

**ESTILOS COGNITIVOS Y HABILIDADES ADAPTATIVAS EN NIÑOS  
DIAGNOSTICADOS CON TDAH DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA  
CIUDAD DE POPAYÁN**



**UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES**

**DORIS MILLÁN RESTREPO**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL  
POPAYÁN  
2014**

**ESTILOS COGNITIVOS Y HABILIDADES ADAPTATIVAS EN NIÑOS  
DIAGNOSTICADOS CON TDAH DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE  
LA CIUDAD DE POPAYÁN**



**UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES**

**INFORME FINAL**

**DORIS MILLÁN RESTREPO**

**ASESORAS  
MARIA INES MENJURA ESCOBAR  
GLORIA DEL CARMEN TOBÓN URIBE**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL  
MANIZALES**

**2014**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

**Presidente del jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

## CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	7
<b>ABSTRAC</b> .....	8
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b> .	11
<b>CAPÍTULO II. ANTECEDENTES</b> .....	14
<b>CAPÍTULO III. JUSTIFICACIÓN</b> .....	21
<b>CAPITULO IV. MARCO TEÓRICO</b>	
4.1 Aproximación al estudio del desarrollo infantil	
4.2 El Desarrollo Cognitivo .....	25
4.3. Los Estilos Cognitivos .....	30
4.3.1 Estilos Cognitivos Reflexivo/Impulsivo (R/I) .....	33
4.4 Habilidades Adaptativas.....	36
4.4.1 Habilidades Sociales .....	38
4.4.2 Adaptabilidad .....	41
4.5 El trastorno deficitario de atencióncon-hiperactividad (TDAH) .....	43
4.5.1 Criterios diagnósticos del DSM - IV (1994) para el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad.....	47
Desatención.....	48
Hiperactividad.....	48
Impulsividad .....	49
4.6 El contexto educativo, potencializador del estilo cognitivo y las habilidades adaptativas	
<b>CAPÍTULO V. OBJETIVOS</b> .....	54
<b>CAPÍTULO VI. HIPÓTESIS</b> .....	55
<b>CAPÍTULO VII. METODOLOGÍA</b> .....	56
7.1 Tipo de Estudio y Diseño .....	56
7.2 Población y Muestra.....	56

7.2.1 Criterios de inclusión .....	56
7.2.2 Criterios de exclusión.....	
7.2.3 Variables utilizadas en el análisis .....	57
7.3 Instrumentos.....	58
7.3.1 Escala Multidimensional de la Conducta (EMC).....	58
7.3.2 MMF20 - prueba de emparejamiento perceptivo.....	59
7.4 Procedimiento .....	59
CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	61
<b>Tabla 1</b> .....	62
<b>Datos estadísticos de la edad</b> .....	62
<b>Figura 2. Distribución porcentual de los niñ@s discriminados por estilo cognitivo</b> .....	62
<b>Tabla 2</b> .....	63
<b>Estilo cognitivo por género</b> .....	63
<b>Tabla 3</b> .....	64
<b>Habilidades sociales por género</b> .....	64
<b>Figura 4. Distribución porcentual de los estudiantes de acuerdo a su adaptabilidad</b> .....	64
<b>Tabla 4</b> .....	65
<b>Adaptabilidad por género</b> .....	65
<b>Tabla 5</b> .....	66
<b>Análisis de las tablas de contingencia</b> .....	66
<b>Tabla 6</b> .....	67
<b>Total de niñ@s por estilo cognitivo</b> .....	67
<b>Figura 5. Relación entre el estilo cognitivo y las habilidades sociales</b> .....	67
<b>Tabla 7</b> .....	68
<b>Total niñ@s para estilo cognitivo por adaptabilidad</b> .....	68
<b>Figura 6. Relación entre el estilo cognitivo y adaptabilidad</b> .....	68
<b>Tabla 8</b> .....	69
<b>Total niñ@s para habilidades sociales y adaptabilidad</b> .....	69

<b>Figura 7. Relación entre las habilidades sociales y adaptabilidad .....</b>	<b>69</b>
8.2 Discusión y conclusiones .....	69
8.3 Recomendaciones.....	72
<b>Anexo 1.....</b>	<b>83</b>
<b>Anexo 2.....</b>	<b>86</b>
<b>Anexo 3.....</b>	<b>88</b>

## RESUMEN

El presente estudio se llevó a cabo con el propósito de establecer la relación entre los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad- impulsividad (r/i) y las habilidades adaptativas. La muestra de estudio estuvo conformada por 38 niños y niñas con TDAH con edades comprendidas entre los 8 y 10 años de edad de una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Popayán.

Para evaluar los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad se aplicó la MFF20 (Buela, et al 2001) a los niños y niñas que participaron en el estudio, y la Escala Multidimensional de la Conducta de Reynolds y Kamphaus (en Pineda, Kamphaus, Mora, 1999), se les administro a los padres de familia para medir las habilidades adaptativas. Los resultados sugieren una correlación positiva entre las habilidades adaptativas y los estilos cognitivos, lo cual atribuye a las habilidades adaptativas un orden de importancia en su potencialización y reconocimiento, privilegiando el desarrollo de un estilo cognitivo reflexivo. Además, los resultados también indican que la presencia de habilidades adaptativas en percentiles altos en los niños actúan como factores protectores frente a las dificultades de orden clínico. Aportes investigativos que pueden considerarse el inicio de nuevos estudios que involucren diferentes poblaciones donde las variables estén sujetas al reconocimiento del estilo cognitivo en el aula de clase, las habilidades adaptativas y TDAH.

**Palabras claves:** Estilos cognitivos, reflexividad, impulsividad, Habilidades adaptativas, adaptabilidad, habilidades sociales, TDAH, desarrollo infantil.

## ABSTRACT

Different studies have shown that adaptive skills assessed by the Multidimensional Scale of Behavior (EMC), act as protective factors against the difficulties of clinical order. Hence the main interest to establish whether correlation between reflective and impulsive cognitive styles (r / i) and adaptive skills was emerged: The study sample consisted of 38 boys and girls between 8 and 10 years old, a private educational institution in the city of Popayan.

To assess cognitive styles on the impulsivity-reflectivity dimension MFF20 applied (Buela, et al 2002) to children who participated in the study, and the Multidimensional Scale of Conduct Reynolds and Kamphaus (1992), they administered to parents to measure adaptive skills. The results suggest a positive correlation between adaptive skills and cognitive styles, which attributed to the adaptive skills in order of importance in its potentiation and recognition, favoring the development of a reflective cognitive style. Furthermore, the results also indicate that the presence of adaptive skills in high percentiles in children act as protective factors against the difficulties of clinical order. Research contributions can be considered the beginning of new studies involving different populations where the variables are subject to recognition of cognitive style in the classroom, adaptive skills and ADHD.

**Keywords:** Cognitive styles, reflectivity, impulsivity, adaptive skills, adaptability, social skills, ADHD, child development.

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio se inscribe en la línea de investigación Actores y escenarios del desarrollo infantil en el contexto educativo y su macroproyecto Perspectivas emergentes del desarrollo infantil en el contexto educativo. Una mirada desde la potencialidad, del programa de Psicología de la Universidad de Manizales. El macroproyecto ha asumido con interés el tema de estilos cognitivos y su relación con otras dimensiones del desarrollo. Este estudio se orientó con el objetivo de establecer la relación entre los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad impulsividad y las habilidades adaptativas de niños y niñas diagnosticados previamente con Trastorno Deficitario de la Atención con Hiperactividad.

Los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad impulsividad se caracterizan por la capacidad que tiene un niño de seleccionar los estímulos del entorno, ya sea de una forma rápida con mayor número de errores o, por el contrario, de una manera pausada con menor número de errores. El estilo cognitivo impulsivo está caracterizado por la rapidez, inexactitud, pobreza en los procesos de percepción y en el análisis de la información; mientras que el reflexivo, requiere control de impulsos, comprobación de hipótesis y análisis sistemático.

Según los resultados de diferentes estudios, los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) suelen presentar mayor impulsividad, reflejado en un tiempo de latencia más bajo y mayor número de errores en la prueba de emparejamiento de figuras conocidas (MFFT-20) (Buela, De los Santos y Carretero, 2001; López, 2002; López et al., 2003; López et al., 2010c).

Por su parte, las habilidades adaptativas (adaptabilidad y habilidades sociales) son definidas por (Reynolds y Kamphaus (1992) como aquellas habilidades positivas y/o deseables que actúan como factores de protección frente a ciertas dificultades de orden

clínico que un niño pueda presentar. Tal vez su identificación, comprensión teórica y profundización permitirá a la comunidad educativa y sociedad, reflexivizar la temática, integrar nuevos conceptos e iniciar su potencialización en el proceso de desarrollo.

En este sentido, las habilidades adaptativas son introducidas como un segundo componente de la Escala Multidimensional de la Conducta (EMC) del cuestionario de padres, además de los componentes clínicos que han sido revisados a nivel investigativo tomando la EMC, sin hacer una revisión exhaustiva sobre las habilidades adaptativas en relación con los estilos cognitivos en poblaciones que también presentaron diagnóstico previo o características de déficit atencional con hiperactividad (TDAH), componente clínico que también se evalúa a través de este instrumento, razón por la cual es necesario tomar el cuestionario de padres para revisar las puntuaciones de los componentes clínicos y su relación con las habilidades adaptativas y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad impulsividad de la población de estudio.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Un número cada vez mayor de niños en la ciudad de Popayán son reportados en sus instituciones educativas con posibles dificultades de orden clínico, como es el caso del trastorno de déficit atencional con hiperactividad (TDAH). Los estudios realizados sobre estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad evaluados en población diagnosticada con trastorno de déficit atencional con hiperactividad, señalan que el estilo cognitivo impulsivo predomina en los niños con TDAH, López y Villalobos (citado en Fernández Millán, 2006) Cervantes, Acosta y Pineda, (2008). El TDAH visto como un déficit de motivación y regulación conductual, lleva al sujeto a adoptar un estilo impulsivo, que le permita obtener resultados y recompensas rápidas. Impulsividad, que de acuerdo a los procesos cognitivos y/o pensamiento que dirige un sujeto están predispuestos a la forma como procesa la información o la tendencia a responder con rapidez e inexactitud. (Servera & Galván, 2001 citado en Fernández Millán, 2006 et al).

En los procesos educativos de niños diagnosticados con TDAH, las prácticas pedagógicas tienden a privilegiar las aptitudes académicas desconociendo las habilidades adaptativas y sociales implícitas en su ser, pudiendo ellas llegar a actuar como factores protectores frente a las dificultades de orden clínico, (Cervantes, Acosta y Pineda, 2008).

Frente al número de niños y niñas con diagnóstico de TDAH en la institución educativa objeto de estudio y la escasez de respuestas oportunas que permitan involucrar y reconocer la diversidad en relación con el estilo cognitivo que un niño desarrolla y sus habilidades adaptativas como factores de protección, surge la necesidad de iniciar un estudio correlacional, buscando analizar como las habilidades adaptativas, según su potencialización y reconocimiento en las diferentes instituciones, pueden llegar a privilegiar el desarrollo de los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad impulsividad.

Los estilos cognitivos se definen como las capacidades y/o estrategias para percibir el medio, procesar la información, pensar o resolver problemas, aprender y actuar. (Saturnino 1991, Citado en M. Esturgo, 1997). Frente a la polaridad reflexividad impulsividad, Buela, Carretero y De los Santos (citado en Fernández Martín & Hinojo Lucema. (2006) la definen como una dimensión de bipolaridad que va desde la impulsividad a la reflexividad para resolver un problema.

Las habilidades adaptativas en niños y niñas con TDAH se han investigado con el interés de comprobar la validez de la Escala Multidimensional de la Conducta (EMC), en la cual puntúan en niveles bajos los niños de estrato bajo con TDAH (Pineda et al, 1999). Otros estudios muestran que los niños de estrato bajo obtienen puntajes más altos en algunas variables de la escala clínica y más bajo en las variables de la escala adaptativa; los niños de estrato alto obtienen puntuaciones mayores en todas las variables de la escala adaptativa.

En cuanto a las habilidades adaptativas, los niños de estrato socioeconómico bajo puntuaron significativamente más bajo en adaptabilidad, habilidades sociales y liderazgo. En relación con el género, el componente clínico de TDAH evidencia una mayor proporción en los niños y no en las niñas, en cuanto a hiperactividad, pero presenta menores puntuaciones en las habilidades adaptativas, con un alto nivel de significancia para los elementos que conforman la subescala de habilidades sociales que parecen comportarse como factores protectores contra los síntomas de la TDAH. (Pineda et al, 1999).

Cervantes, Acosta y Pineda, (2008) hallaron en su investigación que los niños no diagnosticados con TDAH, obtienen puntajes altos en habilidades sociales que los niños que se estiman con este diagnóstico. Estos hallazgos son importantes en cuanto a la necesidad imperante de investigar frente a dos variables que no reportan estudios correlacionales hasta el momento, para establecer si las habilidades adaptativas pueden

llegar a actuar como factores protectores frente a las dificultades de orden clínico, como es el caso del TDAH, y si su fortalecimiento permite orientar y privilegiar el estilo cognitivo r/i de los niños, a fin de comprometer a la comunidad educativa y sus actores en la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, orientadas desde el reconocimiento de la diversidad infantil de los estilos cognitivos y las habilidades adaptativas como factores protectores.

## CAPÍTULO II. ANTECEDENTES

Las investigaciones sobre habilidades adaptativas

El estudio realizado por Pineda et al. (1999) sobre el *Sistema de evaluación multidimensional de la conducta. Escala para padres de niños de 6 a 11 años*, versión colombiana, se orientó con miras a describir la distribución de las puntuaciones del cuestionario BASC para padres de escolares, de 6 a 11 años, entre una muestra aleatoria de 120 niños de la ciudad de Medellín, y evaluar su utilidad en el estudio de los comportamientos adaptativos y desadaptativos de la población. Se encontró que el déficit de atención hace referencia a las alteraciones del comportamiento infantil, entre las que predominan los síntomas de inatención, de hiperactividad y de impulsividad. La escala BASC para padres presenta dimensiones que incluyen la puntuación estandarizada de estos síntomas cuya consistencia interna es lo suficientemente adecuada para justificar su uso en los estudios neuroepidemiológicos, los cuales pretenden dar un enfoque demográfico a los problemas de la neurología clínica.

Las puntuaciones estratificadas según el género mostraron en la investigación diferencias significativas en las variables de hiperactividad, problemas de la conducta y atipicidad, con puntuaciones más altas para los participantes de sexo masculino. Los niños procedentes de estratos socioeconómicos bajos obtienen puntuaciones significativamente más altas en las variables de hiperactividad, agresión, problemas de conducta, atipicidad y aislamiento.

Las evaluaciones con escalas multidimensionales permiten determinar los matices de la conducta normal y desadaptativa de niños y adolescentes en cada cultura. Esto podría evitar la formación de categorías pseudopatológicas en el diagnóstico de los trastornos mentales del desarrollo, dadas por el sesgo de los estudios centrados en las instituciones de atención clínica, sin tener en cuenta la distribución de los comportamientos entre la población en general.

Los autores concluyen que los datos siguen siendo estimativos de la prevalencia de los comportamientos infantiles observados en nuestra cultura y, en consecuencia, deben asumirse como datos preliminares y motivar el diseño de nuevos estudios de validación empírica utilizando muestras clínicas en el futuro.

Puerta, Pineda, Aguirre & González (2007) en un estudio realizado sobre la confiabilidad y estructura de un cuestionario de dimensiones múltiples de la conducta aplicado a niños y adolescentes en la ciudad de Manizales, se orientó con el objetivo de evaluar la consistencia interna, la estabilidad test/retest, la estructura dimensional y establecer normas de la versión en español de la Escala Multidimensional de la Conducta para Niños.

Se seleccionó una muestra aleatoria de 1.176 niños de 6 a 11 años escolarizados de la ciudad de Manizales. A los padres y a los maestros se les administró los cuestionarios correspondientes del BASC. La consistencia interna de la escala BASC es superior a 0.70. La estabilidad test/ re-test fue superior a 0.70 en la mayoría de las dimensiones. La escala de padres tuvo una estructura de dos factores: dimensión clínica y dimensión de adaptación, con un índice de adecuación  $KMO = 0.87$ . En el cuestionario de maestros la dimensión clínica se dividió en dos: conductas de externalización (factor 1) y conductas de internalización (factor 3). La dimensión de adaptación apareció como el factor 2. La medida de adecuación  $KMO$  para este cuestionario fue de 0.90. En conclusión, los cuestionarios del BASC versión en español para padres y maestros muestran una buena consistencia interna, una buena estabilidad y una estructura estable de dos a tres factores.

Por su parte, Cervantes, Acosta, Aguirre, Pineda y Puerta (2008), abordaron el estudio del Fenotipo comportamental evaluado con una escala multidimensional de la conducta en niños y adolescentes de 30 familias con trastorno de atención-hiperactividad, cuyo objetivo principal fue establecer el fenotipo cuantitativo del

comportamiento en 30 familias nucleares de Barranquilla, con un caso índice de un niño afectado con TDAH, utilizando la escala BASC. Para ello se seleccionaron 50 niños y adolescentes de ambos géneros. Para el diagnóstico se aplicó una entrevista psiquiátrica estructurada, evaluación médica y neuropsicológica. Como resultado se obtuvo que el BASC es un instrumento confiable en el diagnóstico del déficit de atención; El estudio evidencia que los niños puntuaron significativamente más alto que las niñas en hiperactividad, problemas de conducta y atipicidad.

En la escala de adaptación, los niños no afectados tienen habilidades sociales significativamente mejores que los afectados con un tamaño del efecto muy grande, lo cual indica que esta característica también separa de forma adecuada los grupos porque el promedio de los afectados estaría alrededor del percentil 90 de los no afectados. Se podría asumir, en definitiva, que el fenotipo del TDAH, según los padres, estaría conformado por la inatención, a la cual se suma una alteración en las relaciones sociales.

De acuerdo con lo anterior, para los maestros, el fenotipo de estos niños y adolescentes con TDAH probablemente familiar es la presencia de problemas académicos, con síntomas de hiperactividad y de inatención. De este modo, en la escala de adaptación los maestros encuentran que la característica principal que diferencia al grupo de no afectados del grupo de afectados son las conductas relacionadas con unas buenas habilidades para el estudio. En tal sentido, los datos corroboran los hallazgos de estudios anteriores, en los cuales se ha informado de la utilidad de las escalas de evaluación comportamental multidimensional del BASC, tanto para padres como para maestros en el diagnóstico del TDAH

### Las investigaciones sobre Estilos Cognitivos

Los estilos cognitivos en su dimensión reflexividad impulsividad han sido poco investigados en la población de estudio y en particular en nuestro medio, en especial

porque la investigación se ha centrado principalmente en la polaridad dependencia independencia de campo

Los estudios realizados sobre estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad en relación con la población objeto de estudio referenciado frente al TDAH, señalan diferentes características de orden conceptual que permiten privilegiar el desarrollo infantil en cuanto se refiere a los procesos metodológicos que intervienen frente a los estilos cognitivos que particularizan el rendimiento escolar de niños diagnosticados con TDAH.

En Colombia, Hederich y Camargo (2000) realizaron un estudio titulado “Estilo cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá”, de tipo probabilístico y multivariado, en el que se obtuvo información acerca de los niveles de logro académico. Como instrumento para evaluar el estilo cognitivo en su dimensión dependencia e independencia de campo emplearon la prueba de figuras enmascaradas (EFT) que mide la velocidad de reestructuración perceptual, principal indicador del nivel de independencia del medio.

Los resultados del estudio indican que los estudiantes de sexo masculino tienen más altas competencias, pero la evaluación de los maestros resulta favorablemente sesgada para las estudiantes (sexo femenino), a pesar de que ellas muestren menores competencias. Con base en ello, llegaron a la conclusión de que cualquier estudiante, independientemente de su estilo cognitivo y sexo, puede lograr las competencias básicas que resultan ser objetivos del sistema educativo. En razón de ello, señalan la importancia de revisar los sistemas de evaluación escolar (la repetencia, en particular, se encontró más asociada con las evaluaciones de sus maestros que con las pruebas objetivas de competencia) y fomentar actividades de entrenamiento cognitivo de los estudiantes y de los docentes.

A manera de conclusión, este estudio ilustró que el problema del logro académico es, en últimas, un problema de aprendizaje en el contexto escolar y, por lo

tanto, de naturaleza esencialmente educativa, debe explicarse en términos psicopedagógicos desde una orientación teórica cognitiva. Con base en esto podemos analizar que el logro académico, abre una nueva brecha en el camino de la exploración investigativa, tema que no se había tomado en cuenta en las demás investigaciones realizadas hasta la fecha.

El estudio de Fernández Millán (2006) sobre Análisis de la relación entre la reflexividad impulsividad e hiperactividad, se llevó a cabo con una muestra compuesta por 553 participantes (260 padres y 33 profesores que evalúan a 260 educandos de 6 a 11 años de edad y alumnos de diferentes colegios, tanto privados como públicos).

Los resultados hallados en este estudio señalan que el déficit de atención afecta la inhibición conductual y, por tanto, a todas las funciones ejecutivas propuestas por Barkley 1997 (citado en Fernández Millán, 2006 et al ), y que los niños impulsivos son afectados en la memoria de trabajo o verbal y en el uso de la interiorización del lenguaje. Esta diferencia explicaría por qué el ámbito en el que se manifiestan ambas destrezas es diferente, siendo más amplio el del trastorno de atención y limitándose la impulsividad al ámbito escolar en el que son más numerosas las situaciones o tareas que precisan de un cierto nivel de atención selectiva a la hora de responder y un uso adecuado del lenguaje interiorizado, que suelen ser la base de la “medida” del rendimiento escolar (Cervantes, Acosta y Pineda, 2008).

El estudio realizado sobre “Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), elaborado por Zuluaga (2009), se llevó a cabo con el propósito de analizar el impacto en la evolución de la atención, en sus dos modalidades: Atención Auditiva (AA) y Atención Visual (AV), en el Estilo Cognitivo hacia la independencia de campo (EC) y en el Control de la Hiperactividad (CH), a través de una intervención sobre la atención por el método *Progresint* de Yuste y Quirós.

La muestra estuvo conformada por 34 niños y niñas entre los 7 y 11 años de edad, diagnosticados con Trastorno Deficitario de Atención con Hiperactividad (TDAH Combinado) pertenecientes al programa de Clínica Atencional del Hospital Infantil de la ciudad de Manizales, Colombia.

En cuanto a los resultados se encontró que las hipótesis planteadas en las pruebas *t* de Student indicaron los efectos diferenciales al interior del Grupo Experimental, lo cual permitió captar que muy probablemente pueda atribuirse al tratamiento de la atención por el método *Progresint* un efecto más potente del esperado, especialmente notable por la ausencia de Ritalina, resultado que además confirmó la conjetura de Isabel Orjales 1992 (citado en Zuluaga, 2009) con respecto al incremento en los puntajes del Estilo Cognitivo cuando se trabaja por el mismo método.

En el análisis mediante correlaciones, únicamente se encontró correlación significativa entre las variables Atención Auditiva (AA) y Estilo Cognitivo (EC), resultado que se confirmó con la prueba ANOVA y en la prueba MANOVA con un alto nivel de confianza. Estos mayores niveles de confianza en la relación entre las variables Atención Auditiva (AA) y Estilo Cognitivo (EC) pueden considerarse como un primer aporte informativo para diseñar nuevas investigaciones e interpretar resultados de otras, con el fin de potenciar futuros intentos de modelación neuropsicológica entre las variables involucradas en el síndrome del TDAH.

Buela Casal y colaboradores et al. (2011) en España, estudiaron la *Consistencia longitudinal de la reflexividad- impulsividad evaluada por el Matching Familiar Figures test-20 (mfft-20)*, estudio longitudinal con una población de 251 niños, entre los 6 y 9 años de edad, pertenecientes a un colegio privado de la ciudad de Granada. El objetivo central de esta investigación estaba dirigido a analizar la consistencia longitudinal de los errores y latencia del MFFT-20, a través de las puntuaciones típicas normalizadas para ambas variables y la consistencia longitudinal de las puntuaciones en

impulsividad (procedentes de la adaptación española de esta prueba) obtenidas conjuntando errores y latencia. Los resultados de este estudio hacen referencia a la elevada relevancia de la adaptación española del MFFT 20, como una prueba con garantías, en el sentido de que plasma la operativización básica del estilo que nos ocupa, como ya se ha señalado, y predice con niveles de significación adecuados la puntuación de un sujeto en un momento temporal distinto.

Por otro lado, Arán Filippetti y Richaud de Minzi (2012), en Buenos Aires realizaron un estudio sobre la Relación entre reflexividad-impulsividad y funciones ejecutivas en niños escolarizados mediante un modelo de ecuaciones estructurales. El objetivo central fue analizar la relación entre el estilo de respuesta R-I y las FE en escolares de 8 a 12 años de edad, poner a prueba modelos que expliquen la relación entre ambos constructos, y examinar la relación entre la R-I, la atención y las FE, para el estudio de posibles procesos cognitivos mediadores. El estudio se realizó en una muestra de Santa Fe, Argentina, a través de ecuaciones estructurales, determinando la media y desviación estándar de un total de 124 niños de 8 a 12 años de un nivel socio-económico medio, y se empleó el test de emparejamiento de figuras conocidas (MFF-20) para determinar características de R-I en los sujetos investigados.

A partir de la información obtenida en dicha investigación, se puede orientar que la R-I permite valorar y forma parte del sistema ejecutivo; debido a que el modelo de dos factores fue el de ajuste más satisfactorio, y en tanto la R-I es considerada como una variable que media entre el estímulo y la respuesta, se sustenta la hipótesis de un modelo jerárquico y multicomponente de las funciones ejecutivas. A partir de este estudio, se encontró que la impulsividad cognitiva se asocia significativamente al desempeño ejecutivo, y se considera que esta asociación estaría mediada, en parte, por las estrategias cognitivas empleadas durante la ejecución de tareas y por la incompatibilidad entre un estilo impulsivo -que se caracterizaría por modo de procesamiento holístico o global- y el requerimiento de un estilo analítico para que las tareas cognitivas se resuelvan positivamente.

### CAPÍTULO III. JUSTIFICACIÓN

La educación es un derecho y un deber constitucional que permite el desarrollo cognitivo y emocional en la amplia gama de diversidad que caracteriza a los estudiantes. En esta perspectiva, los espacios educativos deben estar constituidos bajo principios de calidad, equidad y reconocimiento integral de las diferencias, procesos y estilos cognitivos y propiciar las condiciones para que los estudiantes no sean simples receptores pasivos, sino seres activos, abiertos al conocimiento y al desarrollo de habilidades propias, acordes a su potencial como seres humanos.

En este sentido, es conveniente desarrollar investigaciones y/o estudios que fortalezcan el derecho a una educación de calidad para todos y con todos, donde exista un conocimiento sólido frente a los procesos de desarrollo, estilos cognitivos r/i, habilidades adaptativas que caracterizan a todo estudiante, en donde adquiera importancia el hecho de reconocer las individualidades y la diversidad que existe en las aulas, a fin de transformar las prácticas pedagógicas y enriquecer el desarrollo de los niños y niñas de la institución objeto de estudio.

Las anteriores son razones suficientes para comprender que la población estudiantil es heterogénea como es la población docente y, por lo tanto, es necesario aportar desde nuestro conocimiento herramientas que apoyen esa labor desde las aulas y permitan desarrollar una cultura que privilegie las potencialidades en los estudiantes, incluso, si no pertenecen a la población diagnosticada como TDAH.

Los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas no siempre son abordados de forma explícita desde el punto de vista psicológico o pedagógico, dado que los propósitos de formación, previstos en el sistema educativo nacional, se centran en la adopción que el niño o la niña hacen del currículum escolar, sin pensar en la

necesidad de favorecer los procesos cognitivos a través de la prevención de posibles dificultades que durante el periodo de desarrollo se podrían desencadenar.

Este estudio aporta a la comunidad educativa, la necesidad de crear espacios para la reflexión en torno a los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, con el fin de optimizar la práctica pedagógica privilegiando las habilidades adaptativas de su población estudiantil para identificar si la potencialización de las mismas influye en sus estilos cognitivos, de manera que permita emprender acciones educativas de carácter preventivo educativo.

## CAPITULO IV. MARCO TEÓRICO

### 4.1 Aproximación al estudio del desarrollo infantil

Abordar el desarrollo infantil tomando diferentes posturas, de acuerdo con la línea de investigación y el área: Actores y Escenarios del Desarrollo Infantil, en el Contexto educativo, permite trascender hacia una dimensión de gran interés a nivel investigativo, donde autores como Bower 1983 (en Escobar, 2000) quien expone la importancia de trascender la definición de desarrollo desde una posición psicológica, haciendo referencia a que:

*...la psicología del desarrollo tiene un amplio pasado como conocimiento práctico, pero una corta historia como ciencia propiamente dicha; en términos de dicho conocimiento de sentido común, para el mundo occidental y hasta el renacimiento, los niños fueron considerados como adultos en miniatura; en este sentido la psicología del desarrollo hunde sus raíces históricamente sobre los avances de la medicina, la pedagogía y las prácticas familiares y culturales, que a su vez dan lugar a políticas de intervención social que implican la prevención acerca de la morbilidad infantil, la educación y el desarrollo armónico de los niños y adolescentes, principalmente a principios del siglo XX. (p. 73).*

Rogoff (1992) hace alusión al desarrollo tomando la cultura y las transformaciones del ser humano, permitiéndoles a las personas solucionar los problemas, con el apoyo que reciben de sus pares y el medio sociocultural que les rodea. Posición teórica que desde una visión vygotskiana, plantea que la interacción social le permite al ser humano construir nuevos aprendizajes que generan trascendencia en sus esferas de desarrollo.

Esta primera parte señala la consolidación teórica de importantes enunciados que hacen alusión al desarrollo y la psicología del desarrollo, pasando a la fundamentación teórica del desarrollo pero con una perspectiva cognitiva de los niños y las niñas, tomando para tal objeto, autores de gran trayectoria que permitirán ahondar en la conceptualización del desarrollo del pensamiento.

Por su parte, Bronfenbrenner (1987), plantea su teoría del modelo ecológico del desarrollo, la cual comprende un conjunto de estructuras ambientales que determinan el desarrollo integral de un sujeto, donde el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema, el cronosistema y el globo sistema, son tomados como niveles esenciales con los cuales el niño interactúa con su entorno más cercano. (p. 29 – 33)

El microsistema hace referencia a sus padres, hermanos, tíos y a todas las personas que pertenezcan a su núcleo familiar, del cual un sujeto toma los aprendizajes iniciales con los cuales puede llegar a desarrollarse. El segundo nivel, el mesosistema, hace referencia a los pares. El tercer nivel es el exosistema, en el cual un sujeto no es necesariamente activo, y se refiere al sistema de leyes, precepto religioso y otras reglas establecidas por el medio. El nivel del macrosistema está compuesto por la cultura y la subcultura. Y como dos sistemas están adicionales está el cronosistema que define la época histórica a la que pertenece cada sujeto. Finalizando con globo sistema, el cual resalta la relación del sujeto con el ambiente.

Desde la perspectiva expuesta por Bronfenbrenner (1987) se mira el desarrollo desde una postura ecológica, donde más que una continua evolución del niño con un orden biológico, también se incluyen características de socialización e interacción con el ambiente que involucra sujetos que exponen a diario aprendizajes nuevos sobre los cuales se disponen cambios a nivel conductual de los niños expuestos en estos contextos. Así, pues, se crea la necesidad inminente de favorecer y potencializar en la población infantil habilidades sociales, con las cuales puedan llegar a establecer relaciones sanas que permitan construir nuevos aprendizajes.

De acuerdo con los anteriores enunciados, podemos afirmar que la Psicología, como toda ciencia en proceso de consolidación, ha contado con estudiosos que nos permiten utilizar distintas herramientas de análisis y apoyo en nuestro devenir profesional. Es el resultado de analizar contextos, comportamientos y debatir otras teorías que permiten desmitificar dogmas del comportamiento humano.

Todos los estudios referidos a los procesos de desarrollo humano están basados en el conocimiento y en la posibilidad de crear y transformar a partir de él. Por eso son determinantes los procesos que lo potencializan y las dimensiones que encierra, entre ellas, la cognitiva.

## **4.2 El Desarrollo Cognitivo**

Jean Piaget 1986 (como se cita en Nuria Petit, 2007) reconocido por sus valiosos aportes sobre el estudio del desarrollo, -en especial de la inteligencia-, lo define como un proceso progresivo de equilibrio e interacción con el medio, a través de los mecanismos de asimilación y acomodación que garantizan la transformación de las estructuras del pensamiento y el equilibrio cognitivo en la infancia y su práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva identifica cuatro factores: maduración biológica, actividad, experiencias sociales y equilibrio. La maduración, como el desarrollo biológico determinado a nivel genético en el ser humano desde el proceso gestacional. La actividad, como la madurez física y la interacción social, favorecedora del desarrollo cognitivo que se construye a partir de la relación con otros, como transmisión social y de aprendizaje.

Así mismo el autor, señala cuatro grandes etapas de desarrollo tomando inicialmente el primer período que se denomina etapa sensoriomotriz, donde el

pensamiento del niño está dispuesto para ver, oír, moverse, tocar, saborear y así en forma sucesiva, construyendo las nociones de objeto, espacio, causalidad- tiempo, pero aún no hay pensamiento porque la reflexividad no es un componente dentro de esta etapa.

En segundo momento, se encuentra la Etapa Preoperacional, en la cual el niño opera en un plano de la realidad completamente nuevo, el plano de la representación en lugar de la acción directa. En este periodo el niño es transformado en otro cuyas cogniciones superiores son operaciones o acciones que se realizan y se revierten de modo mental en lugar de físico: Es preoperacional, dado que el niño todavía no domina las operaciones mentales, pero progresa hacia su dominio.

La tercera etapa tiene un grado de relevancia para el actual estudio, ya que corresponde al periodo de las operaciones concretas. Este periodo que se sitúa entre los 7 y los 12 años de edad, cuando hay un gran avance en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento, aun teniendo que recurrir a la intuición y a la propia acción, el niño puede descentrarse, lo cual tiene sus efectos tanto en el plano cognitivo como en el afectivo o moral. Mediante un sistema de operaciones concretas, el niño puede liberarse de los sucesivos aspectos de lo percibido, para distinguir a través del cambio lo que permanece invariable. No se queda limitado a su propio punto de vista, antes bien, es capaz de coordinar los diversos puntos de vista y de percibir las consecuencias, pero las operaciones del pensamiento son concretas en el sentido de que sólo alcanzan a la realidad susceptible de ser manipulada, o cuando existe la posibilidad de recurrir a una representación suficientemente viva. Todavía, no puede razonar fundándose exclusivamente en enunciados verbales, y mucho menos sobre hipótesis, capacidad que adquirirá en el estadio inmediato, o estadio del pensamiento formal, durante la adolescencia.

El niño concibe los sucesivos estados de un fenómeno, de una transformación, como “modificaciones” que pueden compensarse entre sí, o bajo el aspecto de

invariante, que implica la reversibilidad. El niño empleará la estructura de agrupamiento (operaciones) en problemas de seriación y clasificación. Puede establecer equivalencias numéricas independientemente de la disposición espacial de los elementos. Llega a relacionar la duración y el espacio recorridos, y comprende de este modo la idea de velocidad. Las explicaciones de fenómenos físicos se hacen más objetivas, ya no se refiere exclusivamente a su propia acción sino que comienza a tomar en consideración los diferentes factores que entran en juego y su relación. Es el inicio de una causalidad objetivada y especializada a un tiempo.

El niño no es capaz de distinguir aún de forma satisfactoria, lo probable de lo necesario. Razona únicamente sobre lo realmente dado, no sobre lo virtual. Por tanto, en sus previsiones es limitado, y el equilibrio que puede alcanzar es aun relativamente poco estable. La coordinación de acciones y percepciones, base del pensamiento operatorio individual, también afecta las relaciones interindividuales. El niño no se limita al cúmulo de informaciones, sino que las relaciona entre sí, y mediante la confrontación de los enunciados verbales de las diferentes personas, adquiere conciencia de su propio pensamiento con respecto al de los otros. Corrige el suyo (acomodación) y asimila el ajeno. El pensamiento del niño se objetiva en gran parte gracias al intercambio social. La progresiva descentralización afecta tanto al campo del comportamiento social, como al de la afectividad. En esta edad, el niño sólo es objeto receptivo de transmisión de la información lingüístico-cultural en sentido único. Surgen nuevas relaciones entre niños y adultos, y especialmente entre los mismos niños.

Dentro de esta etapa, la conducta evoluciona en un sentido de cooperación. El juego empieza a tener relevancia a nivel simbólico; las reglas se insertan a fin de promover en el infante el sentir constructivista y social, condición que le permitirá desarrollar la colaboración en grupo, pasando la actividad individual aislada a ser una conducta de cooperación. Es así como Piaget 1986 (como se cita en Nuria, 2007c), hace referencia a que el niño ha llegado a un periodo de reflexión, en lugar de emitir las conductas impulsivas de la primera infancia, que van acompañadas de la credulidad

inmediata y del egocentrismo intelectual. El niño desde los siete u ocho años piensa antes de actuar y comienza a conquistar la difícil conducta de la reflexión. Pero la reflexión es una condición de carácter interno de discusión social, aunque interioriza el lenguaje como componente esencial frente a los procesos de pensamiento donde se emiten conductas propias del infante con carácter social e individual.

Por otro lado, existe una posición sobre el desarrollo determinada a partir de los procesos de apropiación de la cultura, los cuales constituyen un factor esencial. En dicho proceso es necesario considerar al niño no como un receptor pasivo, sino como sujeto activo que interacciona no solo con objetos materiales, sino con adultos y coetáneos que constituyen mediatizadores fundamentales, ya que sin su ayuda no se podría pensar en la apropiación de la cultura por el niño de manera independiente. Vigotsky (1995), demostró el papel del “otro” como potenciador del desarrollo, capaz de organizar y estructurar conscientemente el proceso de apropiación del conocimiento. De estas ideas se desprende la ley genética del desarrollo, definida de la siguiente manera:

*Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos diferentes. En primer lugar surge en el plano social y después en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas como una categoría interpsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad (Vigotsky, 1995, p. 150).*

Con este presupuesto, el autor establece que sólo a partir de la interrelación del sujeto con las demás personas, “el otro”, el niño interioriza las funciones psicológicas y mediatiza sus relaciones con el resto de los miembros de la sociedad. Además, reafirma una vez más la importancia de ver el desarrollo psíquico como un proceso que va de lo social a lo individual.

Así, pues, Vygotski (1995), plantea también otro aporte interesante al concepto de desarrollo, al afirmar: “Nuestro concepto de desarrollo implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida de que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes”. Por el contrario, el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se enfrenta.

Por su parte, R. Puche Navarro, M. Orozco, B. Orozco Hormaza, & M. Correa (2007 a), concuerdan al afirmar que las diferentes dimensiones de desarrollo de un niño y/o niña a nivel cognitivo, lingüístico, social y afectivo no es un proceso lineal. Se caracterizan por un ejercicio discontinuo de progresos y retrocesos. Por otro lado, el desarrollo no tiene un inicio decisivo y despejado, es decir, no inicia desde cero. Además, es de interés resaltar que el desarrollo de un individuo nunca acaba. Cabe entonces introducirnos un poco más en el proceso de desarrollo del niño y/o niña el cual se preestablece como una condición donde nunca prevalece un final, siempre existirán reorganizaciones que llevan a modificar el conocimiento y esto también se puede asemejar a nivel afectivo y social (R. Puche Navarro et al, 2007).

Por todo lo anterior, es adecuado reconocer la importancia de identificar que existen diferentes cambios que están sujetos a la interacción con el contexto que permite modificar y completar los aprendizajes previos de un individuo. Aprendizajes que están en interacción constante de acuerdo con el ciclo de desarrollo que caracteriza a cada sujeto en su individualidad, en donde la cognición actúa como transformación continua y diferencial de estructuras y funciones, por cuanto la mente humana emerge a partir de un cerebro en desarrollo. Por tanto, uno de los indicadores del aprendizaje frente al desarrollo es la forma en que cada individuo aprende. Y es aquí donde se hace necesario ordenar los diferentes conceptos que definen los estilos cognitivos y las dimensiones tomadas para el actual estudio, que hacen referencia a la reflexividad e impulsividad.

### 4.3 Los Estilos Cognitivos

Entre las diferentes aproximaciones al concepto de estilos cognitivos, se encuentra la conceptualización realizada por Hernández (1983) para quien los estilos cognitivos, son "los modos peculiares de procesar la información desde la valoración, la reacción afectiva o la evitación". Es de resaltar que los estudios se enfocaron inicialmente desde la personalidad, seguido por diferentes estudios donde el estilo fue valorado como estrategia de aprendizaje, tendencia investigativa que abre la puerta para crear nuevas condiciones de estudios centrados con el interés de indagar sobre la relevancia que el concepto desde la dimensión reflexividad impulsividad ha adquirido en la actualidad, en el ámbito educativo.

En consecuencia, es necesario revisar distintos enfoques teóricos que ubican los estilos cognitivos dentro de un orden, entre los cuales está el de Allport (1937), quien los define como "un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo por encima del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad" (Pag, 25)

Cohen, 1969 (como se cita en García. Ramos, 1989) sugiere que los estilos cognitivos son canales cognitivos que permiten acceder a los estímulos del ambiente a partir de los órganos de los sentidos. Desde esta perspectiva, se supone que existen diferentes nociones acerca del conocimiento que adquiere todo individuo en proceso de desarrollo, conocimiento que cada ser en su condición individual descubre e integra dentro de sus propios parámetros cognitivos, los cuales a su vez están dispuestos por diversos procesos de carácter perceptivo, de atención, memorístico o de sensaciones.

En la misma línea se manifiesta, Klein (s.f) (como se cita en Huteau, 1975), tomando una perspectiva de ajuste sobre la definición de los estilos cognitivos que

actúan como guía frente a la percepción que el infante obtenga a través de los múltiples estímulos que el medio le brinde a lo largo de las esferas del desarrollo.

Kogan, 1976 (como se cita en García. Ramos, et al 1989), afirma que los “estilos cognitivos se refieren a las diferencias individuales asociadas con varias dimensiones de la personalidad” (p, 22). Goldstein y Blackman, (1978, como se cita en García. Ramos, et al, 1989) consideran los estilos cognitivos frente a la capacidad que tiene el individuo de seleccionar el contexto, y la manera cómo actúa frente a las dificultades a las que se enfrentan a fin de privilegiar el conocimiento.

Autores como Kagan, Moss y Sigel, 1980 (como se cita en García. Ramos, et al, 1989) se refieren a los estilos cognitivos como la capacidad que tiene el ser humano para seleccionar y/o organizar sus canales perceptuales y clasificar los estímulos que el medio proporciona. Toman los sentidos como principios fundamentales de construcción simbólica de los que el medio dispone y con los cuales se determina el estilo cognitivo, como mecanismo de integración frente al aprendizaje que todo individuo tiene acerca de la capacidad de construir. Los estilos cognitivos se definen también como "procesos informativos", precisión que hace Sigel y Coop (1980, como se cita en García. Ramos, et al, 1989) donde cada estilo cognitivo se asume como un proceso informativo variable y con cuya expresión se hace referencia a la manera sistemática en que un alumno responde a varios tipos de situaciones.

Desde esta perspectiva, los estilos cognitivos estarían determinados como herramientas conceptuales que permiten reorientar los estímulos sensoriales que presenta el medio. Por su parte, Tennant (1988), define los estilos cognitivos como el “modo habitual o típico de una persona para resolver problemas, pensar, percibir y recordar” (p, 4.). Esta característica particular que expone el autor frente a los estilos cognitivos permite ubicarlos desde una perspectiva reflexiva, que tiende a ajustarse dentro del objeto de investigación en un contexto de niños, en la etapa temprana de

desarrollo, que establecen ejercicios de pensamiento, implicando la resolución de problemas o la realización de tareas.

Los estilos cognitivos se sitúan en una generalidad conceptual muy cercana al concepto súper ordenado de personalidad, pues como se explica en las anteriores conceptualizaciones teóricas, el estilo cognitivo es un estilo de organización que no solo caracteriza fenómenos de naturaleza perceptiva, sino que llega a abordar el tipo general de relación que cada individuo mantiene con su medio ambiente, siendo posible identificar ciertos rasgos básicos en el individuo.

Es preciso indicar que los estilos cognitivos se presentan dentro de diferentes contextos desde una base biológica y otra cultural, condiciones que inducen el interés por continuar revisando un orden de consideración investigativo sobre la población infantil que está inmersa en diferentes procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, Riding y Rayner (1998) definen los estilos cognitivos como:

*Una manera automática de responder a información y situaciones, probablemente presentes desde el nacimiento o definida en los primeros años de vida, afectando una vasta área del comportamiento individual y social. Recalcan los estilos, como un aspecto relativamente fijo, pero intervenible, el cual interfiere particularmente en situaciones de aprendizaje, pero también afecta el comportamiento de la persona en cualquier situación de resolución de problemas, independiente de la inteligencia, personalidad o género". Igualmente afirman que la conciencia de los propios estilos ayuda a mejorar el desempeño en los más variados contextos (Riding y Rayner, 1998, p 67).*

Por su parte, Hederich (2005) hace referencia a que el estilo cognitivo es una manera que el individuo inserta para procesar información, la cual recibe diariamente del ambiente y debe ser adaptada a estructuras de pensamiento ya existentes. Los estilos son valorativamente neutros, es decir, no hay un estilo que sea mejor que el otro,

simplemente se trata de formas distintas de integrar perceptualmente los estímulos y fenómenos particulares, y dicha característica se asume como asociada a la diferenciación psicológica. Hederich y Camargo (2005, p. 16), menciona la clasificación de los estilos cognitivos relacionada con las “*dimensiones*” y éstas a su vez con “*polaridades*” que se refieren a los extremos a los cuales tendería cada estilo cognitivo.

#### **4.3.1 Estilos Cognitivos Reflexivo/Impulsivo (R/I)**

El concepto R-I surgió de los estudios llevados a cabo por Kagan et al (1964), sobre los estilos de conceptualización, que más tarde, a partir de sus resultados, derivaron al estilo cognitivo R-I ante distintas tareas de laboratorio y rendimiento. A partir de estos estudios, la R-I se definió como “un constructo bipolar, que iba de la rapidez y un elevado número de errores (impulsividad), a la lentitud y un porcentaje bajo de errores (reflexividad). (p, 119)”.

Así, pues, los niños y niñas impulsivos respecto a su estilo cognitivo tienden a expresar respuestas inmediatas con desconocimiento de los errores que pueden llegar a emitir frente a diferentes situaciones. También consideraron que los sujetos con estilos reflexivos son quienes toman periodos de tiempo prudenciales para adoptar decisiones frente a diversos problemas, siendo la respuesta generalmente correcta. De acuerdo con lo anterior, se puede mencionar que los diferentes estudios permitieron postular a los “individuos reflexivos como destacados en un nivel superior frente a la lectura y el razonamiento inductivo. Algunas prácticas pedagógicas privilegian métodos de tipo deductivo, siendo necesaria la implementación de prácticas reflexivas que promuevan y estimulen comportamientos inductivos, pero sin descartar la impulsividad que puede resultar favorable como comportamiento cuando se abordan situaciones en ciencias sociales y humanidades” (Kagan, Pearson y Welch, 1966, citado en Pantoja Ospina, M. (2009, p 7.

Según Kagan, 1978 (citado en Buela casual., Carretero Dios y De los Santos (2011), reflexividad – impulsividad implicaba la idea de un estilo de resolución de problemas donde los niños impulsivos resolvían problemas “disparando” respuestas con la esperanza de que alguna fuera correcta y los niños reflexivos se tomaban su tiempo para asegurarse de acertar al primer intento. Algunos individuos actúan primero, eligiendo y desarrollando una hipótesis, para contrastar posteriormente si la hipótesis es correcta o no; mientras otros sujetos reflexionan antes de emprender un determinado curso de acción, eliminando mentalmente las soluciones que anticipan reflexivamente como incorrectas.

En síntesis, puede afirmarse que esta bipolaridad trata de la consistencia individual, en la rapidez con que el individuo selecciona una hipótesis y procesa la información. Según esta consideración, los sujetos reflexivos tienden a exponer y considerar varias posibilidades antes de decidir, mientras los impulsivos tratan de dar la primera hipótesis que les viene a la mente. Esta categoría de estilos se relaciona con las actitudes de riesgo y cautela en las decisiones, rasgos de conformidad o de carácter crítico.

Desde esta perspectiva, la dimensión de impulsividad del procesamiento de la información es importante para el actual proceso de estudio como una de las variables principales. Tomando la impulsividad desde un ámbito cognitivo, más específicamente al afrontamiento y resolución de problemas, esta alcanza su mayor relevancia entre los 6 a 12 años, puesto que va muy ligada a aspectos de maduración que tal vez hagan que en la adolescencia y en sujetos adultos su repercusión sea menor. Así, pues, 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. Dadas las características de nuestro sistema educativo, y del tipo de tarea que se suele emplear, probablemente el rendimiento de estos niños será inferior al deseado. Pero ello, no será atribuible a un problema de falta

de conocimientos o de capacidad, sino a la propia forma de afrontar las tareas. Su estilo dificulta el aprendizaje secuenciado, planificado y ordenado.

En este orden de ideas, los estilos cognitivos reflexivo-impulsivo, según Buela, Carretero y De los Santos (2002) (citado en F. Fernández Martín & F., Hinojo Lucema. 2006). Actúan como un proceso de bipolaridad en los cuales el sujeto va desde la impulsividad a la reflexividad en la resolución de problemas, donde el impulsivo toma el tiempo necesario para analizar la información de forma general y desordenada y el reflexivo es detallista y ordenado, exponiendo de estas dimensiones como características principales las siguientes:

(a) es una dimensión bipolar que va desde la impulsividad a la reflexividad al solucionar problemas con incertidumbre.

(b) es consistente en tareas con cierto grado de incertidumbre.

(c) para medirla, se ha de tener en cuenta el tiempo y los errores a la hora de responder.

(d) el impulsivo analiza la información de forma global y desorganizada, y el reflexivo es detallista y estructurado.

(e) lo importante es lo que hace el sujeto mientras se enfrenta a problemas.

(F) una respuesta impulsiva no es ni buena ni mala, depende del problema.

(g) es básicamente infantil.

Es necesario resaltar, que los estilos cognitivos permiten al niño y/o niña trascender en conocimiento y/o aprendizajes de acuerdo con la capacidad que se tenga frente a la percepción de los estímulos que se encuentran en el ambiente, así como la capacidad para la resolución de problemas. Es así como la infancia es una etapa importante en el desarrollo del ser humano, razón por la cual, la forma en que los niños y niñas se relacionan con el medio externo les permite adaptarse positivamente, privilegiando de esta forma los procesos académicos que adelantan. Por último, también hay que señalar que los niños y su estilo cognitivo también presentan habilidades

adaptativas, tales como la adaptabilidad y habilidades sociales, las cuales se consideran como los aspectos positivos y/o deseables que se desarrollan en poblaciones de niños implicados en procesos de aprendizaje.

#### **4.4 Habilidades Adaptativas**

La infancia es una etapa importante en el desarrollo del ser humano y la forma en que los niños y niñas se relacionan con el medio externo les permite adaptarse positivamente, privilegiando de esta forma los procesos académicos que adelantan. De allí, nace el interés de investigar sobre las habilidades adaptativas, tomando para su evaluación el cuestionario de padres de la EMC<sup>1</sup>, instrumento que mide la escala clínica y las habilidades adaptativas, que considera los aspectos positivos, los cuales deben ser favorecidos en beneficio del desarrollo infantil.

De acuerdo a lo anterior, las habilidades adaptativas son evaluadas y definidas en la Escala Multidimensional de la Conducta (EMC) como signos positivos o deseables en la población infantil, a diferencia o en contraposición de las diferentes tesis teóricas que se encuentran, donde las habilidades adaptativas son tomadas y definidas como negativas, y es por esto que se hace necesario orientar su definición inicial por parte de Reynolds y Kamphaus (1992) quienes son los autores principales de la validación de dicha escala, que puntualiza las habilidades adaptativas como atributos positivos o deseables en los niños y adolescentes agrupándolas en una escala adaptativa.

Para la División de Protección y el programa de Salud, Familia y Población (1998) de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), las habilidades adaptativas son un conjunto de destrezas que permiten a los niños adquirir las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y enfrentar en forma efectiva los retos de la vida, a través del conocimiento y la confianza en sí mismo, la interacción con el medio y los pares

---

<sup>1</sup> EMC: Escala Multidimensional de la Conducta.  
R/I: Reflexivo – Impulsivo  
TDAH: Trastorno de déficit atencional con hiperactividad.

que lo integran, permitiendo el desarrollo de habilidades internas que apoyan las conductas externas positivas.

Gonzales (2004) define las habilidades adaptativas, como la capacidad que tiene una persona para desarrollar habilidades prosociales y organizativas, y otras de carácter adaptativo, que se componen a su vez de las habilidades sociales y el liderazgo y/o capacidad de adaptación en diferentes contextos.

Desde esta perspectiva conceptual, es necesario resaltar la diferencia entre el concepto de habilidad adaptativa y conducta adaptativa, lo cual permite trascender en la concepción del constructo de habilidades adaptativas, teniendo en cuenta que dichas habilidades han sido un concepto relativamente poco conocido entre los profesionales de la educación.

A diferencia de la conducta adaptativa, variable que ha sido explorada ampliamente a nivel investigativo y la cual puede llegar a confundirse entre las diferentes definiciones que se encuentran, las habilidades adaptativas, se definen como signos positivos o deseables de un niño y pueden actuar como mecanismos de defensa y protección frente al desarrollo de diferentes alteraciones de orden clínico en poblaciones infantiles. Desde esta perspectiva, es necesario indicar que el significado de dichas habilidades tiene una diferencia amplia frente a la conceptualización de la conducta adaptativa, tomadas éstas como características y/o necesidades de las personas con discapacidad a nivel intelectual principalmente.

La Escala Multidimensional de la Conducta EMC, evalúa estas habilidades. Para efectos de este estudio se tomó el cuestionario de padres, que ha demostrado tener suficiente fiabilidad y validez para proporcionar una información pertinente y completa y, en consecuencia, es necesario realizar una conceptualización sobre las dimensiones que se

tomarán en torno a las habilidades adaptativas, tomando el cuestionario de padres de la EMC, relacionadas con las dimensiones: habilidades sociales y adaptabilidad.

#### **4.4.1 Las Habilidades Sociales**

Las habilidades sociales juegan un papel importante en el desarrollo de un niño, además de actuar como agente reforzador de los procesos cognitivos. De esta manera, Caballo (1986) las considera como un principio de importancia en las relaciones que los niños y niñas han de elaborar con sus pares, además de permitirles asimilar los roles y las normas sociales incluidas en los diferentes contextos en los que se desarrollan. Desde esta perspectiva, las habilidades sociales y la potencialización de las mismas permiten aumentar la autoestima, la integración y adaptación en diferentes grupos sociales, la expresión de sentimientos y/o emociones, actitudes, deseos, opiniones y derechos de forma adecuada, respetando a los demás, resolviendo problemas de forma inmediata, lo cual reduce la probabilidad de que aparezcan dificultades de orden clínico en el futuro.

Cabe anotar, que por la importancia de dichas habilidades sociales es necesario introducirlas en el ejercicio pedagógico a través de instrucción directa, deliberada y sistemática, para que el quehacer educativo privilegie su trabajo dentro de las aulas de clase, teniendo en cuenta que la escuela es un contexto social donde los niños interactúan y desarrollan sus habilidades

Por su parte, Gresham (1986, 1988) (citado en C. Llanos Baldivieso, 2006) plantea que las habilidades sociales son el conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales sanas con sus compañeros y que tenga la capacidad de afrontar, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social. Es así como esta variable es determinada como una habilidad de gran importancia en el desarrollo del ser humano, sobre todo en la etapa de la infancia, ya que la interacción constante con sus pares permite construir nuevas formas de relacionarse,

acompañada por múltiples experiencias que inicialmente fueron promovidas por su contexto familiar y la cultura circundante. En este sentido, las habilidades sociales son comportamientos que permiten obtener favorables resultados en el ámbito social para los niños, induciéndoles con mayor facilidad a ser aceptados y tener popularidad en los contextos que manejan.

Las habilidades sociales se elaboran a partir de aprendizajes, donde el reforzamiento permite acrecentarlas de acuerdo con las características del entorno. Los aprendizajes adquiridos son experimentados y, con base en dichas experiencias, cada individuo finalmente interiorizará y hará suyas unas estrategias u otras, unos valores u otros (Michelson, 1987. Citado en B. Lacunza, N. Gonzales (2011).

Verdugo (1989) considera las habilidades sociales como conductas o destrezas sociales requeridas para realizar una tarea de manera competente, de tipo interpersonal. Al hablar de habilidades sociales se hace referencia a un conjunto de conductas o comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad. Entonces entendemos, tal y como hemos argumentado previamente, que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se emplean en la relación con los demás.

Reynolds y Kamphaus (1992) consideraran las habilidades sociales en la niñez como las aptitudes necesarias para interactuar eficazmente con compañeros y adultos en el hogar, la escuela y la comunidad.

Monjas (1993, p. 29), también postuló diferentes apreciaciones teóricas sobre las habilidades sociales e indica que “son capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar una tarea interpersonal, lo cual permite interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y satisfactoria”.

Desde esta posición, las habilidades sociales juegan un rol importante dentro de los procesos cognitivos que los niños desarrollan en sus diferentes contextos donde la interacción requiere de un equilibrio constante que les permita afrontar sus retos cognitivos, en cuanto a la resolución de conflictos, trabajo en equipo, negociación y asertividad. Por ello, las habilidades sociales adquiridas en la infancia se consideran un buen predictor de ajuste psicológico, social y escolar (Valles et al., 1996).

Las habilidades sociales como uno de los componentes evaluados con la EMC, instrumento que para objeto del presente estudio evalúa a una población de niños entre 8 y 10 años de edad, periodo de desarrollo que se caracteriza por la transición que se hace entre la niñez y la pubertad, determina en este caso la adquisición de habilidades más complejas, en razón de que los cambios físicos y psíquicos implican una modificación del rol del adolescente respecto a cómo se ve a sí mismo, cómo percibe al mundo y cómo es visto por los otros (Martínez y Guzmán, 2007, citado en B. Lacunza, N. Gonzales et al, 2011).

Wentzel, Baker y Russell (2009, citado en A. Lacunza (2011) sustentan la importancia de que los niños en dichas edades disfruten de relaciones positivas con los pares, ya que estos experimentan niveles más altos de bienestar emocional, tienen una convicción segura de sí mismos, valoran las formas de comportamiento prosocial y sus interacciones sociales son más dinámicas y adaptativas que las de los niños que poseen dificultades en sus relaciones positivas con sus pares.

De acuerdo con lo anterior, las habilidades sociales son aquellas dimensiones que se desarrollan a través de la interacción constante del ser humano en un entorno que le proporciona diferentes estímulos, donde los grupos sociales, y principalmente la familia, le permiten al niño reconocer las primeras conductas que requieren de reglas, principios y valores que le facultan relacionarse de manera positiva. Cabe señalar que dichas habilidades, favorecen en gran medida los procesos educativos, donde la adaptabilidad es otra dimensión que juega un papel importante en la socialización.

#### **4.4.2 Adaptabilidad**

La adaptabilidad tiene variedad de definiciones teóricas y es otra de las dimensiones que integran las habilidades adaptativas evaluadas con el cuestionario de padres de la EMC.

Desde esta perspectiva, Quintana (1980) ilustra el proceso de adaptación como una función principal que el individuo debe presentar dentro de los diferentes contextos en el nivel educativo, social y/o familiar, privilegiando de esta manera los sistemas de aprendizaje del niño.

Por su parte, Hernández (1983), considera la adaptación como una característica de la personalidad, en donde es valorado el autoconcepto y su grado de aceptación dentro de un contexto que presenta unos requerimientos iniciales referidos principalmente a las conductas. Es así como la adaptación se podría ver como un proceso progresivo donde diferentes aspectos familiares y sociales favorecen inicialmente las respuestas de adaptabilidad que el sujeto emita frente a las demandas y exigencias del ambiente, lo cual a su vez permite potencializar su personalidad.

En esta misma línea, nos encontramos con la definición del concepto de adaptación de Hernández y Jiménez (1983) para quienes la adaptación es “un criterio operativo y funcional de la personalidad, en el sentido de que recoge la idea de ver hasta qué punto los individuos logran estar satisfechos consigo mismos y sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las distintas circunstancias en que tienen que vivir. (p, 97)”.

Para estos autores, la adaptación forma una característica de la personalidad y la personalidad es concluyente del nivel de adaptación del sujeto dentro de un entorno.

Esta relación es tan estrecha que los rasgos de personalidad de un individuo podrían indicar su grado de adaptación.

Autores como Martínez (1991) consideran la adaptación como un fenómeno natural que se produce entre las experiencias del individuo y el medio exterior, ámbito en la cual adquiere capacidades de predeterminación frente a los cambios del entorno, estructurando de esta manera su capacidad de adaptación que le permite al sujeto ajustarse de forma eficiente a nuevas condiciones y responder ante ellas de acuerdo con sus requerimientos propios. La adaptación del niño constituye un proceso que se va estructurando paulatinamente, determinado por sus esferas de desarrollo, por lo que cualquier manifestación de orden epidemiológico o contextual altera en alto grado su orden, caracterizándose por ser un componente de gran relevancia para investigar y trascender hacia el nivel teórico.

Por otro lado, Reynolds y Kamphaus (1992) se refieren a la adaptabilidad como la habilidad que el individuo tiene para ajustarse a los cambios ambientales facilitando la interacción con el mundo exterior y respondiendo a las demandas externas, asimilando de esta manera el entorno y acomodándose a él, a través, de un proceso de equilibración permanente.

Es importante señalar que la adaptación de un niño inicia en el núcleo familiar, donde el juego se vuelve un elemento principal de interacción social que el infante establece con sus pares, permitiéndole de esta manera trascender en la adquisición de nuevas habilidades de adaptación frente a los estímulos y personas del ambiente. Es así como (Ison, 1997), destaca que la presencia y el fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños a través del juego favorece y privilegia sustancialmente la adaptación social, a la vez que disminuye la posibilidad de presentar problemáticas relacionadas con la salud mental.

Monjas (2004) manifiesta que el grado de aprobación social por parte de los pares en un niño, es un indicador preciso para determinar su grado de ajuste y adaptación actual y un predictor de la adaptación en el futuro, condición que ilustra con gran relevancia la importancia de prevenir el rechazo y la apatía de los demás niños que integran el medio social de un sujeto, a fin de advertir que se desarrollen conductas interpersonales no habilidosas, que influyen en su infancia y en su adolescencia. Pero, además, estas dificultades para la inadaptación social tendrán un efecto negativo sobre el rendimiento escolar.

El proceso de adaptación que el niño elabora en diferentes contextos le permite trascender a nivel de aprendizaje y desarrollo. El núcleo familiar y sus prácticas educativas frente al fortalecimiento de las habilidades de adaptabilidad, son indicadores esenciales de ajuste. Por tanto, es esencial que los niños compartan ambientes familiares sanos que fortalezcan los procesos o estilos educativos, que determinan a su vez el nivel de adaptabilidad que tiene el infante dentro de dichos contextos (López, 2008) teniendo en cuenta que el logro principal a nivel social debe estar dirigido a la evolución frente al convencimiento de que el bienestar de niños y niñas es una responsabilidad social.

En general, los estudios sobre adaptabilidad señalan la importancia de privilegiar inicialmente los ambientes familiares con el fin de conducir a un buen ajuste personal y social. Pero no se puede olvidar la adaptación que se da por diferentes circunstancias y/o estímulos que también llegan a afectar el funcionamiento familiar.

#### **4.5 El trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH)**

El TDAH es una alteración de orden neurológico que se manifiesta por la presencia de síntomas persistentes de inatención, impulsividad, bajo autocontrol y

sobreactividad motora (Whalen, 1989; Wicks e Israel, 1997 citado por Servera, Bornas y Moreno, 2001).

Inicialmente el concepto del TDAH fue generado en los Estados Unidos por Strauss y Lehtinen (1947), quienes establecieron que los niños con retardo mental que tenían hiperactividad, distractibilidad, impulsividad, perseverancia y defectos cognoscitivos, eran denominados niños con "síndrome de daño cerebral mínimo". De esta manera, se generaron estudios que permitieron avanzar en la conceptualización teórica del TDAH. Clements y Peters (1962) difunden dicho concepto extendiéndose entre la comunidad científica, hasta que el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM II) incluye dentro de su clasificación de los "trastornos de conducta de la infancia y adolescencia" la "Reacción Hiperkinética de la Infancia (o adolescencia)", describiendo un síndrome con manifestaciones conductuales como "sobreactividad, inquietud, distractibilidad y corta atención mantenida" (Rodríguez, 1986).

Por su parte, Douglas (1970) refirió que la deficiencia básica de los niños hiperactivos no era el excesivo grado de actividad, sino la incapacidad para conservar la atención y su impulsividad, es decir, una escasa autorregulación explicaría su inhabilidad para adaptarse a las demandas sociales e imponer límites a su comportamiento. Es así como Douglas demarca un lineamiento de gran importancia teórica para que la Asociación Americana de Psiquiatría modificara su descripción (DSM - III) en (1980) e introdujera nuevos criterios, cambiando el término por "déficit de atención con o sin hiperactividad". En los años siguientes a la publicación y uso de DSM - III, el interés empezó a ser orientado cada vez más hacia la falta de control inhibitorio como la dificultad central de estos niños, razón que demandó la elaboración de estudios de análisis factorial en escalas de clasificación de padres y profesores han indicado además una alta correlación entre impulsividad e hiperactividad. Por este motivo, en el DSM - IV (APA, 1994) estos síntomas se agruparon en una sola dimensión. Además, la novedad más notable del DSM - IV señala que puede clasificarse

a los individuos en tres categorías, basándose en la presencia predominante de impulsividad o de una combinación de las dos.

En la actualidad, el diagnóstico del TDAH es establecido para niños o adultos que exteriorizan ciertas características conductuales conservadas durante un cierto período de tiempo (6 meses). Las características esenciales del trastorno es la tríada de falta de atención, hiperactividad e impulsividad. Sin embargo, esta tríada de comportamientos se ha modificado respecto a los criterios iniciales del DSM - III, puesto que los criterios del DSM - IV agrupan la hiperactividad y la impulsividad. Así, pues, existen tres subtipos: el tipo predominantemente hiperactivo - impulsivo, aquel en que predomina el déficit de atención y el tipo combinado. Los criterios del DSM - IV indican que debe haber síntomas en dos o más contextos. Este es un criterio fundamental, dado que en el pasado este trastorno se había diagnosticado probablemente en exceso basándose en los síntomas aparecidos en un solo contexto. El DSM - IV exige que los síntomas se manifiesten tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Si atendemos a la conceptualización que se ha expuesto frente al TDAH, es necesario elaborar una descripción clínica sobre los síntomas centrales del mismo, tomando inicialmente la desatención, seguida de la hiperactividad e impulsividad.

Desde esta perspectiva, a la desatención la define Guajardo (2000) como la dificultad de focalizar de forma deliberada y consciente su atención en una tarea o aprendizaje.

Por su parte, Lewis (2002) refiere que los niños con esta dificultad no logran mantener su atención en un solo estímulo del ambiente y pueden cansarse con mayor facilidad frente a una actividad, y además tienen problemas en la motivación, variación en el desempeño y dificultades en la comprensión de la secuencia de órdenes e instrucciones.

Cabe resaltar que dentro de los modelos neurofisiológicos contemporáneos de la atención se exponen dos mecanismos neuronales especializados o sistemas cerebrales regulatorios, los cuales incluyen las estructuras subcorticales profundas y zonas terciarias corticales que intervienen dentro de la capacidad que un sujeto tiene para atender, regular la actividad, la motivación y la selectividad (Castellanos y Acosta 2004; Willis y Weiler, 2005).

La definición de la hiperactividad e impulsividad, inicialmente la expone Douglas (1972) quien considera que los niños hiperactivos se caracterizan por fracasar con mayor frecuencia en la acción de parar, mirar y escuchar, elaborando respuestas más rápidas y con mayor número de errores, lo cual se ajusta al interés principal del estudio actual, donde el estilo cognitivo impulsivo en estos sujetos se hace notar, y ante la aplicación del instrumento de la MFF20 presentan mayor dificultad.

La hiperactividad también se describe como la tendencia del sujeto a estar siempre en movimiento, caminar y moverse constantemente, cambio de postura o posición con frecuencia, balanceo cuando está sentado, toca todo o lo golpea mientras está en una actividad (García & Galaz, 2000).

López – Villalobos (2003) (citado en Fernández Millán, at al 2006), indican a partir de sus investigaciones que los niños hiperactivos presentan mayor impulsividad que los niños que no padecen este trastorno. Orientándose cada vez más el TDAH como un déficit de motivación y regulación conductual donde existe una aversión frente a la demora de una actividad lo cual lleva al sujeto a adoptar un estilo impulsivo, que le permita obtener resultados y recompensas rápidas.

Autores como Barkley, 2000, Rothenberger & Banaschewski, (2004) definen el TDAH como una condición genética que puede ser heredada o transmitida a nivel familiar, que incluso alcanza una heredabilidad del 55 al 78% (Wilens & Spencer, 2010). Por su parte, Acosta (2000) en los hallazgos de sus estudios plantea la existencia

de dificultades en los genes proteínicos que incluyen la dopamina- betahidroxidasa, o posiblemente en el gen D2, teniendo que ver con la génesis del TDAH.

De otra parte, existen estudios que muestran que el TDAH está determinado por factores ambientales (perinatales) que participan en el desarrollo de esta dificultad, donde condiciones como el alcoholismo, el cigarrillo durante la gestación y las complicaciones en el parto influyen en la aparición de dicha patología (Pineda, Puerta, et al., 2003).

Biederman, et al. (2002) expresa que las dificultades a nivel psicosocial como la clase socioeconómica baja, familia extensa, psicopatología de los padres y hogares sustitutos actúan como desencadenantes externos que influye significativamente en la aparición de los síntomas del TDAH.

Desde esta perspectiva, cabe anotar que el TDAH es una condición de orden neuropsicológico que puede ser interpretada de formas diversas de acuerdo con el modelo teórico, tomando el modelo de neurodesarrollo (o biológico) que interpreta al TDAH como un problema de difusión cerebral que ocasiona dicha condición. A diferencia del modelo cognitivo conductual que lo interpreta como alteraciones de la conducta provocadas por estímulos del medio ambiente. Y por su parte, desde el modelo racional (o psicodinámico) se interpreta como síntomas de las alteraciones de la maduración emocional del niño.

#### **4.5.1 Criterios diagnósticos del DSM - IV (1994) para el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad**

A. 1 o 2

1. Seis (o más) de los siguientes síntomas de *desatención* han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

## **Desatención**

- a) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
- b) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas.
- c) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- d) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones).
- e) A menudo tiene dificultad para organizar tareas y actividades.
- f) A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren esfuerzo mental prolongado (como tareas escolares o domésticas).
- g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (por ejemplo, juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas).
- h) A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- i) A menudo es descuidado en las actividades diarias.

1. Seis (o más) de los siguientes síntomas de *hiperactividad - impulsividad* han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo.

## **Hiperactividad**

- a) A menudo mueve en exceso las manos o los pies, o se remueve en su asiento.
- b) A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- c) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud).

d) A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.

e) A menudo "está en marcha" o suele actuar como si tuviera un motor.

f) A menudo habla en exceso.

### **Impulsividad**

a) A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.

b) A menudo tiene dificultades para esperar su turno.

c) A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (por ejemplo, entrometerse en conversaciones o juegos).

B. Algunos síntomas de hiperactividad - impulsividad o desatención que causaban alteraciones estaban presentes antes de los 7 años de edad.

C. Algunas alteraciones provocadas por los síntomas se presentan en dos o más ambientes (por ejemplo, en la escuela y en casa).

D. Deben existir pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.

E. Los síntomas no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no se explican por la presencia de otro trastorno mental (por ejemplo, trastorno del estado del ánimo, de ansiedad, disociativo o de personalidad).

Como se ha detallado anteriormente, los síntomas centrales del TDAH son la desatención, hiperactividad e impulsividad. A continuación, se describen los aspectos clínicos más relevantes de dichos síntomas.

a) *Desatención:* Se caracteriza por que los niños que la padecen presentan impedimentos en la escuela. Aunque ellos pueden presentar dificultades en las relaciones sociales y familiares, el problema se observa típicamente en un bajo

rendimiento académico. Los profesores se quejan de que estos niños llegan permanentemente atrasados, son olvidadizos y desorganizados, pierden las cosas, sueñan despiertos, rechazan las tareas, y son incapaces de terminar su trabajo, aplazándolo constantemente (Lewis, 2002). Los niños con desatención tienen una gran dificultad para mantener su mente en una sola cosa y pueden aburrirse con una tarea en pocos minutos. Pueden poner esfuerzo y atención automática a tareas que les son muy motivantes o los entretienen. Muchos de los problemas incluyen problemas en la motivación, variación en el desempeño, y dificultades en la comprensión de la secuencia de órdenes e instrucciones (Lewis, 2002).

*b) Hiperactividad:* Los niños que presentan hiperactividad parecen siempre estar en movimiento, se paran de su asiento y caminan alrededor de su clase, mueven constantemente sus pies, cambian de postura o posición con frecuencia, se balancean cuando están sentados, tocan todo o golpean ruidosamente sus lápices mientras realizan sus tareas (García & Galaz, 2000). Los adolescentes y los adultos se ven inquietos, impacientes, hacen varias cosas a la vez y fluctúan entre una actividad y la siguiente (Guajardo, 2000). Lewis (2000) señala que en la primera consulta el clínico puede no observar la hiperactividad, incluso cuando es descrita como severa en la casa en la escuela. El aumento de ansiedad por una situación nueva y la cantidad de atención adulta puede mejorar el control inhibitorio durante la actividad. Sin embargo, los niños preescolares son probablemente más inquietos y pueden llegar a desordenar la oficina y aparecen como movidos por un motor, incluso en la primera visita.

*c) Impulsividad:* Se refiere a la incapacidad para demorar una respuesta a pesar de la anticipación de consecuencias negativas por la conducta (Lewis, 2002). Los niños impulsivos parecen ser incapaces de controlar sus reacciones inmediatas o de pensar antes de actuar. Como resultado pueden hacer comentarios inadecuados, correr por una calle sin mirar, no esperar su turno en los juegos o quitar un juguete a otros niños (Guajardo, 2000).

La impulsividad se evidencia en las dificultades conductuales y académicas en la escuela. En el aula los niños interrumpen o responden sin esperar oír las preguntas. Los niños con TDAH impulsivos son más atrevidos que sus pares. Por consiguiente, los accidentes (por ejemplo, envenenamiento) son comunes. Las relaciones de estos niños con sus pares se ven deterioradas, siendo este un niño "mal perdedor", mientras que quiere jugar "a su manera o de ninguna manera", tiene que ser el jefe o deja el juego, y frecuentemente entra en luchas físicas. La evaluación del profesor se vuelve un problema creciente, dado que no presentan o no completan sus tareas; la tarea puede volverse una batalla diaria y puede afectar el funcionamiento familiar. Lewis (2002) sostiene que la impulsividad cognitiva se refiere a un estilo cognoscitivo caracterizado por un corto tiempo de reacción. Los trabajos escolares están llenos de errores, se extrañan los detalles, el escribir está desarreglado, y las respuestas son escritas sin leer la pregunta cuidadosamente. Muchas de las dificultades precedentes continúan en la adolescencia. Además, a esta edad, aumenta el riesgo de conductas desadaptativas, incluyendo el uso temprano de drogas, alcohol, cigarrillos, y embarazos no deseados. Se ha documentado una incidencia más alta de impulsos temerarios y accidentes automovilísticos en adolescentes con TDAH (Lewis, 2002). Se ha considerado que la impulsividad es un indicador de mal pronóstico, señalándose en la literatura que aumenta la complejidad de tratamiento.

En resumen, el trastorno de TDAH es una condición de orden clínico que amerita ser revisada a nivel educativo, a fin de privilegiar los estilos cognitivos implicados a nivel metodológico frente a los procesos educativos de los niños inmersos en esta dificultad, que no les permite ser reconocidos en diferentes espacios sociales, entre ellos la escuela como principal promotora del desconocimiento teórico frente a una condición que día a día afecta con mayor relevancia a un número importante de infantes que no alcanzan a ser valorados de acuerdo con parámetros de diversidad, en donde se tenga en cuenta sus habilidades y no sus debilidades en su capacidad de prestar atención.

#### **4.6 El contexto educativo, potencializador del estilo cognitivo y las habilidades adaptativas**

El contexto educativo en Colombia necesita privilegiar los estilos cognitivos desde la comprensión de la diversidad de los estudiantes, que permita reconocer las diferencias frente a las habilidades adaptativas que puedan generarse en diferentes contextos para el fortalecimiento de las mismas.

No es un secreto que los procesos de aprendizaje se potencializan desde temprana edad, si la sociedad brinda un andamiaje y modelos asertivos fácilmente apropiados que desarrollen comportamientos independientes y autónomos. Cabe pues resaltar, que la escuela no debe promover solamente aprendizaje, sino también reconocer y potencializar las habilidades adaptativas de los niños y las niñas según los contextos.

Para la Constitución Política Colombiana, la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Ley 115 de 1994, pag 1)

Esta concepción también considera como fines de la educación en Colombia, “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”.

Es aquí donde el aporte Psicopedagógico debe tener cabida, porque los contextos educativos no son homogéneos. Ellos responden a distintos ámbitos, culturas, etnias y demás expresiones humanas.

Nuestra labor es importante porque orienta pautas de crianza, prevención de conductas disruptivas, evaluación de acciones administrativas; por tal motivo, la acción psicopedagógica debe estar directamente vinculada con el análisis, planificación, desarrollo y modificación de procesos educativos.

Al ser tangible esta situación, la intervención psicopedagógica actuará como un proceso integrador e integral, donde la necesidad de identificar posibles acciones según los objetivos y contextos a los cuales se dirige, tendrá en cuenta la prevención, desarrollo propio de su evolución y la consecuente acción social.

Es pertinente destacar el rol de los Profesionales y Educadores en la potencialización de niños, niñas, jóvenes a partir del desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales.

En el contexto mundial científicos e investigadores han aportado herramientas que influyen la práctica pedagógica en todos los campos. Los autores más influyentes: Jean Piaget (teoría psicogenética), Ausubel (teoría del aprendizaje significativo), Jerome Bruner (metáfora del andamiaje) y Lev Vygotski (teoría sociohistórica), entre otros..

Como es evidente, el contexto educativo requiere con urgencia reconocer los estilos cognitivos y las habilidades adaptativas desarrolladas por la comunidad educativa, condición que permitirá evolucionar en la esfera del conocimiento infantil, donde el desarrollo se produzca sin limitantes, caracterizado por la diversidad que el individuo reconoce de sí mismo e identifica de los otros.

Estos desarrollos han derivado en interesantes planteamientos respecto del estilo cognitivo del estudiante como factor que incide en su desempeño académico (Hederich Camargo, 2000), y en su nivel de adaptación a entornos educativos concretos (Riding y Rayner, 2002).

## **CAPÍTULO V. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS**

¿Existe correlación entre los estilos cognitivos reflexivos e impulsivos en un grupo de niños entre 8 y 10 años de edad con diagnóstico de déficit de atención con hiperactividad y sus habilidades adaptativas, tales como la adaptabilidad y las habilidades sociales de una Institución Educativa de la ciudad de Popayán?

### **Objetivos**

#### **General**

Establecer la relación entre los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad y las habilidades adaptativas en un grupo de niños y niñas con diagnóstico de déficit de atención con hiperactividad en una institución educativa del sector privado del municipio de Popayán.

#### **Específicos**

- Caracterizar los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad de niños y niñas con diagnóstico de déficit de atención con hiperactividad en una institución educativa del sector privado del municipio de Popayán.
  
- Describir las habilidades adaptativas de los niños y niñas con diagnóstico de déficit de atención con hiperactividad, en una institución educativa del sector privado del municipio de Popayán.
  
- Analizar la relación entre los estilos cognitivos y las habilidades adaptativas de niños y niñas con diagnóstico de déficit de atención con hiperactividad, en una institución educativa del sector privado del municipio de Popayán.

## **CAPÍTULO VI. HIPÓTESIS**

### **Hipótesis de investigación**

Existe correlación estadísticamente significativa entre los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad e impulsividad y las habilidades adaptativas (adaptabilidad y habilidades sociales) de niños y niñas.

### **Hipótesis nula**

No existe relación estadísticamente significativa entre los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad e impulsividad y las habilidades adaptativas (adaptabilidad y habilidades sociales) de niños y niñas.

## **CAPÍTULO VII. METODOLOGÍA**

### **7.1 Tipo de Estudio**

La investigación se ubica en un paradigma empírico analítico, con un alcance descriptivo correlacional, porque busca conocer la relación que existe entre los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad impulsividad y las habilidades adaptativas (adaptabilidad y habilidades sociales), sin conducir a establecer relaciones de causa efecto, determinando la variación de unos factores en relación con otros y describiendo las características del fenómeno que se investiga, a través de la especificación de las propiedades del mismo, evaluando los datos y las dimensiones.

### **7.2 Población y Muestra**

Para el estudio se tomó una población de 132 niños matriculados en los grados de tercero a quinto de primaria. La selección de la muestra se hizo de manera probabilística, quedando conformada por 38 sujetos (21 niños y 17 niñas).

#### **7.2.1 Criterios de inclusión**

Para conformar la muestra se seleccionaron niños y niñas de acuerdo con los siguientes criterios:

Estar matriculados en la institución objeto de estudio cursando los grados de tercero, cuarto o quinto, 8 y 10 años de edad y estar diagnosticados por neuropsicología con TDAH, diagnostico confirmado a partir de la revisión de cada historial o matrícula académica de los estudiantes.

### 7.2.2 Criterios de exclusión

Los niños y niñas evaluados para efectos de este estudio no deben ser menores a 8 años ni próximos a cumplir más de los diez años. Y en su historial o en la hoja de matrícula no debe faltar el diagnóstico elaborado por neuropsicología con TDAH.

### 7.2.3 Variables

**Tabla 1. Operacionalización de variables**

<b>Variable</b>	<b>Definición</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Nivel de Medición</b>
<b>Estilo Cognitivo</b>	capacidad que tiene un niño de seleccionar los estímulos del ambiente ya sea de una forma rápida con mayor número de errores o por el contrario de una manera pausada con menor número de errores	Reflexividad impulsividad	Test de figuras MFF20	Nominal
<b>Habilidades adaptativas</b>	habilidades que actúan como signos positivos y/o deseables que operan como mecanismos de protección frente a ciertas dificultades de orden clínico que un niño pueda presentar en su proceso de desarrollo	Habilidades sociales adaptabilidad	EMC	Nominal
<b>TDAH</b>	Dificultad de orden neurobiológico, que altera la atención sobre diferentes estímulos del ambiente, donde se carece de autocontrol y excesiva sobreactividad motora.	Desatención Hiperactividad Impulsividad	Informe neuropsicológico. (EMC- Wisc IV – Listado de chequeo )	Nominal
<b>Género</b>		Masculino Femenino	Autorreporte	Nominal
<b>Edad</b>		8 años 9 años 10 años		Ordinal

### **7.3 Instrumentos**

Las siguientes son las pruebas utilizadas para la medición de las variables objeto de estudio, teniendo en cuenta inicialmente la ley 1090 del 2006, que reglamenta el ejercicio profesional del psicólogo y el aspecto ético en las investigaciones que se aborden y la evaluación de técnicas en cuanto a la utilización de instrumentos y recolección de resultados.

#### **Escala Multidimensional de la Conducta (EMC)**

Para la evaluación de las habilidades adaptativas se toma la Escala Multidimensional de la Conducta (EMC), versión estandarizada y validada en Colombia por Pineda & cols. en 1999. Esta escala está basada en el BASC del inglés Behavior Assessment System for Children de Reynolds & Kamphaus, (1992). Este sistema de evaluación proporciona cuestionarios validados en el diagnóstico de problemas de conducta y mide varios aspectos de la conducta y la personalidad de niños y adolescentes de 4 a 18 años, agrupándolos en dimensiones positivas (adaptativas) y negativas (clínicas); consta de cuestionarios para padres, maestros y un autoinforme.

La escala adaptativa del cuestionario de padres está formada por las dimensiones de adaptabilidad y habilidades sociales, componentes en los que se centralizará este estudio por decisión del investigador.

Los resultados serán calificados mediante un programa informático, que brinda un informe de las puntuaciones directas obtenidas con sus respectivas puntuaciones descriptivas, de acuerdo con la estandarización realizada en la Ciudad de Medellín por el Grupo de Neuropsicología y Conducta de la Universidad de San Buenaventura, el Grupo de Neurociencias de la Universidad de Antioquia, el Instituto Neurológico de Antioquia (INDEA) y la Universidad de Georgia. (Puerta, 2004); los datos encontrados serán organizados teniendo en cuenta las puntuaciones encontradas y el análisis se tabulará en

una plantilla de Excel, para obtener los porcentajes totales arrojados por los niños en cada una de las dimensiones según sexo y edad, para luego realizar la descripción y análisis de los mismos. (Anexo 2).

#### **Prueba de emparejamiento perceptivo – (MMF20)**

Para la evaluación de los estilos cognitivos R/I se utilizó la prueba de emparejamiento perceptivo (MMF20) elaborada para la aplicación individual, con una duración promedio de 10 a 15 minutos, conformada por un total de 20 ítems. Cada ítem se caracteriza por la presencia simultánea de un dibujo modelo, familiar para el niño (gafas, oso, casas), y seis opciones diferentes de este, de las que solo una es exactamente igual al modelo. La tarea del sujeto evaluado consiste en buscar la opción que es igual al modelo. Para eso tiene seis oportunidades. En el caso de no dar con la opción correcta, se le indica cuál es y se pasa al siguiente ítem. En cada ítem se anota la latencia de respuesta hasta la primera elección y el número de errores cometidos. Al final de la prueba se contabiliza el total de errores y la media en latencia de respuestas. El MMF20 recoge los componentes esenciales que sirven para operativizar la R –I, es decir, la incertidumbre en la respuesta mediante la contabilización de los errores y la latencia. (Anexo 3).

#### **7.4 Procedimiento**

Con base en la información disponible se construyó una matriz de datos, a través de la cual se realizó inicialmente la caracterización de cada una de las variables, y posteriormente se buscó si existe independencia entre las variables de tipo cualitativo a través de tablas de contingencia. Se estructuraron 5 fases en las cuales se desarrollará la evaluación, análisis y discusión de la investigación.

**Fase I:** Inicialmente se sensibilizó y presentó el objetivo central de la investigación a la comunidad educativa, para poder acceder al consentimiento firmado.

**Fase II:** Se procedió a realizar la aplicación de los instrumentos, evaluación que permitió clasificar los puntajes obtenidos en percentiles altos y bajos. Para efectos aclarativos los percentiles se crean bajo la necesidad de determinar la validez y límites de normalidad de un parámetro dado, y los percentiles son ubicuamente utilizados en círculos médicos y educacionales y en la publicación de test estandarizados. Son fáciles de comprender, informan sobre la posición de un individuo respecto a la población y sobre su probabilidad de pertenecer a un universo normal o patológico. Dadas las limitaciones inherentes al concepto de lo “normal” y “anormal”, constituyen un instrumento muy útil para el estudio del crecimiento y desarrollo infantil desde el campo educativo.

**Fase III:** Obtenidos los resultados que puntuaron en percentiles altos y bajos, se procedió a aplicar el Test de Emparejamiento de Figuras Familiares (MFF20), para la determinación del estilo cognitivo reflexividad-impulsividad. Su aplicación se hizo de manera individual. El espacio para la aplicación de la MFF20 fue condicionado y con un tiempo de oscilación entre 20 y 30 minutos..

**Fase IV:** Se procedió a realizar el análisis de los resultados considerando los siguientes momentos:

Momento 1: Análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la EMC, a nivel general, por género y edad.

Momento 2: Análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la MFF20, a nivel general, por género y edad.

Momento 3: Correlación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los dos instrumentos, y análisis comparativo entre estos.

**Fase V:** De acuerdo con el análisis de resultados ya estructurados se procedió a elaborar la discusión y conclusiones necesarias de acuerdo con los hallazgos. Por otro

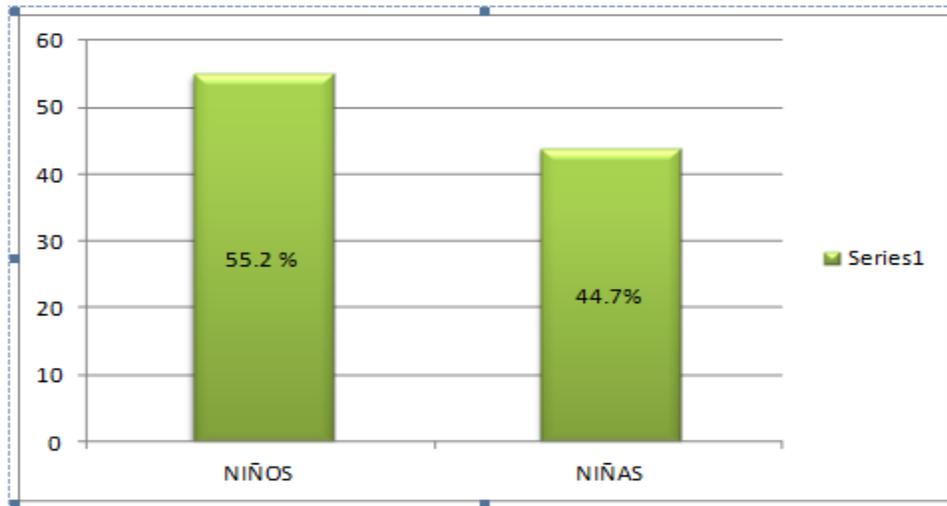
lado, se presentarán los resultados y recomendaciones a la población que facilitó sus espacios, a través de talleres, aportes y/o reformas del plan de estudio, capacitación a docentes y creación de programas de intervención que permitan favorecer los estilos cognitivos y las habilidades adaptativas.

## CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### Caracterización de la población estudiada

El estudio se llevó a cabo con 38 estudiantes de básica primaria de los cuales el 55.2%, corresponde a 21 niños y el 44.7%, son niñas, como se observa en la figura 1.

**Figura 1. Poblacion por Genero.**



La edad media de los niños es de 8,9 años, teniendo el 50% de ellos 9 años o menos, mientras que el 75% mostró tener 10 años o menos. El coeficiente de variación del 9,7% indica una alta homogeneidad de los niños en cuanto a esta variable (tabla 1).

**Tabla 1**

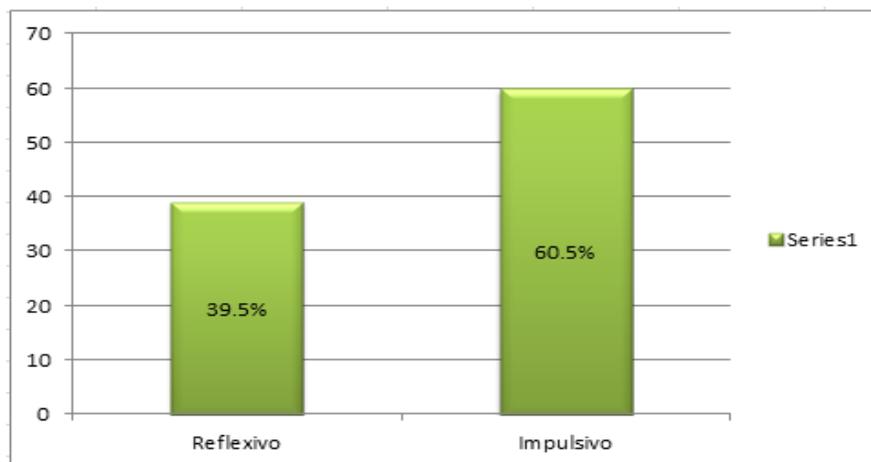
*Datos estadísticos de la edad*

Media	8,9
Mediana	9,0
Cuartil Inferior	8,0
Cuartil Superior	10,0
Coefficiente de Variación	9,7%

### **Caracterización de los estilos cognitivos de los estudiantes**

La figura 2 muestra como la mayoría de los niñ@s presentan estilo cognitivo impulsivo (60,5%), observándose además en la tabla 2 que los niños puntúan en su mayoría en el estilo cognitivo impulsivo.

**Figura 2.** Distribución porcentual de los niñ@s discriminados por estilo cognitivo



**Tabla 2**

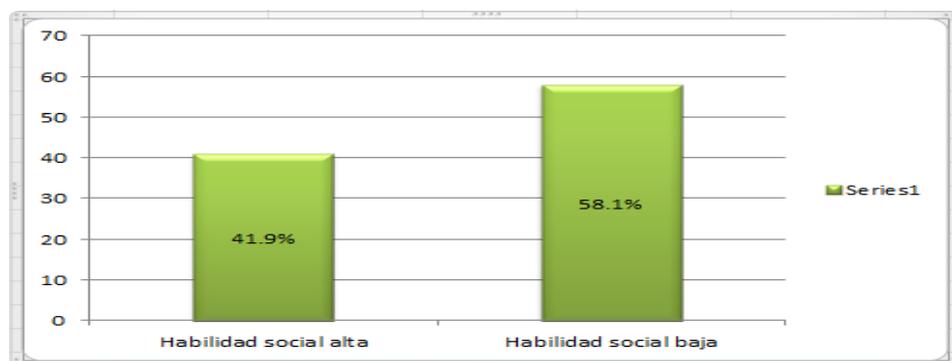
***Estilo cognitivo por género***

<b>Género</b>	<b>Impulsivo</b>	<b>Reflexivo</b>	<b>Total</b>
<b>Femenino</b>	52,6%	47,4%	<b>100%</b>
<b>Masculino</b>	68,4%	31,6%	<b>100%</b>

De acuerdo a estos resultados, es importante destacar que la tendencia hacia la impulsividad en niños diagnosticados previamente con TDAH ha sido consistentemente encontrada, teniendo en cuenta el planteamiento de López - Villalobos (2003) quien a partir de sus investigaciones, concluye que los niños hiperactivos revelan mayor nivel de impulsividad frente a los niños que no presentan TDAH.

**Caracterización de las habilidades adaptativas de los estudiantes**

**Habilidades sociales:** la figura 3 indica que un 60% de los niñ@s presentan habilidades sociales bajas; adicionalmente la tabla 3 muestra que los niños tienden a presentar menos habilidades sociales con un 68.4%, que las niñas con el 41.7%.



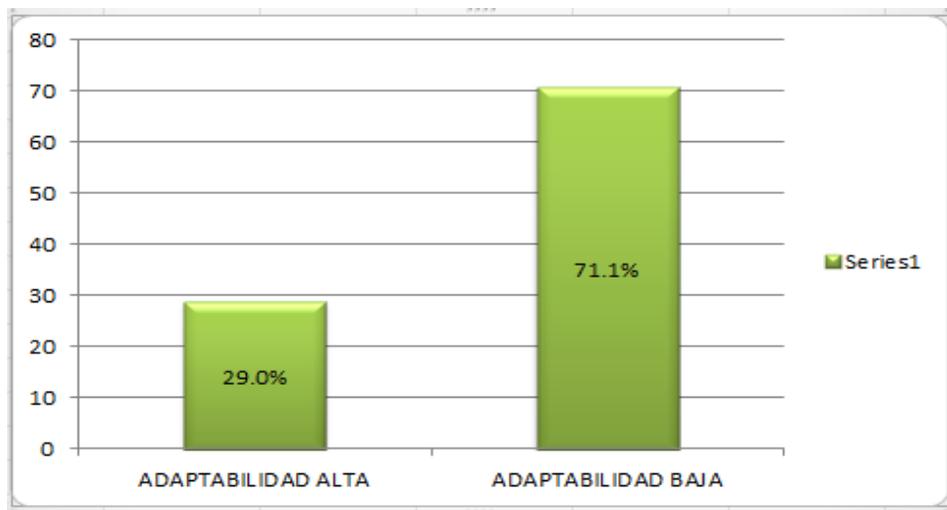
**Tabla 3**

*Habilidades sociales por género*

Habilidad social	Habilidad social alta	Habilidad social baja	Total
Femenino	58,3%	41,7%	100%
Masculino	31,6%	68,4%	100%

**Adaptabilidad:** es claro que la adaptabilidad baja es más común en los niñ@s evaluados (figura 3), siendo más influyente en los niños con un 68.4%, datos numéricos que demuestran que el género masculino tiene mayor tendencia a presentar adaptabilidad baja de acuerdo al diagnóstico previo que se pueda presentar frente al TDAH. (Ver tabla 4).

**Figura 4. Distribución porcentual de los estudiantes de acuerdo a su adaptabilidad**



**Tabla 4**

*Adaptabilidad por género*

<b>Género</b>	<b>Adaptabilidad alta</b>	<b>Adaptabilidad baja</b>	<b>Total</b>
<b>Femenino</b>	42,1%	57,9%	<b>100%</b>
<b>Masculino</b>	15,8%	84,2%	<b>100%</b>

**Pruebas de independencia entre variables de tipo cualitativo:** Mediante tablas de contingencia se establece si dos criterios de clasificación son independientes cuando se aplican al mismo conjunto de entidades. Tales criterios de clasificación son independientes si la distribución de un criterio es la misma, sin importar cómo es la distribución del otro (Daniel, 2002). Las hipótesis serán entonces:

Hipótesis nula  $H_0$ : los dos criterios de clasificación son independientes

Hipótesis alterna  $H_1$ : los dos criterios de clasificación no son independientes

En la tabla 5 se compara el valor probable (valor P) contra el nivel de significancia<sup>2</sup> (que es de 0,05), si tal valor P es mayor que 0,05, se acepta la hipótesis nula, en caso contrario se rechaza.

Cuando se rechaza la hipótesis nula se establece cómo es la dependencia que existe entre las variables.

---

<sup>2</sup> Nivel de significancia: es la probabilidad de rechazar una hipótesis nula verdadera (Daniel, 2002)

**Tabla 5***Análisis de las tablas de contingencia*

<b>VARIABLES CRUZADAS</b>	<b>VALOR P</b>	<b>CONCLUSIÓN</b>
<b>Género - Estilo cognitivo</b>	0,3194	Las variables género y estilo cognitivo son independientes
<b>Género – Habilidad social</b>	0,1415	Las variables género y habilidad social son independientes
<b>Género – Adaptabilidad</b>	0,0737	Las variables género y adaptabilidad son independientes
<b>Estilo cognitivo – Habilidad social</b>	0,0000	Los niñ@s con estilo cognitivo impulsivo tienden a tener habilidad social baja, los reflexivos habilidad social alta (ver tabla 6)
<b>Estilo cognitivo – Adaptabilidad</b>	0,0000	Los niñ@s con estilo cognitivo impulsivo tienden a tener adaptabilidad baja, los reflexivos adaptabilidad alta (ver tabla 7)
<b>Habilidad social – Adaptabilidad</b>	0,0001	Los niñ@s con habilidad social baja tienden a tener adaptabilidad baja, los que presentan habilidad social alta se asocian con adaptabilidad alta (ver tabla 8)

Los resultados presentados en la tabla No 5 muestran que la variable género, es independiente de los estilos cognitivos, habilidades sociales y adaptabilidad, lo cual sugiere que los valores de una de las variables no influyen significativamente en la modalidad o nivel que adopte la otra.

Al analizar el valor P, frente a las variables cruzadas de estilo cognitivo y habilidades sociales, se encontró que los niñ@s con estilo cognitivo impulsivo tienden a tener habilidad social baja y los reflexivos, habilidad social alta (ver tabla 6). Por otro lado, el estilo cognitivo y adaptabilidad también actúan como variables dependientes, donde los niñ@s con estilo cognitivo impulsivo tienden a tener adaptabilidad baja, los reflexivos adaptabilidad alta (ver tabla 7). Frente a las habilidades sociales y adaptabilidad se halló dependencia de las variables, donde los niñ@s con habilidad

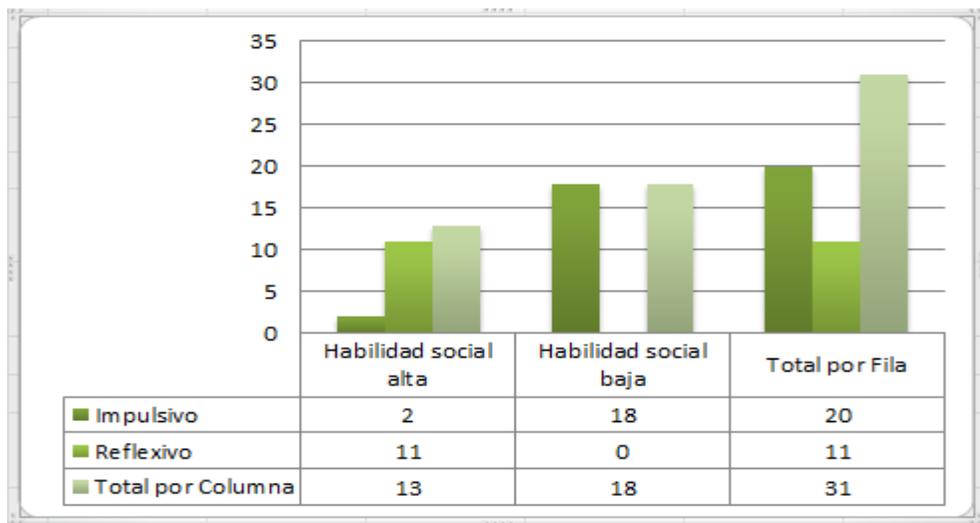
social baja tienden a tener adaptabilidad baja, los que presentan habilidad social alta se asocian con adaptabilidad alta (ver tabla 8).

**Tabla 6**

*Total de niñ@s por estilo cognitivo*

Estilo cognitivo	Habilidad social	Habilidad social	Total por Fila
	alta	baja	
<b>Impulsivo</b>	2	18	20
<b>Reflexivo</b>	11	0	11
<b>Total por Columna</b>	13	18	31

**Figura 5. Relación entre el estilo cognitivo y las habilidades sociales**



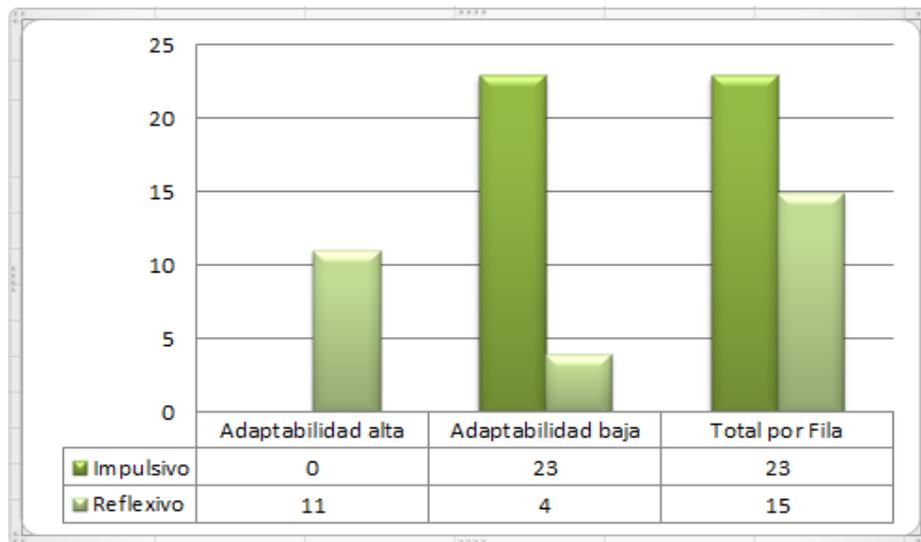
Los datos estadísticos de la tabla 6 y figura 5 demuestran que cuando las habilidades sociales puntúan en percentiles altos, los estilos cognitivos tienen una mayor tendencia de ser reflexivos, pero cuando las habilidades sociales se ubican en percentiles bajos, la probabilidad de que el estilo cognitivo sea impulsivo es mayor.

**Tabla 7**

*Total niñ@s para estilo cognitivo por adaptabilidad*

Estilo cognitivo	Adaptabilidad alta	Adaptabilidad baja	Total por Fila
Impulsivo	0	23	23
Reflexivo	11	4	15
<b>Total por Columna</b>	11	27	38

**Figura 6. Relación entre el estilo cognitivo y adaptabilidad**



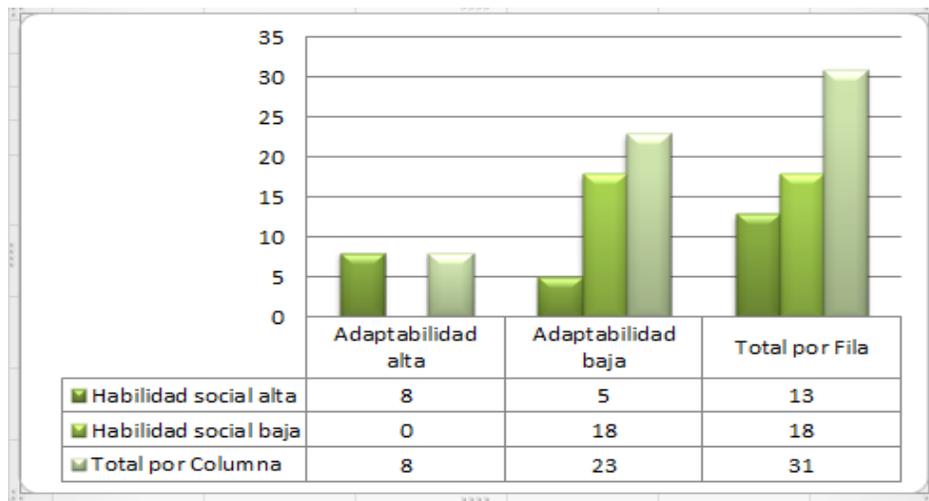
Al analizar los resultados de correlación de la tabla 7 y figura 6, se comprueba que cuando esta habilidad adaptativa puntúa en percentil alto, el estilo cognitivo tiene una mayor tendencia a la reflexividad, pero cuando la adaptabilidad puntúa en percentil bajo, el estilo cognitivo se ubica en la impulsividad.

**Tabla 8**

*Total niñ@s para habilidades sociales y adaptabilidad*

Habilidad social	Adaptabilidad alta	Adaptabilidad baja	Total por Fila
Habilidad social alta	8	5	13
Habilidad social baja	0	18	18
Total por Columna	8	23	31

**Figura 7. Relación entre las habilidades sociales y adaptabilidad**



Los resultados de la tabla 8 y figura 7 muestran una correlación positiva entre las habilidades sociales y la adaptabilidad.

## 8.2 Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio fue establecer la relación entre los estilos cognitivos r/i y las habilidades adaptativas entre ellas la adaptabilidad y las habilidades sociales, en un grupo de niños escolarizados entre 8 y 10 años de edad con diagnóstico de déficit atencional con hiperactividad (TDAH). El análisis estadístico arrojó un nivel de correlación importante entre las variables objeto de estudio, donde la prevalencia de los

estilos cognitivos en la dimensión reflexividad impulsividad lo fija la habilidad adaptativa, confirmando la hipótesis de investigación planteada inicialmente.

Los estilos son evolutivos y se construyen en forma progresiva de acuerdo a la experiencia. Vigotsky (1995) argumenta que el individuo sería el resultado de interacción social con el entorno en el que nace crece, interactúa, aprende y construye. Mediante la aplicación de la MFF20 a los 38 niños que participaron del estudio, puntuaron en un estilo cognitivo impulsivo, el 60.5%. Estos resultados son similares a los reportados en la mayoría de estudios realizados en este campo (Fernández, 2006; López y Villalobos, 2003) quienes concluyen que los estudiantes con TDAH demuestran mayor prevalencia del estilo cognitivo impulsivo.

Las habilidades adaptativas se comportan como factores protectores contra las dificultades de orden clínico, como es el caso del TDAH, (Cervantes, Acosta y Pineda, 2008), condición que resalta la importancia de privilegiar a nivel investigativo las habilidades adaptativas, a fin de fortalecer y/o mejorar el estilo cognitivo de los niños diagnosticados previamente con TDAH.

A partir del análisis estadístico, fue posible evidenciar que cuando el niño posee habilidades sociales altas existe una probabilidad del 0.7903 de tener estilo cognitivo reflexivo, mientras que si las habilidades sociales son bajas, la probabilidad de poseer estilo cognitivo reflexivo es de 0.0852, lo que demuestra que las habilidades sociales deben ser fortalecidas dentro de poblaciones diagnosticadas con TDAH, a fin de privilegiar el estilo cognitivo reflexivo. Además de apoyar las relaciones que los niños y niñas elaboran con sus pares, condición que les permite aumentar la autoestima, la integración y adaptación en diferentes grupos sociales, la expresión de sentimientos y/o emociones, actitudes, deseos, opiniones y derechos de forma adecuada, respetando a los demás, resolviendo problemas de forma inmediata lo que reduce la probabilidad de que aparezcan dificultades de orden clínico a futuro Caballo (1986).

Así mismo, el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales dentro de una población diagnosticada previamente con TDAH, permite favorecer y fortalecer los procesos cognitivos básicos de los niños inmersos en diferentes contextos donde la interacción requiere de un equilibrio constante que les permita afrontar diferentes retos cognitivos, en cuanto a la resolución de conflictos, trabajo en equipo, negociación y asertividad. Por ello, las habilidades sociales adquiridas en la infancia se han considerado como un buen predictor de ajuste psicológico, social y escolar (Valles *et al* 1996). Además es de resaltar que dichas habilidades sociales se deben fortalecer en los niños diagnosticados con TDAH, teniendo en cuenta que las poblaciones diagnosticadas presentan dificultades en la interacción con sus pares, siendo a veces impopulares y aislados por el grupo. Sin mencionar que la vinculación de los padres con un hijo hiperactivo es más negativa e intrusiva que con otros niños (Etchepare & Almonte, 2003).

Frente a la dimensión adaptabilidad, se encontró que cuando puntúa en percentiles altos, el niño tendrá una probabilidad de un estilo cognitivo reflexivo del 0.7248, por el contrario de ser baja dicha adaptabilidad, tiene tan solo una probabilidad de ser reflexivo en un 0.1352. Ubicando la adaptabilidad como una habilidad potencializadora que privilegia las relaciones sociales y los procesos educativos.

El estudio sugiere resultados en los cuales se evidencia relación entre las habilidades adaptativas y los estilos cognitivos y en razón de ello, se propone realizar investigaciones que tomen todas las dimensiones de las habilidades adaptativas del cuestionario de padres y maestros de la EMC, en poblaciones más grandes y sin ningún tipo de diagnóstico previo a nivel clínico. Lo anterior, en respuesta a diferentes dificultades, todas ellas importantes por mencionar. Entre dichas dificultades se encontró el escaso número de trabajos en los que se ha revisado las habilidades adaptativas evaluadas a través de la EMC, del cuestionario de padres. Esto se debe a que la mayor parte de estudios se han centralizado en la valoración de los componentes clínicos entre ellos el TDAH, (Puerta, 2004), sin darle trascendencia a las habilidades

adaptativas, además de no revisar a nivel investigativo poblaciones insertas en procesos educativos.

No obstante, se observa que en la última década han aparecido diferentes trabajos sobre las propiedades que demuestran el grado de confiabilidad y validez del instrumento (EMC), que proporciona información pertinente relacionada con los criterios diagnósticos señalados en el DSM-IV. (Pineda, Kamphaus, Mora, Restrepo, Puerta, Palacio, et 1999). Frente a esta escasez de estudios previos hay que sumar la diversidad de poblaciones que se ha tomado para la aplicación de este instrumento, como el caso del estudio de (Pineda et al, 1999) quienes también estudiaron una población con TDAH. Y por su parte, (Puerta, Daniel, Aguirre, Pineda & Gonzales, 2007) investigaron sobre una población clínicamente normal. Todas estas características diferenciales de los antecedentes revisados previamente frente a las variables a objeto de estudio pueden llegar a influir en las diferencias preestablecidas a nivel de resultados.

### **8.3 Recomendaciones**

De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, se sugiere que las investigaciones futuras deben prestar mayor interés y énfasis en las variables expuestas: (a) Demostrando claramente la necesidad de resaltar e indagar las habilidades adaptativas ilustradas en la EMC, teniendo en cuenta que ha sido un componente del que dispone el instrumento pero sobre el cual no se ha generado la mayor trascendencia y significancia investigativa. (b) Investigar poblaciones diagnosticadas con TDAH, sobre otros contextos y con mayor número de sujetos, a fin de evaluar las habilidades adaptativas y los estilos cognitivos r/i, lo cual permitirá verificar si el fortalecimiento de dichas habilidades favorece el estilo cognitivo no solamente dentro del contexto ya evaluado sino en diferentes poblaciones y diagnósticos diversos (c) Analizar las habilidades adaptativas según el sexo, comorbilidad y estrato socioeconómico, y (d) Evaluando el estilo cognitivo que predomina de acuerdo con dichas características de la población.

## REFERENCIAS

- A. Muela, N Balluerca & B. Torres (2003). Ajuste Social y Escolar de jóvenes víctimas.
- Acosta & Páez, B (2003). Análisis descriptivo correlacional entre la hiperactividad, los problemas de atención y la depresión en niños de 7 a 11 años de edad de colegios de chía según el reporte de sus docentes. Universidad de la Sabana.
- Acosta, M. T. (2000). Aspectos neurobiológicos del déficit de atención/hiperactividad. Estado actual del comportamiento. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 2, 3-19.
- Allport, W. (1937). *Personality: Apsycological interpretation*. Holt & Co., New York. Citado en: Pilkington, R. y Groat, A. (2002). *Styles of Learning and Oranizational Implications*. En: <http://oufent5.open.ac.uk/rachel/papers/styles> Recuperado en abril 19 de 2004. (Pag, 25)
- Amar, J. J. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Ediciones Uninorte.
- Aramburu, O. M. (2004). *Estilos Cognitivos, Desarrollo Operatorio y Preoperaciones*. *Revista Internacional de Psicología Vol.5 No.1* [www.revistapsicologia.org](http://www.revistapsicologia.org) Instituto de la Familia Guatemala.
- Arán Filippetti, Richaud de Minzi (2012). Análisis de la relación entre reflexividad-impulsividad y funciones ejecutivas en niños escolarizados mediante un modelo de ecuaciones estructurales. Centro Interdisciplinario de

Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Barkley. R. (2000). El trastorno de hiperactividad y de falta de atención. *Revista Investigación y Ciencias*, 22, 50-55.

Buela casal., Carretero Dios y De los Santos (2011). Consistencia longitudinal de la reflexividad- impulsividad evaluada por el Matching familiar figures test-20 (mfft-20). *Clínica y Salud*, vol. 12.

Buela, Carretero, De los Santos. (2001) Reflexividad – Impulsividad como una dimensión continua: Validación del sistema de clasificación. *Revista latinoamericana de psicología*, vol. 33, Bogotá Colombia, PP. 149 – 157.

Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En: Fernández Ballesteros. *Evaluación conductual, metodología y aplicación*. Madrid: Pirámides.

Camacho, C. y Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un Programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3 p. 5.

Cervantes Henríquez, M. L.; Acosta López, J.; Aguirre - Acevedo, D. C.; Pineda-Álvarez, D. E. y Puentes Rozo, P. (2008). Fenotipo comportamental evaluado con una escala multidimensional de la conducta en niños y adolescentes de 30 familias con trastorno de atención-hiperactividad. *Acta Neurología*.

De los Santos, M. (2000). Reflexividad frente a impulsividad en el rendimiento académico: un estudio longitudinal, análisis y modificación de conducta, (2002). *El niño impulsivo. Estrategias de evaluación, tratamiento y prevención*. Madrid: Pirámide.

Escobar Melo. (2000). Historia y naturaleza de la psicología del desarrollo. Pontificia Universidad Javeriana.

F. Fernández Martín & F., Hinojo Lucena. (2006). El estilo cognitivo reflexividad-impulsividad (r-i) en el segundo ciclo de educación primaria: diferencias entre los sistemas de clasificación e implicaciones educativas. Ediciones Universidad de Salamanca. (p, 119).

ernández Millán. (2006). *Análisis de la relación entre la reflexividad – impulsividad y la hiperactividad*. Granada, Pag 24.

Flavell, J. H. & Wohlwill, J. F. (1969). Formal and functional aspects of cognitive development. En: D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.). *Studies in cognitive development: Essays in honour of Jean Piaget* (pp. 67-120). Nueva York: Oxford University Press.

García & Sánchez (2008). Análisis de la competencia lingüística y de la adaptación personal, social, escolar y familiar en niños institucionalizados en centros de acogida. Universidad de Extremadura.

- García. Ramos, J. J. (1989). *Los Estilos Cognitivos y su Media. Estudios sobre la Dimensión Dependencia – Independencia de Campo*. Estudio Financiado con cargo a la Convocatoria de Ayudas a la Investigación del C.D.E.
- Gonzales, (2004). *BASC, sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- González (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*.
- Hederich, C. & Camargo, A. (2000). *Estilo cognitivo y Logro Académico en la ciudad de Bogotá. Revista Creando*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales. Pag, 215.
- Hederich, Ch. M. (2005). *Estilo cognitivo en la dimensión de independencia dependencia de campo Influencias culturales e implicaciones educativas*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).
- Hernández, P. (1983). *Rendimiento, adaptación e intervención Psicoeducativa*. La Laguna: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- J., A., López Villalobos, I., Serrano., J., Delgado. J., M. A, de Llano1, M., I. Sánchez & S., Alberola. *Utilidad de un modelo estadístico de estilos cognitivos en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad*.

Jean Piaget. (1986). Seis Estudios de Psicología. 6 edición. (Nuria, Petit, Trads). (Trabajo Publicado en el 2007). Distribuidora Sion Ltda.

Kagan, J.; Rosman, B.; Day, D.; Albert, J. y Phillips, W. (1964). Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes, *Psychological Monographs*, 78.

Lacunza (2011). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. Consejo nacional de investigaciones científicas y técnicas (conicet)

Lacunza, N. Gonzales (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos en Humanidades, vol. XII, núm. 23, 2011, pp. 159-182 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina

Lera, M. J. (2003). Las relaciones personales en los centros educativos. De Psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Sevilla.

Ley General de Educación, 115 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.

Llanos Baldivieso (2006). Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales. Editorial de la Universidad de Granada.

López, Félix (2008). Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social. Madrid: Pirámide.

M. Esturgo (1997). Estilos cognitivos. Aula abierta No 69. Barcelona.

M. Patiño Lindado, y G. Henao López, (2005). *Capacidad Cognoscitiva y Adaptativa de Menores con Síndrome de Down en Instituciones de Educación especial de la ciudad de Medellín*. Medellín - Colombia, editorial, pág 179.

Marre, D., Monnet, N. y San Román, B. *AFIN* No. 57, Enero 2014.

Meece, J. (2000). *Desarrollo del Niño y del Adolescente para Educadores*. Mc Graw Hill.

Menéndez, Jiménez & Lorence. (2008). *Familia y adaptación escolar durante la infancia*.

Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia. (2010). Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia. Mondragón España.

Monjas. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).

- Pantoja Ospina, M. (2009). *Estilos cognitivos*. Manizales: Universidad Católica de Manizales. Revista creando, No 5.
- Papalia, D. E.; Wendkos, O. & Feldman, R. D. *Relaciones interpersonales Generales*. Ciudad: Universidad del País Vasco.
- Pineda, D. A.; Puerta, I. C.; Merchán, V.; Arango, C. P.; Galvis, A. Y.; Velásquez, B.; Gómez, M.; Builes, A.; Zapata, M.; Montoya, R.; Martínez, J.; Salazar, E. O. y Lopera, F. (2003). Factores perinatales asociados con la aparición del trastorno por deficiencia de atención en niños de la comunidad colombiana 'paisa'. *Revista de Neurología*, 36, 609-613.
- Pineda, D., Kamphaus, R. W., Mora, O., Restrepo, M. A., Puerta, I. C., Palacio, L. G., Jiménez, I., Mejía, S., García, M., Arango, J. C., Jiménez, M. E., Lopera, F., Adams, M., Arcos, M., Velásquez, J. F., López, L. M., Bartolino, N. E., Giraldo, M., García, A., Valencia, C., Vallejo, L. E. y Holguín, J. A. (1999a). Sistema de evaluación multidimensional de la conducta (BASC) para padres de niños de 6 a 11 años, versión colombiana. *Revista de Neurología*, 28, 672-81.
- Pizarro & Poggini (2003). Eficacia de un programa multicomponente de terapia Cognitivo - conductual en un contexto educativo para el tratamiento de niños chilenos diagnosticados con trastorno por déficit atencional / hiperactividad.

Polaino, A. (1997). *Manual de hiperactividad infantil*. España: Editorial Unión.

Puerta, Aguirre, Pineda, Gonzales. (2007). Modelo multidimensional de la conducta en niños usando cuestionarios normalizados para padres y maestros. *Universidad de San Buenaventura y Universidad de Antioquia; Universidad de Manizales (Colombia). Psicología Conductual*, Vol. 15, N° 2, 2007, pp. 237-252.

Puerta. (2004). Instrumentos para evaluar las alteraciones de la conducta. *Revista de Neurología* [http: www.serviciodc.com/congreso](http://www.serviciodc.com/congreso).

R. Puche Navarro, M. Orozco, B. Orozco Hormaza, M. Correa (2007). Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Ministerio de educación Nacional, Republica de Colombia., Corporación niñez y conocimiento. Primera edición. Bogotá, Colombia.

Reynolds CR, Kamphaus, RW. (1992). Behavior assessment system for children. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.

Riding, R. y Rayner, S. (1998). Cognitive Styles and Learning Strateies -Understanding style differences in learning and behaviour. David Fulton Publisher. London, UK. En Cavelucci, Lia. (N.D.). *Estilos de aprendizagem: em busca das diferencas individuais*. Falta ciudad, editorial, .

Rogoff, B. (1992) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.

Saunders, Bingham y Newman. (2000). *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. Ediciones Morata.

Sergeant, Geurts, Huijbregts & Scheres. (2003). *The top and the bottom of ADHD: A Neuropsychological Perspective* Department of Clinical Neuropsychology, Klinische Neuropsychologie, Vrije Universiteit, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam, Netherlands.

Servera, M., Bornas, X. & Moreno, I. (2001). *Hiperactividad infantil: conceptualización, evaluación y tratamiento*. En V.E. Caballo & M.A. Simón (eds), *Manual de psicología clínica y del adolescente* (pp. 401-433). Madrid: Pirámide.

Strauss, A. y Lehtinen (1947). *Psychopathology and education of the brain injured child*. Nueva York: Grune and Stratton.

Temas para la Educación. (2010). *Revista digital para profesionales de la enseñanza*.

Tennant, (1988). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge. *Universidades de Huelva y Sevilla*.

U. Bronfenbrenner (1987), *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano* Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México. (p. 29 – 33).

Valcarcel, G. M. P. (1986). *El Desarrollo Social Del Niño*. Universidad de Valencia.

Vallés, A., y Vallés (1996). Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular. Madrid: EOS.

Verdugo. (1989). *Programa de habilidades sociales*. Salamanca: Amaru ediciones.

Vygotski, L. (1995). El significado histórico de la crisis histórica de la psicología. En *Obras Escogidas*, Vol. I. Madrid: Aprendizaje, Visor.

Zuluaga Valencia, J. B. (2009). Evolución en la Atención, los Estilos Cognitivos y el control de la Hiperactividad en niños y niñas con Diagnostico de Trastorno Deficitario de Atención con Hiperactividad (TDAH). Universidad de Manizales.

## **Anexo 1.**

Manizales, Julio 15 de 2013

### **DIRECTOR CENTRO PEDAGÓGICO CAMELOT POPAYAN**

Teniendo en cuenta la importancia de propender por el mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad de Popayán, es importante conocer las diferencias individuales en el estudiantado en la forma de aprender y procesar la información del medio, y es allí cuando toma relevancia el estudio en los estilos cognitivos “como preferencias o modos particulares de procesar la información” Sin embargo es sabido que estos se desarrollan en una interacción de características personales y ambientales. Dentro de las características ambientales se encuentra la experiencia educacional: como la relación docente-niño/a; teorías e investigaciones del Desarrollo Infantil sugieren que las interacciones entre estudiantes y docentes son el mecanismo principal para el buen rendimiento académico y el aprendizaje del estudiante.

Partiendo de lo anteriormente planteado y de la necesidad en la región de que los aportes científicos desde los resultados de investigaciones impacten el conocimiento y quehacer docente, considero que esta institución como formadora de docentes puede beneficiarse en la realización de un proyecto de investigación relacionado con el desarrollo infantil y los estilos cognitivos reflexivos e impulsivos en correlación con las habilidades adaptativas tales como: autoestima, autoconfianza y relaciones interpersonales.

Esta investigación pretende aportar conocimiento referente a los estilos cognitivos r/i que ha desarrollado la población a objeto de estudio, a fin de privilegiar los procesos académicos. Así mismo, correlacionara dichos estilos con las habilidades adaptativas

que actúan como factores de protección frente a las diferentes dificultades de orden clínico que los niños y/o niñas de la institución puedan llegar a presentar.

Puede generar conocimiento que permita en un futuro diseñar estrategias que apunten a mejorar la calidad de las practicas pedagógicas y didácticas, así como hacer aproximaciones comprensivas al tema de los estilos cognitivos desde una visión integral como una característica personal influenciada por el medio con repercusión en el aprendizaje, para de esta forma poder educar en y para la diversidad.

Este proyecto de investigación se encuentra avalado por el programa de posgrado, Maestría en Desarrollo Infantil, de la Universidad de Manizales, en el cual se realizará como tesis de grado.

Para ello, solicito contar con su colaboración y participación y la de su institución, para que me permita llevar a cabo este estudio en los grupos de tercero, cuarto y quinto; Básicamente se requiere la participación de los niños, para realizar la aplicación de los instrumentos, esta actividad será previamente acordada y no interferirá en las labores académicas establecidas por la institución.

Así mismo se requiere contar con los 150 niños/as, para la aplicación de las dos pruebas, con el fin de determinar los estilos cognitivos  $r/i$  y las habilidades adaptativas en las que puntúa la población; la aplicación de las mencionadas pruebas tienen una duración de 30 minutos máximo por cada prueba y por cada estudiante, y para lo cual solicito se me permita asistir a 48 horas, para la aplicación del test. La finalidad del estudio es investigativo y no evaluativo.

Al finalizar la investigación, se le entregará un informe de los resultados y se socializarán las principales conclusiones del estudio, con fines de realimentación de los procesos académicos y formativos de su institución.

Con su aporte estamos promoviendo y generando espacios para el mejoramiento de la calidad de la educación en nuestra ciudad, por lo tanto agradezco de antemano su colaboración para llevar a cabo este proyecto.

Cordialmente;

Liliana González Benítez

Directora Maestría

Universidad de Manizales

Cel. 3116471407

[lgonzalez@umanizales.edu.co](mailto:lgonzalez@umanizales.edu.co)

Doris Millán Restrepo

Psicóloga

Estudiante Maestría.

Cel: 3117000171

Mail: restrepo5mil@hotmail.com

Anexo 2

**ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE LA CONDUCTA -EMC- (BASC) (Reynolds & Kamphaus)**  
Escala evaluativa de los PADRES (6 - 11 años)

NOMBRE: Valeria Muñoz EDAD: 10 años  
 RADO: SE ESTABLECIMIENTO: Camelot  
 LICENCIADO POR: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

**Instrucciones**  
 En ambos lados de este cuestionario hay frases que describen la manera como un niño(a) pudiera actuar. Por favor lee cada frase y marque la respuesta que mejor describa la forma como ha estado actuando el(a) niño(a) en los últimos seis meses. Si su niño(a) ha tenido cambios durante este periodo, describa entonces la conducta más reciente. Por favor marque cada ítem. Si usted no sabe o tiene dudas, señale una respuesta aproximada. Antes de comenzar llene toda la información solicitada en la parte superior de la página.

Encierre la letra N en un círculo si la conducta Nunca ocurre  
 Encierre la letra V en un círculo si la conducta ocurre a Veces  
 Encierre la letra F en un círculo si la conducta ocurre Frecuentemente (a menudo)  
 Encierre la letra S en un círculo si la conducta ocurre Casi Siempre  
 Si desea cambiar la respuesta tacheela con un X y encierre en un círculo la nueva respuesta

Se adapta bien a los(as) maestros(as) nuevos(as)	N V F S	31. Toma medicamentos	N V F S
Amenaza con hacerle daño a otras personas	N V F S	32. Felicita a los demás cuando les pasan cosas buenas	N V F S
Se preocupa	N V F S	33. Se queja de frío	N V F S
Escucha las instrucciones que se le dan	N V F S	34. Le pega a otros(as) niños(es)	N V F S
Se mueve hacia delante y hacia atrás por largos periodos	N V F S	35. Tiene problemas de los ojos	N V F S
Se va de casa sin permiso	N V F S	36. Se calma fácilmente cuando está enojado	N V F S
Dice: "no tengo ningún amigo(a)"	N V F S	37. Se burla y fastidia a los demás	N V F S
Es incapaz de esperar turnos	N V F S	38. Se preocupa de lo que piensan los padres	N V F S
Asiste a actividades extracurriculares	N V F S	39. Olvida las cosas	N V F S
0. Dice: "por favor" y da las gracias	N V F S	40. Repite continuamente una actividad	N V F S
1. Se queja de asbida	N V F S	41. Usa lenguaje vulgar y grosero	N V F S
2. Inicia conversaciones fácilmente con gente que recién conoce	N V F S	42. Dice: "nadie me comprende"	N V F S
3. Juega con fuego	N V F S	43. Necesita demasiada supervisión	N V F S
4. Le gusta lucirse con los demás	N V F S	44. Inicia actividades por sí mismo(a)	N V F S
5. Es demasiado serio(a)	N V F S	45. Tiene sentido del humor	N V F S
6. Se orina en la cama	N V F S	46. Se queja de dolores	N V F S
7. Trata de herirse a sí mismo (a)	N V F S	47. Evita competir con otros(as) niños(as)	N V F S
8. Tiene amigos(as) que están metidos(as) en problemas	N V F S	48. Se altera cuando se cambian planes	N V F S
9. Dice: "quiero matarme"	N V F S	49. Discute con los padres	N V F S
0. Se levanta de la mesa durante las comidas	N V F S	50. Dice: "Los exámenes me ponen nervioso"	N V F S
1. Se une a clubes o grupos sociales	N V F S	51. Se distrae fácilmente	N V F S
2. Anima (escorruia) a la gente a que hagan las cosas lo mejor posible	N V F S	52. Toca constantemente las cosas, tales como sus propios cabellos, uñas o ropa	N V F S
3. Se queja de mareos	N V F S	53. No le importan sentimientos de los demás	N V F S
4. Cambia su rumbo para evitar tener que saludar a alguien	N V F S	54. Se frustra fácilmente	N V F S
5. Desafía o reta a otros niños a que hagan cosas	N V F S	55. Es inquieto(a) cuando ve una película	N V F S
6. Tartamudea	N V F S	56. Tiene muchas ideas	N V F S
7. Dice: "Tengo miedo de llamar a alguien"	N V F S	57. Se ofrece a ayudar a los demás	N V F S
8. Tiene problemas con la policía	N V F S	58. Vomita	N V F S
9. Lora fácilmente	N V F S	59. Es tímido(a) con otros niños(as)	N V F S
0. Le dan rabietas	N V F S	60. Es mal perdedor (Se aboja cuando pierde)	N V F S

**ESCALA MULTIMODAL DE LA CONDUCTA  
EVALUACION EMC**

PADRES

Datos generales del paciente

**Documento:** 71

**Nombre:** VALERIA MUÑOZ

**F. Nacim:** 2003/15/05 **Sexo:** FEMENINO **E. Soc.:** BAJO

**Institución:** CAMELOT

**Grado:** CUARTO

La Escala Multidimensional de la Conducta (EMC) está diseñada de acuerdo con el "Behavior Assessment System for Children (BAS)" de Cecil R. Reynold y Randy W. Kamphaus (1996). Esta escala está diseñada para facilitar el diagnóstico y la clasificación de una variedad de trastornos comportamentales y emocionales de los niños, de tal manera que facilite el diseño de estrategias de tratamiento. continuación se presenta un reporte basado en las puntuaciones directas obtenidas con sus respectivas puntuaciones descriptivas, acuerdo con la estandarización realizada en la Ciudad de Medellín por el Grupo de Neuropsicología y Conducta, el grupo Neurociencias, el Instituto Neurológico de Antioquia y la Universidad de Georgia.

Escala	Calificación	Percentil	Punt T Inf.	Punt T Sup.	Punt Std Inf.	Punt Std Sup.
	ACCEPTABLE					
INDICE F	1		-		-	
<b>CLÍNICO</b>						
ATIPICIDAD	4	55	51 - 51		101 - 102	
PROBLEMAS ATENCIONALES	15	95	66 - 67		124 - 125	
HIPERACTIVIDAD	16	85	60 - 60		115 - 115	
ANSIEDAD	12	40	47 - 47		95 - 96	
AISLAMIENTO	1	20	42 - 42		88 - 88	
DEPRESIÓN	9	65	53 - 54		104 - 106	
PROBLEMAS DE CONDUCTA	3	55	51 - 51		101 - 102	
SOMATIZACIÓN	11	80	58 - 59		111 - 114	
AGRESIÓN	12	70	55 - 55		107 - 108	
<b>ADAPTATIVO</b>						
COMPAÑERISMO	17	40	47 - 47		95 - 96	
HABILIDADES SOCIALES	27	45	48 - 49		97 - 99	
ADAPTABILIDAD	15	45	48 - 49		97 - 99	

**Respuestas críticas**

Pregunta	Calificación
Tiene problemas visuales	V A VECES

Anexo 3

**MFF-20**

HOJA DE ANOTACION

SEXO:  V  M

NOMBRE: Juan Camilo Benitez

EDAD: 9 años

ÍTEM	SOLUCIÓN	ORDEN DE ERRORES	Nº DE ERRORES	LATENCIA
1. Hoja (a)	2	2		27:66
2. Tijeras	6	5-3-6	2	20:73
3. Gafas	3	3		28:46
4. Cowboy	4	4		24:54
5. Casa	1	2-1		30:62
6. Nave espacial	2	2		31:18
7. Hoja (b)	6	6		21:57
8. Jirafa	4	4		15:01
9. Avión	1	2-1	1	24:48
10. Flor	5	5-		17:74
11. Barco	2	5-4-2	2	31:11
12. Tienda indios	6	6		16:13
13. Gato	3	2-4-3	2	12:83
14. Lancha motora	4	4		20:50
15. Televisión	1	3-2-4-1	3	20:60
16. Pato	5	2-4-1-6-5	4	15:08
17. Lámpara (a)	6	5-1-6	2	10:95
18. Vestido	3	4-2-3	2	24:70
19. Oso	1	2-1		26:80
20. Lámpara (b)	5	5		23:52

TE TL IMPULSIVIDAD  
 \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_  
 TE TL INEFICIENCIA  
 \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

78  
Total errores

446.3  
Total latencia

0.15  
Punt. típica errores (TE)

1.30  
Punt. típica latencia (TL)

CENTIL IMPULSIVIDAD

CENTIL INEFICIENCIA