Pijao). La cabecera municipal está ubicada a una altitud de 1.100 metros sobre el nivel del mar, con una temperatura promedio de 23° C. Posee una extensión total de 17.272 km² y con un área urbana de 287 km² y una rural de 16.985 km². La distancia referencial con Cali la capital del Valle del Cauca es de 172km

El municipio cuenta con una población estimada de 30.231 habitantes, según proyecciones de población para el año 2011 realizado por el DANE. Caicedonia es uno de los municipios no certificados en materia educativa. En su estructura administrativa existe la Secretaría de Educación, la cual cuenta con tres cargos: un secretario de educación, un técnico y un auxiliar administrativo. El gobierno departamental, Secretaria de Educación, cuenta con unos grupos de apoyo a la gestión educativa municipal (GAGEM) a través de los cuales se brinda asistencia técnica a los municipios no certificados. Caicedonia está adscrita al GAGEM N° 5 con sede en la ciudad de Sevilla.

La infraestructura educativa se registra en el sector oficial 7 establecimientos educativos con 45 sedes, mientras que en el sector no oficial hay 3 establecimientos educativos con 3 sedes, 2 en básica primaria y una en la nocturna. En cuanto a su situación geográfica 32 sedes se encuentran ubicadas en zona rural y 16 en zona urbana. El nivel socioeconómico de la población escolar matriculada en los establecimientos educativos del municipio corresponde al 34.5% de estrato 1, y el 48.6% de estrato 2.

En el año lectivo 2008 se encontraban matriculados 6677 estudiantes, mientras que para el año lectivo 2012 se encuentran en el SIMAT 5546 estudiantes matriculados, lo que indica una reducción importante. El municipio cuenta con un total de 223 docentes que trabajan en el sector oficial. El mayor número de docentes se encuentra en la zona urbana y 18 directivos docentes.

Otro aspecto que se destaca es que el 50% de los docentes vinculados en el municipio tiene menos de 10 años de carrera en el magisterio. Un 43% tiene más de 16 años, lo que indica un buen nivel en el relevo. En cuanto a tipo de vinculación del personal docente, se estima que el 88% de este personal se encuentra nombrado en propiedad, el 8% está vinculado en periodo de prueba y 4% es provisional. En Caicedonia los modelos educativos que existen son: educación para adultos, post primaria, escuela nueva, educación tradicional. Las nuevas tecnologías en cuanto a computadores y conectividad se reportan en un 92.31% de las sedes ubicadas en la zona urbana, mientras que en el caso de las zonas rurales el avance en la conectividad es de un 25.00%. Estos equipos facilitan atender necesidades de tecnología.

La Institución Educativa Bolivariano fue fusionada en el 2002 con la resolución 18785 de septiembre 05 de 2002 con las siguientes sedes: sede principal Bolivariano, sede José Eusebio Caro, sede Gabriela Mistral, sede Las Américas, sede Valle del Cauca, sede Santa Inés y la sede Nuestra Señora del Carmen. La institución educativa Bolivariano cuenta con 6 docentes directivos, 80 docentes para todas las sedes, 3 secretarías, 1 auxiliar administrativo (Tesorera), auxiliar de servicios generales y 5 celadores.

Los modelos educativos que existen en la Institución Educativa Bolivariano son: educación tradicional, escuela nueva, educación para adultos, y se atiende población con NEE; igualmente cuenta con estudiantes en extra edad. Para el año 2010 se reestructuró el SIE de acuerdo con el Decreto 1290 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Anexo 2. Consentimiento informado

<p>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</p>
<p>Lugar/Fecha: Cartago, Valle del Cauca, Octubre de 2013</p> <p>Por medio de la presente acepto la participación de: _____, en el proyecto de investigación desarrollado por Universidad de Manizales titulado” INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES EN LOS ESTILOS COGNITIVOS DE LOS NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS”</p>
<p>El objetivo del estudio es :CONOCER LA INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES SOBRE EL DESARROLLO DE LOS ESTILOS COGNITIVOS EN LA DIMENSION REFLEXIVIDAD IMPULSIVIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR” a través del test MFT-20 a los niños y niñas preescolares, y el test PEF para niños y niñas.</p> <p>Me queda claro que por la participación del estudiante en este estudio no se otorga atención terapéutica y ningún beneficio económico.</p>
<p>Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento y de haber recibido de _____ explicaciones verbales y respuestas satisfactorias a mis inquietudes, habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto autorizar la participación de _____. Además, expresamente autorizo al Equipo de Investigación para usar la información en otras futuras investigaciones.</p>
<p>Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles riesgos, inconvenientes, molestias y beneficios derivados de mi participación y la del estudiante en este estudio, así como del carácter experimental de los resultados que se obtendrán, los cuales son de orden investigativo.</p>

Los investigadores responsables se han comprometido a darme **información oportuna** sobre cualquier condición **no prevista**; si esta información se considera importante para el cuidado y/o bienestar de los estudiantes, así como a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, los riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. Entiendo que **conservo el derecho de retirar a los estudiantes del estudio en cualquier momento** en que lo considere conveniente, sin que por ello deba dar explicaciones. Los investigadores responsables me han dado seguridades de que no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial.

Institución: _____

Acudiente: _____

Firma: _____

Cédula No.: _____

Nombre investigador: _____

Firma del investigador: _____

Teléfono del investigador a quien acudir en caso de dudas o inquietudes: _____

NOTA: Lo anterior para efecto de lo establecido en la Ley 23 de 1981, su decreto reglamentario 3380 de 1981; en la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y en las demás normas que lo modifiquen.

Anexo 3. Prácticas Educativas Familiares (PEF)
Escala abreviada / Julia Alonso García / José María Román Sánchez

<i>Prueba de Prácticas Educativas Familiares (PEF)</i>	
Nombre	PEF Prácticas Educativas Familiares
Autores	Alonso y Román (2003)
Procedencia	Desarrollo Familiar
Aplicación	Individual
Ámbito de aplicación	Adultos
Duración	30 a 45 minutos
Finalidad	Evaluación del estilo parental: autoritario, equilibrado y permisivo
Material	Cuestionario de aplicación
<p>Descripción: La batería de exploración de las prácticas educativas familiares contiene una escala para adultos, la cual recoge la percepción de los padres, madres, tutores o responsables encargados de la educación de los niños y niñas pequeños en el entorno familiar. Las percepciones se recogen a través de tres situaciones: cuando inician algo nuevo, cuando hay una ruptura de rutinas, cuando cuentan o muestran algo.</p> <p>Se obtiene un puntaje total para cada estilo parental: autoritario, equilibrado y permisivo. Cada situación se evalúa mediante 18 ítems para un total de 54. La recolección de las respuestas se realizó individualmente para cada ítem, se da la frecuencia de este uso. Esta escala ha sido construida y validada por Alonso y Román en España. (Alonso García, 2003)</p>	

SITUACIÓN 1. CUANDO INICIAN ALGO NUEVO							
A. CONFLICTO EXTERNO							
“Sabes que tu hijo/a esta edad ya debe aprender a vestirse solo. Imagínate que hoy estrena una camisa nueva y los botones son un poco diferentes a los habituales. El/ella se queja y pide ayuda para abrocharlos”.							
¿QUÉ HARÍAS?		FRECUENCIA					
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
		0	1	2	3	4	5
1.	Si quiero que aprenda a vestirse solo no debo ayudarle						
2.	Teniendo en cuenta la dificultad, se los abrocharía yo						
3.	Vería si la necesidad de ayuda es verdad y si fuera así le ayudaría						
4.	Si se queja será por algo, no lo dudaría y se lo haría yo						
5.	Si realmente don algo más difíciles, le enseñaría y animaría						
6.	Al igual que los otros días debe hacerlo sin ayuda, le obligaría						

B. CONFLICTO INTERNO							
“Imagínate que tu hijo/a es muy tímido y mañana, por primera vez, va a actuar en público en una representación teatral del colegio. Es la hora de ir a dormir y le cuesta marcharse. Está muy asustado/a”.							
¿QUÉ HARÍAS?		FRECUENCIA					
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
		0	1	2	3	4	5
7.	Su horario no debe variar, le diría que se fuera a la cama						
8.	Le llevaría yo a la cama y me quedaría un poco para tranquilizarle						
9.	Si lo está pasando tan mal lo mejor es que no lo haga						
10	No creo que deba evitarse, pero procuraría estar más tiempo con él/ella						
11	Le dejaría en el sofá hasta que se quedara dormido/a						
12	Si se cede no aprenderá a afrontar las cosas, debe marcharse						
C. TRANSGRESIÓN DE NORMAS							
“Imagínate que por primera vez tu hijo/a está comiendo fuera de casa algo que es muy difícil de coger con los cubiertos. Como le gusta mucho, decide hacerlo con las manos”.							
QUE HARÍAS?		FRECUENCIA					
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
		0	1	2	3	4	5
13	Lo importante es que se coma todo. Le dejaría						
14	Le explicaría cómo hacerlo y en caso contrario me enfadaría						
15	Le enseñaría y de alguna manera se lo facilitaría						
16	Le daría yo de comer para evitar problemas en la mesa						
17	Le obligaría a hacerlo bien desde el principio. No se lo consentiría						
18	Si fuera necesario le enseñaría y ayudaría para que aprendiera						

SITUACIÓN No. 2: RUPTURA DE RUTINAS							
A. CONFLICTO EXTERNO							
“Imagínate que hoy ha venido alguien a casa y le ha traído a tu hijo/a algo que le encanta. Justo cuando empieza a jugar, se le ordena ir a cenar. Pide que se le deje un poquito más”.							
¿QUÉ HARÍAS?		FRECUENCIA					
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
		0	1	2	3	4	5
19	Le dejaría un poco más si acepta marcharse luego sin protestar						
20	Creo que le dejaría jugar el tiempo que quisiera						
21	Le marcaría un tiempo límite para que jugara un poco y se fuera						
22	No creo que sea conveniente alterar los horarios, le haría ir a cenar						
23	Le dejaría jugar, ya que de todas formas así nocenaría a gusto						
24	Lo mejor es que haga lo mismo todos los días, le mandaría a cenar						
B. CONFLICTO INTERNO							
“imagínate que tu hijo/a es muy nervioso y hoy celebra su cumpleaños. Coincide con lallegada de familiares que está deseando ver; mientras llegan, no para de moverse y molestarlos a todos”.							
¿QUÉ HARÍAS?		FRECUENCIA					
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
		0	1	2	3	4	5
25	Procuraría tenerlo ocupado con los preparativos						
26	Le dejaría ver la televisión más tiempo para que no molestara						
27	Le llevaría al parque o a la calle para que hiciera ejercicio						
28	Si no dejara de molestar después de habérselo indicado, le castigaría						
29	Lo mejor será no fijarse en su conducta; no le diría nada						
30	Tendría que castigarle para que aprendiera a controlar sus nervios						
C. TRANSGRESIÓN DE NORMAS							
“Imagínate que estás fuera de casa con otras familias con niños de la edad de tu hijo/a. Lo están pasando fenomenal pero se portan peor que en casa y han tenido que llamarles la Atención”.							
¿QUÉ HARÍAS?		FRECUENCIA					
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
		0	1	2	3	4	5
31	Le reñiría igual que en casa, ya que las normas deben ser las mismas						
32	Fuera y con otros niños le marcaría unas normas más suaves						
33	Al estar fuera de casa haría la vista gorda y no les reñiría						
34	Procuraría separarles de los adultos para que no molestaran						
35	Deben cumplir las normas igual que siempre le castigaría						
36	Habría que ser un poco más flexible, pero le pondría límites						

SITUACIÓN No. 3							
CUANDO CUENTAN O MUESTRAN ALGO							
A. CONFLICTO EXTERNO							
“Imagínate que tu hijo/a tiene ganas de contar lo que le ha pasado hoy en el colegio. Le han dado un premio por haber sido el/ella el primero en terminar de hacerlo bien. Al llegar a Casa no puedes atenderle”.							
¿QUE HARÍAS?		FRECUENCIA					
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
		0	1	2	3	4	5
37	Le haría caso antes de que se enfadara						
38	Le explicaría que le atenderé si me deja terminar						
39	Le dejaría que pusiera la televisión o un video						
40	Le diría que esperara para poder estar con el /ella mejor						
41	Le reñiría para que aprenda a no ser tan egoísta						
42	Le diría que me deje para que aprenda a nomolestar						
B. CONFLICTO INTERNO							
“Imagínate que tu hijo/a es muy inseguro y acaba de terminar un dibujo que tiene que llevar al colegio. Le ha quedado regular. Antes de guardarlo quiere conocer tu opinión”.							
QUE HARIAS?		FRECUENCIA					
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
		0	1	2	3	4	5
43	Le diría que está muy bien para no desanimarle						
44	Le enseñaría cómo hacerlo mejor para que aprenda						
45	Debe aprender a esforzarse, le diría que lo repitiera						
46	Le enseñaría a corregir lo que está mal para que le saliera mejor						
47	Le diría que no le ha quedado bien para que aprenda a hacerlo						
48	Siempre alabo sus trabajos para que no se disguste						
C. TRANSGRESIÓN DE NORMAS							
“Imagínate que hoy tu hijo/a viene muy deprisa a contarte algo. En el parque se ha peleado con otros niños porque le han cogido su juguete preferido. Está rabioso/a y viene a buscar tu ayuda”.							
QUE HARIAS?		FRECUENCIA					
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
		0	1	2	3	4	5
49	Le reñiría para que aprendiera a jugar con los otros niños sin enfadarse						
50	Iría a ayudarlo y consolarlo, ya que el juguete es suyo						
51	Intentaría que buscaran ellos la solución y procuraría ayudarles						
52	Le consolaría y recuperaría el juego para que no se disgustara						
53	Me enfadaría con él para que aprendiera a compartir sus cosas						
54	Lo mejor es que haga lo mismo todos los días, le mandaría a cenar						

Anexo 4. Matching Familiar Figures Test 20, MFFT20

<i>Matching Familiar Figures Test 20, MFFT20</i>	
Nombre	MFF-20 Emparejamiento de Figuras Familiares o Conocidas 20
Autores	E.D. Cairns y J Cammock
Procedencia	Developmental psychology
Aplicación	Individual
Ámbito de aplicación	Niños(as) de 6 a 12 años
Duración	15 a 20 minutos
Finalidad	Evaluación del estilo cognitivo reflexividad –impulsividad
Material	Cuaderno de elementos, hoja de anotación, cronometro y lápiz
<p>Descripción: Es una prueba de emparejamiento perceptivo, de aplicación individual con una duración promedio de 15 a 20 minutos, conformada por 20 ítems, las cuales se caracterizan por la presencia simultánea de un dibujo modelo familiar para el niño y seis opciones diferentes de respuesta, donde solo una es exactamente igual al modelo. La tarea que debe cumplir el niño es seleccionar cuál de las seis opciones considera que es la correcta. En caso de errar se le permite plantear una nueva respuesta incluso hasta agotar las seis oportunidades. Sin embargo para cada ítem se anota la latencia de respuesta frente a la primera elección, y el número de errores cometidos. Para calificar la prueba se contabilizan el total de errores y la media en latencia de respuestas. (Cammock, 2005)</p>	