

CALIDAD DE LA INTERACCION DOCENTE-NIÑO EN EL AULA Y LOS ESTILOS COGNITIVOS EN LA DIMENSION REFLEXIVIDAD-IMPULSIVIDAD.

*Amalia Alexandra Ovalle**

*Gloria del Carmen Tobón***

Resumen

Este estudio buscó analizar la relación entre los estilos cognitivos desde la dimensión reflexividad - impulsividad y la calidad de la interacción docente-niño en el aula en 40 niños y niñas de primer grado de primaria en la ciudad de Ibagué. Para conocer el estilo cognitivo se utilizó el MFF20 (Buela-Casal, Carretero-Dios y De los Santos-Roig, 2001) y para evaluar la calidad de la interacción docente-niño se utilizó el sistema de observación CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008); los resultados se analizaron con estadísticos descriptivos y se aplicó una correlación de Spearman para conocer la relación de las variables. Los resultados mostraron que la mayoría de niños 85% aun no tienen una clara tendencia a la reflexividad o impulsividad, así mismo se encontró que la calidad de la relación docente-niño en cuanto al apoyo emocional es medio y el apoyo pedagógico es medio bajo, y ésta no se relacionó con ningún estilo cognitivo.

Palabras clave: primera infancia, estilo cognitivo, calidad de la relación docente-niño, reflexividad-impulsividad y apoyo emocional y pedagógico.

Abstract

The present study analyzes the relationship between Reflective-Impulsive cognitive style and the quality of teacher-children interaction in a group of 40 children of the first grade in primary school at Ibagué, Tolima, Colombia. The MFF20 (Buela-Casal, Carretero-Dios and De los Santos-Roig, 2001) is applied to identify the children cognitive style and the system of observation CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) is used to evaluate the quality of teacher-children interaction. The findings were analyzed with descriptive statistics and the Spearman correlation was used to determine the relationship between the variables. The findings showed that 85% of children, who are the majority of the participants, still do not have a clear tendency to reflexivity or impulsivity.

¹Psicóloga y Estudiante de Maestría en Desarrollo Infantil, Universidad de Manizales.

²Asesora Trabajo de Investigación. Profesora Programa de Psicología, Universidad de Manizales Investigadora macroproyecto investigación actores y escenarios del desarrollo infantil en el contexto educativo.

Regarding the quality of teacher-children relationship, the study found a medium emotional support and a low-medium instructional support, and this support was not associated with any cognitive style.

Keywords: children, cognitive style, quality of teacher–child interactions, Reflective-impulsive, Emotional and instructional support.

Introducción

El interés por conocer las diferencias individuales que se dan en el aprendizaje ha orientado a diferentes investigadores en la búsqueda de variables personales y contextuales implicadas en los procesos de aprendizaje. La teoría de la diferenciación psicológica ha permitido que la aproximación a este interés sea más enriquecedora al proporcionar marcos de análisis que dan cuenta del porqué de las diferencias en el aprendizaje; es así como el constructo de estilo cognitivo el cual es una dimensión psicológica que representan las consistencias en la forma particular del funcionamiento cognitivo de un individuo, particularmente con respecto a la adquisición y procesamiento de la información (Kozhevnikov, 2007) se ha convertido en una respuesta al porqué de las diferencias individuales en el procesamiento de la información.

Colombia no ha sido ajena a ésta situación y en los inicios de los años 90, el patrón marcado de diferencias en el logro educativo de los estudiantes entre los departamentos colombianos, suscito el interés del Ministerio de Educación Nacional, lo que dio origen a investigaciones conjuntas con el Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional que buscaban dar respuesta a esta situación; el proyecto de *Regiones Cognitivas en Colombia* (1995) pretendía como primera medida una regionalización, para posteriormente examinar los estilos cognitivos en las regiones ecoculturales contrastadas en el país.

La segunda parte de éste proyecto consistió en correlacionar los estilos cognitivos, con la comprensión del lenguaje y procesamiento matemático de una muestra de 400 estudiantes de grado noveno de diferentes regiones del país, el resultado principal de esta investigación fue la notable influencia del contexto cultural en la constitución del estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo.

El reconocimiento de la diferencia no solo a nivel cultural sino cognitivo y las relaciones de estos con el logro académico, dio paso en Colombia a perspectivas renovadoras tanto en la psicología como la educación, despertando el interés por indagar en la comprensión de las diferencias individuales a fin de revisar los modelos educativos y pedagógicos y su adecuación a las características cognitivas y culturales de la población.

Sin embargo, este cuerpo de investigaciones recientes se ha orientado mayormente a la dimensión del estilo cognitivo propuesta por Witkin y Goodenough (1981) dependencia e independencia de campo, así como a población escolar de quinto grado en adelante y población universitaria. Por lo que se carece de investigaciones que abarquen un rango de edad menor (preescolar-primero a tercero) y que indaguen sobre otros tipos de estilos cognitivos como el de binomio de reflexividad-impulsividad propuesto por Kagan (1965a,b,c y 1966) el cual ha sido uno de los más investigados a nivel mundial junto con el dependencia e independencia de campo (Fernández & Hinojo, 2006).

Diferentes investigaciones al respecto con niños en edad escolar han demostrado que el estilo cognitivo reflexivo o impulsivo particular de cada uno, no solo influye en los resultados que obtiene frente a resolución de tareas, sino que también la reflexividad impulsividad está relacionada con otras variables tales como: la inteligencia (Montero, Navarro y Ramiro, 2005; Ramiro, Navarro, Menacho y Aguilar, 2010), habilidades académicas para la lectura (Buendía y Ruiz (s.f), habilidades sociales (Seçer , Çeliköz, Koçyigıt , Seçer&Kayılı, 2010) y variables contextuales como la cultura y la situación de pobreza (Arán-Filippetti & Richaud de Minzi, 2011;).

Actualmente se reconoce que el estilo cognitivo es una característica individual, de naturaleza psicológica, que explica los procesos cognitivos de carácter mediacional y por lo tanto, el proceso de aprendizaje. Estos no están lógicamente grabados de forma indeleble desde el nacimiento, sino que en parte son evolutivos y se construyen de forma progresiva de acuerdo con la experiencia; de esta forma los estilos cognitivos se adquieren por aprendizaje desde la infancia, tienen fuertes relaciones con el comportamiento interindividual de los sujetos, y son susceptibles de modificación (Buela-Casal, De Los Santos-Roig, Carretero & Bermúdez ,2000).

Los estilos cognitivos como preferencias o modos habituales de procesar la información están mediados por los contextos en los que el individuo se desenvuelve; uno de los contextos aparte del familiar que es determinante para el desarrollo cognitivo y social del niño es la escuela (Palacios, Marchessi & Coll, 2004). Desde la teoría bioecológica de Bronfenbrenner (1979/1987) la escuela como microsistema involucra y afecta al sujeto en su desarrollo, ya que el niño experimenta situaciones e interacciones con sus compañeros y profesores que le proporcionan nuevas experiencias e impulsan en el desarrollo de ciertas competencias. Diversos estudios han resaltado la importancia de la calidad de la relación docente-niño en el sistema escuela en la adaptación académica y el desarrollo de competencias por parte del niño (Núñez del Río & Fontana, 2009; O'Connor, 2010).

Sin embargo, aunque existe un interés creciente por conocer las razones de las diferencias en el aprendizaje y el éxito académico en estudiantes, estas se han analizado de manera aislada, por una parte lo cognitivo y por otra parte lo social y emocional; pero para entender el desarrollo cognitivo de los niños de una manera integral se debe asumir al niño como un ser multidimensional en desarrollo, por tal razón desde la psicología educativa el interés por estudiar los procesos y situaciones educativas relacionadas con el aprendizaje y el éxito escolar, no puede dedicarse sólo al abordaje de la dimensión cognitiva, ya que los aspectos emocionales y sociales, son fundamentales.

Es así como no solo el estudio de los estilos cognitivos toma relevancia para entender las diferencias en el aprendizaje y el éxito académico, sino también las interacciones que se dan en el aula teniendo en cuenta el contexto, visto como fuente de influencia, implica asumir al niño como sistema, haciendo parte de otros sistemas, como el sistema: salón de clase o aula (Pianta & Walsh, 1996).

El sistema aula incluye aspectos del entorno en relación con las interacciones que se dan entre los individuos en el salón de clases como el apoyo pedagógico que el profesor da al estudiante (O'Connor, 2010). La calidad de la relación docente-niño es uno de los factores fundamentales en la eficacia escolar como lo menciona el informe de eficacia escolar realizado por la UNESCO y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE

(2008) en el que participo Colombia; la calidad de esta relación también ha sido ampliamente documentada como una variable contextual que influye en la adaptación académica (Burchinal, Howes, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin, 2008; Curby, Rimm-Kaufman&Ponitz,2009), el éxito escolar y el desarrollo de competencias, principalmente en los niños que hasta ahora inician su escolaridad(Núñez del Rio & Fontana, 2009; O'Connor, 2010);especialmente cuando el apoyo emocional y pedagógico proporcionado por el docente es alto los niños se ven beneficiados en en su rendimiento académico en lenguaje y matemáticas((Pianta, Belsky,Vandergrift, Houts& Morrison,2008) y son capaces de superar problemas de adaptación escolar (Hamre & Pianta,2005,2006) .

Lo anterior es importante si se tiene en cuenta que el desarrollo cognitivo y las preferencias en los estilos de procesar la información están influenciados por el medio, el estudio de la interacción docente-niño es un campo importante para explicar tanto las diferencias en el aprendizaje como en el desarrollo de un determinado estilo por parte del niño, sin embargo la investigación al respecto es escasa y la necesidad de reconocer la diferencia en el estudiantado y los factores que la desencadenan imperante para una educación de calidad. Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre los estilos cognitivos desde la dimensión reflexividad - impulsividad y la calidad de la relación docente-niño en el aula en los niños y niñas de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué. Este estudio hace parte del macroproyecto actores y escenarios del desarrollo infantil en el contexto educativo de la maestría en desarrollo infantil de la Universidad de Manizales.

Metodología

Diseño

La naturaleza de este estudio es cuantitativa, con un enfoque empírico analítico, ya que busca construir conocimiento a partir de la observación y experimentación siguiendo una serie de pasos sistemáticos que permiten conocer, medir y cuantificar el objeto de estudio; y el tipo de estudio es descriptivo/relacional (Sampieri, Fernandez-Collado y Baptista,2006) por cuanto pretende describir la variable estilos cognitivos en su dimensión Reflexividad/impulsividad, cuantificando el número de estudiantes con una u otra polaridad según el resultado del Test de Figuras Familiares. Así mismo

se pretende conocer la calidad de la relación docente-niño e identificar si ésta se relaciona con el estilo cognitivo particular de los niños.

Participantes

La investigación se realizó en un colegio público de la Ciudad de Ibagué-Tolima. Participaron 40 niños de dos grados de primero de primaria de dicha institución, 20 niños por cada grado. El 70% (n=28) de los estudiantes tenían 6 años y el 30% 7 años (n=12); a su vez el 52.2% (n=21) pertenecían al género femenino y el 47.5% (n=19) al género masculino. También participaron los 2 docentes de cada grado respectivamente, uno perteneciente al género femenino y el otro al masculino, con un rango de edad entre los 50-70 años.

El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico y la muestra por conveniencia de acuerdo a Sampieri, Fernandez-Collado y Baptista (2006), los criterios de inclusión para los niños era que tuvieran una edad entre 6 y 8 años, asistieran constantemente a la escuela; así mismo se excluyeron aquellos niños que estuvieran repitiendo el año escolar ya que esto podría afectar la dinámica relacional con la docente, alterando los resultados del CLASS.

Instrumentos

Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas (MFF20).

Esta prueba, elaborada por Cairns y Cammock (1989), y que ha sido adaptada en España por Buela-Casal, Carretero-Dios y De los Santos-Roig (2001), está compuesta por 20 ítems, más dos iniciales de entrenamiento, y pretende determinar el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad a través de la solución dada a las tareas de emparejamiento perceptivo que se proponen.

Cada uno de los ítems consiste en la presentación de una figura que le resulta familiar al sujeto. A continuación y con la figura modelo presente, el sujeto debe encontrar, entre seis alternativas similares, aquella que es exactamente igual al modelo presentado. Sólo una de las alternativas es igual, mientras que las otras difieren respecto al modelo en un detalle. En cada elemento del test, el sujeto puede cometer un máximo de 5 errores. Se computa tanto el número total de errores, como la latencia de la primera respuesta a cada uno de los elementos del test. Las puntuaciones en impulsividad e ineficiencia, obtenidas respectivas de la resta y suma de las

puntuaciones típicas de errores y latencia, se han transformado en centiles y con base en esto se realiza la clasificación

A partir de las puntuaciones medias en errores (centil ineficiencia) y en latencia del grupo (impulsividad), se puede clasificar a cada uno de los sujetos de dicho grupo dentro de las modalidades estilísticas: impulsivo eficiente, impulsivo ineficiente, reflexivo eficiente y reflexivo ineficiente. La fiabilidad del MFF20 es de $\alpha = 0.8$

CLASS Classroom Assessment Scoring System

Instrumento de observación desarrollado para evaluar la calidad de la instrucción en el aula desde preescolar hasta tercero de primaria (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Este sistema fue desarrollado con base en una revisión extensa de la investigación sobre la relación maestro y niño, el ambiente de la clase y prácticas de enseñanza, así como medidas utilizadas en estudios de observación a gran escala, como el estudio de cuidados en la primera infancia (Study of earlyCare) del National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) y el estudio multiestatal de prekindergarten (Multi-state Pre-K Study) del National Center for Early Development and Learning (NCELD).

Las dimensiones del CLASS están basadas únicamente en las interacciones dentro del aula entre maestros y estudiantes, estas interacciones pueden ser agrupadas en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico los que a su vez tienen unas dimensiones. Cada dimensión se califica en una escala de siete puntos que va desde Bajo (1-2) Medio (3-4) y alto (6-7). La puntuación de cada dominio se calcula mediante la suma de las puntuaciones de cada dimensión por la división del número de dimensiones en ese dominio. Esta prueba ha sido validada en más de 3.000 aulas desde preescolar hasta quinto de primaria (Hamre, Mashburn, Pianta & Downer, 2006). El CLASS tiene una fiabilidad de 87%, y una consistencia interna de (0,76-0,90).

Procedimiento

Inicialmente se estableció contacto con el Rector y la psicóloga del colegio a quienes se les presento el propósito de la investigación y se les invito a participar dela misma. Una vez obtenido el visto bueno por parte de las directivas se les presentó el proyecto a los dos docentes quienes aceptaron a través de una carta de compromiso y consentimiento informado, participar en el proyecto y evaluar a sus estudiantes.

Posteriormente para la recolección de los datos se realizó un entrenamiento previo en el manejo de los diferentes instrumentos. Los datos dela calidad de la relación docente-niño se evaluaron mediante el protocolo de observación CLASS, se realizaron dos sesiones de observación una por cada aula con cuatro ciclos de observación de 20 minutos y 10 minutos para el registro, estas se realizaron por dos observadoras entrenadas para garantizar la fiabilidad interobservadores.

La aplicación de la prueba MFF-20 para determinar el estilo cognitivo de cada niño se aplicó de forma individual por el investigador en un lugar tranquilo diferente al aula de clase, la selección de los participantes se hizo mediante la técnica del sombrero, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión anteriormente mencionados, se seleccionaron 20 niños por aula para un total de 40.

Finalmente los datos obtenidos en las diferentes pruebas fueron digitalizados en Excel en una base de datos, a cada estudiante se le asignó un código. El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS; se realizaron estadísticas descriptivas como frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones dependiendo de cada una de las variables; esto con el fin de describir los resultados de los niños en torno a cada una de las variables de estudio y responder así al objetivo planteado en esta investigación.

Resultados

Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre los estilos cognitivos desde la dimensión reflexividad - impulsividad y la calidad de la relación docente-niño en el aula en los niños y niñas de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué. Los siguientes resultados responden a este objetivo, a partir de la identificación de los estilos cognitivos de los niños desde la

dimensión reflexividad-impulsividad, la calidad de la relación docente-niño en el aula y la relación entre estas dos variables.

Estilos Cognitivos

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes que tienen los niños y niñas sobre los estilos cognitivos.

	Todos junto		Femenino		Masculino		6 años		7 años	
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%
Impulsivo ineficiente	1	2.5	1	4.8			1	3.6		
Reflexivo eficiente	4	10.0	1	4.8	3	15.8	4	14.3		
Reflexivo ineficiente	1	2.5	1	4.8					1	8.3
Media	34	85.0	18	85.7	16	84.2	23	82.1	11	91.7
Total	40	100.0	21	100.0	19	100.0	28	100.0	12	100.0

La tabla 1 muestra las frecuencias y porcentajes que tienen los niños y niñas sobre los estilos de cognitivos. Se observa que en general los estudiantes se ubican en la media con un 85%, un 10% tiene un estilo cognitivo reflexivo-eficiente, un 2.5% impulsivo-ineficiente, con este mismo porcentaje se encuentran los que tienen un estilo cognitivo reflexivo ineficiente. Lo cual indica que no existe una clara tendencia hacia alguno de los estilos.

Al revisar estos resultados por género, se observa que el 85.7% de los estudiantes del género femenino se ubican en la media, el 4.8% tiene un estilo cognitivo impulsivo reflexivo, con este mismo porcentaje se encuentran los estudiantes que tienen un estilo reflexivo eficiente, y los estudiantes que tienen un estilo reflexivo ineficiente. En cuanto a los estudiantes del género masculino se observa que el 84.2% se encuentra en la media, mientras que el 15.8% tiene un estilo cognitivo reflexivo-eficiente.

Al diferenciarlos por edad, se puede apreciar que el 82.1% de los estudiantes de 6 años se ubican en la media, el 14.3% tiene un estilo cognitivo reflexivo-eficiente, y un 3.6% se encuentran los estudiantes que tienen un estilo impulsivo-ineficiente. En cuanto a los estudiantes de 7 años, se observa que el 91.7% se encuentra en la media, mientras que el 8.3% tiene un estilo cognitivo reflexivo-ineficiente. Por lo que se puede decir, que no existe una marcada diferencia en cuanto al estilo cognitivo particular de cada niño en relación con la edad.

Calidad de la relación docente-niño

Tabla 2. Media y Desviación Estándar sobre la calidad de la relación docente-niño en la dimensión de apoyo emocional y pedagógico que tienen los docentes.

	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
Apoyo Emocional	2.81	5.25	4.03	1.725
Apoyo pedagógico	1.83	4.43	3.13	1.838

La tabla 2 muestra las medias y desviaciones estándar sobre la calidad de la relación docente-niño en la dimensión de apoyo emocional y pedagógico que tienen los docentes. Se observa que en la variable apoyo emocional los docentes tienen una media de 4.03 (D.E=1.725), mientras que en la variable apoyo pedagógico los docente tienen una media de 3.13 (D.E= 1.838). Lo cual indica que en general los docentes se encuentran en un rango medio en cuanto a la calidad del apoyo emocional y pedagógico que brindan a sus estudiantes, sin embargo en esta tabla se puede apreciar que los puntajes obtenidos por los docentes varían entre un rango bajo (1.83) y un rango medio (4.43), por lo cual se hace necesario analizar los resultados de forma independiente para cada maestro a fin de conocer las características del apoyo emocional y pedagógico que se presentaron en el aula con los niños.

Tabla 3. Puntajes obtenidos diferenciados por los docentes en la calidad de la relación docente-niño en los dominios de la dimensión de apoyo emocional y pedagógico.

Dominio	Docente 1	Docente 2
Apoyo emocional	5 Medio	2.8 Bajo
Clima positivo	5.25	2.25
Clima negativo	1.25	3
Sensibilidad profesor	4	1.7
Considerar la perspectiva del estudiante	5	2.2
Apoyo pedagógico	4 Medio	1,83 Bajo
Desarrollo de conceptos	4.2	2
Calidad de los comentarios	2	1.75
Ejemplificar el lenguaje	4	1.5

Como se puede apreciar en la tabla 3 al diferenciar los resultados obtenidos por ambos docentes se denota que el docente número uno (1) a partir de los puntajes obtenidos en las dimensiones de apoyo emocional y pedagógico en la prueba CLASS obtuvo un puntaje medio en las dos dimensiones, mientras que el docente número dos (2) un puntaje bajo. Ninguno de los dos obtuvo un puntaje alto.

A continuación se describen las características de la interacción que se presentaron en el aula entre el docente y los estudiantes, que buscan por parte del docente apoyar el desarrollo del comportamiento social y emocional de los niños (apoyo emocional) así como, para apoyar eficazmente el desarrollo cognitivo y del lenguaje (apoyo pedagógico).

Docente Numero Uno (1)

En cuanto a las dimensiones del dominio apoyo emocional, este se caracterizó por mostrar algunas indicaciones de haber establecido con los niños una relación cálida y de apoyo, se apreciaron algunas manifestaciones positivas entre el docente y los estudiantes, como elogios, risas y palabras de afirmación como: “muy bien” “felicitaciones” “correcto”. Así mismo los niños mostraron interés y motivación por la clase y respeto por la palabra del profesor y de sus compañeros, el docente la mayor parte del tiempo empleo un tono de voz cálido para dirigirse a los niños.

Por otra parte, no se evidencio un clima negativo, solo subió el tono de voz para llamar la atención de algunos niños pero en muy pocas ocasiones, no grito ni amenazo para mantener el control y no se observaron situaciones de negatividad extrema entre el docente y los estudiantes.

Con relación a la sensibilidad del docente se evidencio que en ocasiones el docente fue capaz de reconocer que sus estudiantes necesitaban un apoyo adicional y buscó la manera de que comprendieran sus explicaciones, estuvo pendiente de que le prestaran atención y solo en algunas ocasiones se dio cuenta de que ciertos niños presentaron una dificultad, por ejemplo, para ver bien el tablero o estar cómodos en el puesto y respondió a ellas, otras las pasó por alto. Por su parte los estudiantes participaron por iniciativa propia, algunas veces compartieron sus ideas y realizaron preguntas al docente.

Respecto a considerar la perspectiva del estudiante el docente se mostró dinámico y abierto a incorporar en la clase las ideas y sugerencias de sus estudiantes, de igual forma facilito espacios para que los alumnos participaran y expresaran sus ideas, así mismo cuando puso una actividad en clase permitió que los niños eligieran que querían hacer después y aunque controló de manera moderada el movimiento de los estudiantes en el aula, muchas veces determinó en qué lugar debían permanecer durante las actividades.

En cuanto a las dimensiones del dominio de apoyo pedagógico, en el desarrollo de conceptos el docente ocasionalmente facilitó conversaciones y actividades que estimularan el análisis y el razonamiento, cuando los niños realizaron una operación matemática como una suma les pidió que explicaran el proceso que llevaron a cabo para realizarla y si cometían errores les pidió que ellos mismos analizaran donde estaba el error. Así mismo algunas veces el docente hizo una conexión entre los conceptos y actividades, entre estos y los conocimientos previos, así como algunos esfuerzos para relacionar los conceptos con la vida real de sus estudiantes para facilitar la comprensión.

Respecto a la calidad de los comentarios el docente en algunas ocasiones proporcionó ayuda a sus estudiantes a través de preguntas que formuló para que ellos pudieran ser conscientes de sus procesos y resolvieran los problemas matemáticos propuestos, impulsándolos de esta manera a que se cuestionaran o reflexionaran sobre sus respuestas y acciones; también estuvo pendiente de aclarar conceptos o ampliar algunos comentarios para facilitar la comprensión por parte de los niños. De igual modo reconoció el esfuerzo de algunos de sus estudiantes para así estimular la participación y persistencia, por ejemplo, cuando los niños pasaron al tablero para hacer operaciones matemáticas el docente los premió con un dulce o verbalmente.

Por otra parte, respecto a la dimensión de ejemplificar el lenguaje se observaron conversaciones cortas en el aula, en ocasiones el docente realizó tanto preguntas abiertas como cerradas, estuvo pendiente de las respuestas que dieron los niños para clarificar el lenguaje y cerciorase de que le estaban dando un uso semántico correcto a las palabras, así mismo ocasionalmente en sus conversaciones con los niños introdujo palabras nuevas explicando su significado.

Docente Numero Dos (2)

En las dimensiones del dominio apoyo emocional las interacciones de la docente dos con los niños en el aula se caracterizaron por lo siguiente: se evidenciaron muy pocas emociones positivas entre la docentes y los estudiantes, solo en algunas ocasiones y con algunos niños se mostraron manifestaciones positivas como: felicitaciones por el trabajo realizado, o aplausos de los compañeros motivados por la docente. Así mismo los niños mostraron poco respeto por la docente

y sus compañeros, la mayor parte del tiempo mientras la docente explica los niños están hablando, lo mismo ocurría cuando un compañero participaba, la docente rara vez estableció contacto visual con sus estudiantes mientras se dirigía a ellos.

En cuanto al nivel general de negatividad exhibida en el aula de ésta docente se evidenció que en ocasiones mostró irritabilidad y enojo, uso la mayor parte del tiempo un tono de voz alto y áspero, hizo uso del sarcasmo y la amenaza con los padres frecuentemente, así como en una ocasión golpeo con su mano el puesto de una niña para mantener el control, por su parte los niños aunque no son humillativos, ni se burlan entre ellos, poco respetan la palabra del otro.

Respecto a la sensibilidad del docente se evidencio poca capacidad de ser consciente de las necesidades académicas y emocionales de sus estudiantes y responder a ellas; los niños se mostraron dispersos y ella solo se enfocó en algunos estudiantes que estaban ubicados en el centro, olvidando los de los lados y atrás, y aunque algunos niños participaron y preguntaron por iniciativa propia, cuando estos realizaron una pregunta a la docente esta no les prestó atención y siguió su clase sin responder a la pregunta; no se cercioró que los niños estuvieran comprendiendo y paso de una actividad a otra o de un tema al otro sin dar espacio para inquietudes o que los niños procesaran la información que acababan de recibir, acosándolos constantemente con el tiempo.

En relación a considerar la perspectiva del estudiante la docente se mostró un poco rígida, inflexible y controladora en sus planes, ya que aunque los niños hicieron sugerencias de modificaciones de la actividad propuesta por la docente, como que se realizara afuera del salón, ella lo ignoró. Así mismo, no se evidencio por parte de la docente oportunidades de involucrar a los estudiantes en las actividades permitiendo que ellos decidieran o lideraran alguna actividad, así como poca motivación para que los niños expresaran sus ideas y cuando lo hacían no asignaba turnos conversacionales, por lo cual nadie prestaba atención y aunque en ocasiones permitía el movimiento tendió a controlar el movimiento y determinar el lugar en que debían estar los niños durante las actividades.

Por otra parte en cuanto a las dimensiones del dominio de apoyo pedagógico, en el desarrollo de conceptos se pudo apreciar que la docente raramente facilita conversaciones y

actividades que estimulen el análisis y razonamiento, pasa rápidamente de una actividad a otra, sin darles la oportunidad a los niños para que reflexionen sobre lo que acaban de hacer. Propuso actividades como lluvia de ideas pero no amplió las respuestas de los niños ni les pidió que evaluaran como les parecía lo que habían dicho. Así mismo, los conceptos y actividades se presentan de forma aislada y no se les pidió a los estudiantes que aplicaran sus conocimientos previos, solo en algunas pocas ocasiones la docente hizo un esfuerzo por relacionar los conceptos con la vida real de los niños, por ejemplo en la asignatura de sociales cuando estaban viendo la composición del barrio les pidió que describieran sus barrios y que ubicaran cuantas cuadras o manzanas tenía su barrio.

En cuanto, a la calidad de los comentarios la docente la mayor parte del tiempo es la que se dirige al grupo y no da espacios para el dialogo o discusión con sus estudiantes, realiza preguntas cerradas y tiende a descartarlas respuestas o las acciones como incorrectas e ignora los problemas de comprensión, por ejemplo en la clase de sociales les pidió a los niños hacer una maqueta sobre su barrio y una niña le pregunto ¿qué es una maqueta? y ella la miró y no le respondió. De la misma manera la docente no realizo preguntas para ver si los niños habían entendido los temas enseñados.

Por otra parte respecto a la dimensión de ejemplificar el lenguaje se observaron conversaciones cortas en el aula, la docente realizó preguntas cerradas y no amplió las respuestas de los niños, en ocasiones introdujo palabras nuevas pero no las explicó, por ejemplo en la clase de sociales al referirse a la agrupación de casa en un barrio, las llamó manzanas pero no explicó porque se llamaban así y algunos niños entendieron literal el termino manzana y ella lo paso por alto.

Relación entre los estilos cognitivos de los niños y la calidad de la interacción docente-niño

Tabla 4. Relación entre la calidad de la interacción docente-niño y los estilos cognitivos que tienen los niños y niñas.

		Apoyo Emocional	Apoyo pedagógico
Estilo cognitivo Medio	Coefficiente de correlación	.280	.280
	Sig.	.080	.080
	N	40	40

Nota: nivel de significancia ($p \leq .05$)

La tabla 4 muestra los resultados de la correlación de spearman realizada entre la calidad de la interacción docente-niño y los estilos cognitivos que tienen los niños y niñas. Observándose que no existe una relación entre el estilo cognitivo medio y el apoyo emocional ($r=.280$, $p>0.050$) y pedagógico ($r=.280$, $p>0.050$). Por lo que se puede decir que el estilo cognitivo particular de los niños no estuvo relacionado con la calidad de las interacciones en el aula y están se dan de manera aislada.

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio mostraron que en general los estudiantes no tienen clara tendencia hacia alguno de los estilos, ya que un 85% se ubicaron en la media, es decir que no son ni reflexivos ni impulsivos claramente, solo un 10% tiene un estilo cognitivo reflexivo-eficiente, un 2.5% reflexivo ineficiente, con este mismo porcentaje se encuentran los que tienen un estilo cognitivo impulsivo-ineficiente. Este resultado se puede entender claramente a la luz de las teorías del desarrollo de la diferenciación psicológica que explican que en esta edad, los niños como sistemas abiertos, parten de un estado de relativa globalidad e indiferenciación, para atender a una mayor estructuración y diferenciación en la cual juega un papel fundamental la historia personal, social y cultural (Espinosa y Colom, 1989), es por ello que todavía no se evidencia una marcada tendencia hacia alguno de los estilos sino que la gran mayoría están muy parejos al respecto.

Al analizar estos resultados desagregándolos por sexo y por edad se evidencia que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los niños y las niñas y entre los que tienen 6 años y los que tienen 7 años, lo cual se relaciona con el estudio transcultural realizado por Buela-Casal et. al (2000) en el que no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de edad de los 6, 7 y 8 años y está solo se reportó entre los 10 y 12 años de edad. Por su parte los resultados en cuanto a la variable sexo son similares a los encontrados en la investigación de Fernández y Hinojo (2006) con una muestra de 154 estudiantes de quinto y sexto grado en el que no se encontró diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo en el grupo en general como por grados.

Sin embargo, vale la pena mencionar que aunque en este estudio no fue evidente un estilo cognitivo en particular, del grupo de 40 solo una niña fue clasificada como impulsiva ineficiente y al indagar más acerca de la vida esta niña con su profesora y un familiar, se evidencia factores de riesgo psicosocial como maltrato verbal y físico, situación de pobreza y enfermedad mental del padre, lo que resulta interesante al compararse con el estudio de Arán-Filippetti & Richaud de Minzi (2011) con una muestra de 110 niños de 6 años de edad en situación de pobreza que mostró que los niños en situación de vulnerabilidad social manifestaron diferencias en el patrón de respuestas Reflexivas-Impulsivas, cometieron una mayor cantidad de errores y emplearon un menor tiempo de latencia, indicadores ambos de mayor impulsividad cognitiva en relación con los niños sin riesgo. Lo que sugiere que situaciones adversas en esta etapa de la vida tiene una incidencia la forma en la que el niño procesa la información favoreciendo la impulsividad cognitiva.

Estos resultados en cuanto al estilo cognitivo desde la dimensión reflexividad- impulsividad de los niños y niñas de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, permite suponer que a esta edad aún no hay una clara tendencia hacia alguno de estos estilos y que tal vez las variables familiares y contextuales como por ejemplo, la estimulación verbal, el control externo, los estilos de interacción parental y las características del contexto en general, entre otras variables explicarían la formación de algún estilo particular (Arán-Filippetti & Richaud de Minzi , 2011).

Es así como en este sentido lo valiosos del presente estudio es que permite comprender en parte la génesis del estilo cognitivo al mostrar a partir de una pequeña muestra de 40 niños que la mayoría a esta edad no tienen un estilo cognitivo particular, y que es con el pasar del tiempo y las experiencia vividas que el niño adquiere una forma especial y habitual de procesar la información del medio, constituyéndose en un estilo permanente que incide en varios aspectos de su vida, especialmente en la resolución de problemas de tipo cognitivo.

Por su parte los resultados en cuanto a la calidad de la relación docente-niño son coherentes con los encontrado en otros estudios (Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz,2009; Hamre & Pianta, 2005; Pianta et al ,2008) en los cuales en general los docentes obtienen una puntuación medio o alta en el apoyo emocional pero entre medio y bajo en el apoyo pedagógico,

especialmente en países de América Latina este puntaje es bajo (Maldonado, & Votruba-Drzal, 2013; Treviño, 2013); lo cual si se analiza a la luz de las implicaciones que tienen proveer cada uno de estos apoyos se evidencia que en general los docentes son mucho más hábiles en manifestar un trato cálido y amable con sus estudiantes pequeños y promover habilidades sociales, que en estimularlos al desarrollo de formas más complejas de pensamiento, a partir de preguntas retadoras que los lleven relacionar lo que están aprendiendo con su vida cotidiana y a utilizar un lenguaje más amplio y estructurado para su edad (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004).

Este resultado posiblemente se deba al esfuerzo que este demanda brindar apoyo pedagógico por parte del docente, pues para que éste se dé es necesario una planeación consciente de estrategias y formas para estimular tanto el desarrollo cognitivo y del lenguaje de sus estudiantes, así como escuchar atentamente los aportes de los niños para poder dar una retroalimentación constructiva (Burchinal, et al, 2008; Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009; Hamre & Pianta, 2005), lo cual a su vez demanda una concepción diferente por parte del docente de rol y una actuación más consciente, en la que privilegie la interacción no solo como la relación que establece con su estudiante, sino como un vehículo de transformación y educación.

Partiendo de lo anterior y del objetivo principal de este estudio, en el que se encontró que no existe una relación entre el apoyo emocional y pedagógico y los estilos cognitivos, vale la pena analizar detenidamente las posibles causas de esta no relación en función de los resultados obtenidos tanto en el estilo cognitivo, como en la calidad de la relación docente-niño y la concepción de desarrollo como un proceso holístico, multicausal y multidireccional; por una parte es preciso aclarar que si bien las relaciones sociales y las experiencias que tienen los niños en diferentes contextos influyen en su desarrollo, siendo prioritarios la escuela y el aula por ser el lugar donde pasan la mayor parte del tiempo (Núñez del Río & Fontana, 2009; O'Connor, 2010); éstas tienen que ser significativas en la vida del niño para que se genere un impacto en su desarrollo, y posiblemente como la calidad de la relación docente-niño en la dimensión del apoyo pedagógico fue baja no se relacione con el desarrollo de un estilo cognitivo particular.

Aunque la investigación en la calidad de la relación docente niño ha demostrado que el apoyo emocional alto es un factor predictor de ajuste social, menos problemas de conductas y

desarrollo de habilidades lingüísticas que se ven reflejados en el mejores desempeños, es el apoyo pedagógico alto el que se ha asociado a mejores resultados por parte de los niños en cuanto al éxito académico en lenguaje y matemáticas (Hamre & Pianta, 2005) por esta razón aunque en los dos salones de primero evaluados el apoyo emocional fue medio este no tuvo una relación con el desarrollo de un estilo cognitivo en particular pues según la investigación al respecto se requiere de un apoyo pedagógico alto para la influencia en la dimensión cognitiva.

Es así como a partir de lo encontrado se puede suponer que la sola interacción docente-niño por sí sola no genera un impacto positivo en el desarrollo infantil, si ésta no es de calidad, como lo demuestra el reciente estudio de Bierman, Nix, Heinrichs, Domitrovich, Gest, Welsh & Gill (2014) en el que se buscaba medir el impacto un año después del programa de desarrollo infantil temprano Head Start REDI en diversos aspectos como el aprendizaje y el comportamiento de los niños, en el que se encontró que por sí sola relación docente-niño evaluada con el CLASS se relacionó con la capacidad de resolver competentemente problemas sociales y que únicamente las aulas que tuvieron una mayor puntuación en el CLASS fueron las que sobresalieron en comparación con las que no habían participado del programa. Confirmando así la importancia de la calidad de la interacción docente-niño en el desarrollo.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que este resultado amerita una especial atención, pues se ha demostrado las implicaciones positivas en el desarrollo infantil y éxito académico que tienen la calidad de la relación docente-niño (Pianta, La Paro, y Hamre, 2008), pero esta se dificulta en nuestro contexto por varias razones; una de ellas es el número elevado de estudiantes por aula (entre 35-40) para la cual solo hay un maestro; la otra, la diferencia generacional entre el niño y el docente (mayores de 60) y finalmente la ausencia de formación en cuanto a estrategias de manejo en el aula y desarrollo de habilidades cognitivas en niños a través del juego y las preguntas. Por lo que se considera importante revisar la política educativa de “*calidad educativa*” centrando el foco en algo tan olvidado pero a su vez reconocido por su importancia como la calidad de la interacción docente-niño (Unesco, 1994); incorporado acciones concretas que permitan enriquecer esta relación para que el docente pueda proporcionar un mejor apoyo emocional y pedagógico que se vea reflejado en mejores desempeños por parte de los niños.

Vale la pena resaltar que aunque este estudio realiza una aproximación comprensiva tanto al estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad y la calidad de la relación docente-niño, dada las limitaciones metodológicas por la dificultad de evaluar estas dos variables, los datos aquí obtenidos no pueden ser generalizados pues la muestra con la que se trabajó es muy pequeña (n=40) y solo se realizó en un colegio con dos docentes, por lo que valdría la pena realizar un estudio con una población mayor y en varias aulas, tomando solo los puntajes extremos en la variable estilos cognitivos como lo hacen la mayoría de los estudios consultados para poder correlacionar la calidad de la relación docente niño con la polaridad reflexividad-impulsividad.

Adicional a lo anterior, el asumir el desarrollo como un proceso complejo, multicausal y dinámico implica que este debe ser estudiado como tal, por eso se considera importante profundizar más en este tema mediante estudios longitudinales y causales con un análisis multifactorial en el que se integren y analicen las relaciones de diferentes variables en el desarrollo de un estilo cognitivo en particular, para comprender este a más profundidad y diseñar estrategias educativas acordes al estilo particular de cada niño.

Retomando todo lo anterior este estudio permite reconocer el valor del desarrollo individual en la dimensión cognitiva en relación con variables contextuales como la interacción docente-niño en el sistema aula de clase, a partir de la comprensión de varios aspectos tales como: 1) que los estilos cognitivos representan modos habituales de procesar la información convirtiéndose en una propiedad estructural del sistema cognitivo (Hederich, Gravini y Camargo, 2011) y que a temprana edad aún está en ese proceso de estructuración, por lo cual los niños todavía no evidencian un estilo particular. De esta forma, lo valioso de caracterizar el estilo cognitivo de los niños es reconocerlos para a partir de ellos establecer formas de enseñar que se ajusten a las variables individuales en la forma de procesar la información y si estos estilos todavía no se han configurado facilitar estrategias que permitan el desarrollo de cualquiera de las polaridades existentes; 2) la calidad de la interacción docente-niño como un sistema que afecta el sistema en desarrollo niño precisa de calidad para un impacto positivo en el desarrollo infantil; 3) Llegar a comprender con precisión y exactitud los determinantes de la reflexividad-impulsividad, y la relación que esta tiene con otras variables como la relación docente-niño, es un reto que no debe ser abordado desde una

sola perspectiva sino de forma integral y holística para comprender las relaciones invisibles que se forman entre las dimensiones personales del desarrollo y las variables contextuales y así adecuar los procesos educativos para que sean pertinentes a cada necesidad.

Referencias

Arán-Filippetti.V&Richaud de Minzi,M (2011).Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *UniversitasPsychologica*,10 (2),341-354.

Bierman, K., Nix,R., Heinrichs,B., Domitrovich,E., Gest,S., Welsh,J & Gill,S (2014).Effects of Head Start REDI on Children’s Outcomes 1 Year Later in Different Kindergarten Contexts. *Child Development*, 85(1), 140–159.

Buela-Casal. G., De Los Santos-Roig. M., Carretero-Dios.H y Bermúdez M. (2000).Reflexividad-Impulsividad en niños españoles y estadounidenses: un estudio transcultural. *Clínica y Salud*, 11(1), 15-33.Disponible en:<http://psicodoc.idbaratz.com/Restringido/revistas/clinica/2000/N1/51021.pdf>.

Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H. y De los Santos-Roig (2002).Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas-20, MFF-20 (Adaptación española). Madrid: TEA.

Buendía E, L & Ruiz J, C (S,F) Reflexividad-impulsividad y lectura. Disponible en http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20342&dsID=reflexividad_impulsividad.pdf

Burchinal, M; Howes, C; Pianta, R; Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008).Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher–Child Interactions and Instruction.*Applied developmental science*, 12 (3), 140- 153.

Bronfenbrenner, U. (1979,1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona:Paidós.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998).The ecology of developmental process. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbookof child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). New York: Wiley

Colombia (1997), Constitución Política, Bogotá. Legis.

- Congreso General de la Republica de Colombia (1994). Ley General de Educación.
- Curby, W., Rimm-Kaufman, E., & Ponitz, C. (2009). Teacher–Child Interactions and Children’s Achievement Trajectories across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 912–925.
- Espinosa, J. y Colom, R. (1989). Introducción a la psicología diferencial cognoscitiva. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=66045>
- Fernández F. Martín y Hinojo, F. J (2006). El estilo cognitivo Reflexividad-Impulsividad (R I) en el segundo ciclo de Educación Primaria: diferencias entre los sistemas de clasificación e implicaciones educativas. *Enseñanza*, 24, 117-130. Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/view.php?id=bibliuned:20169>
- Hamre, B & Pianta, R. (2005) Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?. *Child Development*, 76, (5), 949 – 967. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3696607>
- Hamre, B & Pianta, R. (2006). *Student-Teacher Relationships*. In Children’s Needs III: Development, prevention and intervention, Ed. G. Bear and Kathleen M. Minke. National Association of School Psychologists, Bethesda, MD. Disponible en: <http://www.pearweb.org/conferences/sixth/pdfs/NAS-CBIII-05-1001-005-hamre%20&%20Pianta%20proof.pdf>
- Hederich, C., Camargo, A., Guzman, L y Pacheco (1995). Regiones cognitivas en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias.
- Hederich, C., Gravini, M y Camargo, A (2011). El estilo y la enseñanza: Un debate sobre cómo enfrentar las diferencias individuales en el aula de clase. En Roig Vila, R. & Laneve, C. (Eds.) (2011). *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella società dell’informazione. L’innovazione attraverso la ricerca* (pp. 213-222). Alcoy - Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. México, D.F.: Mc Graw-Hill.
- Kagan, J. (1965a): *Matching Familiar Figures Test*. Cambridge: Harvard University.

- Kagan, J. (1965b): "Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children", en *Child Development*, 36, 609-628. .
- Kagan, J. (1965c): "Impulsive and reflective children: signifiante of conceptual tempo". En J.A.Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally.
- Kagan, J. (1966): "Reflection-Impulsivity: The generality and dynamic of conceptual tempo", en *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*, 133, 464-481.DOI: 10.1037/0033-2909.133.3.464
- Maldonado-Carreño, C. & Votruba-Drzal, E. (Marzo, 2013). Children's Early Educational Experiences in Private Settings. Evidence from Bogotá, Colombia. Presentación en ProLEER Annual Meeting. Center for the Developing Child, Harvard University. Cambridge, MA.
- Miras, M. M. & y Onrubia, Goñi, J. (2002). *Factores psicológicos implicados en el aprendizaje escolar: las características individuales*. Barcelona, España: OUC papers.
- Montero, J., Navarro, J y Ramiro, P. (2005).Estilos cognitivos dependencia-independencia de campo, Reflexividad-impulsividad y superdotación intelectual. *Faísca*, 12, 5-15.
- Moreno, G.R. (2010).Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Núñez del Río, M C y Mónica Fontana A., M (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.REOP., 20, (3), 3erCuatrimestre, 257-269.
- La Paro, M., Pianta.R.,& Stuhlman. M. (2004) The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3202821>

- O'Connor, E (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48,187–218.
- Palacios, J., Marchesi, A.,& Coll,C. (2004).Desarrollo psicológico y educación, psicología evolutiva .*Alianza Psicología*. Madrid: España.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Pianta, R.& Walsh, D. (1996). *High-Risk Children in Schools*, New York: Routledge.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., &Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS]: Manual, Pre-K*. Baltimore: BrookesPublishing.
- Pianta,R., Belsky,J.,Vandergrift,N.,Houts,R&Morrison,F(2008) Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45(2),364-397.
- Ramiro, P., Navarro, J., Menacho, I & Aguilar, M. (2010).Estilo cognitivo reflexividad impulsividad en escolares con alto nivel intelectual. *Revista Latinoamericana de Psicología*; 42 (2), 193-202.Disponible en:<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80515381002>
- Seçer, Z.,Çeliköz,N., Koçyigıt,S., Seçer,F&Kayılı, G (2010).Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education.*Australian Journal of Guidance &Counselling*.20(1),91-98.DOI:10.1375/ajgc.20.1.91
- Treviño, E. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. Recuperado el 23 de abril de 2014 de <http://www.eduglobal.cl/2013/10/10/calidad-de-la-educacion-parvularia-las-practicas-de-clase-y-el-camino-a-la-mejora/>
- Unesco (1994). *Proyecto principal de educación en América Latina y del Caribe*, Boletín 34. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Unesco y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE (2008).*Eficacia escolar y factores asociados en américa Latina y del Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Witkin, H. A. y Goodenough, D. R. (1981): *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide.