

**ESTILOS COGNITIVOS Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑAS,
NIÑOS Y JÓVENES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO
DE VILLAGARZÓN, PUTUMAYO**

MÓNICA DEL PILAR VILLEGAS REINA

GABRIELA MARICEL CHAMORRO CHAMORRO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

SAN JUAN DE PASTO

2016

**ESTILOS COGNITIVOS Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑAS,
NIÑOS Y JÓVENES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO
DE VILLAGARZÓN, PUTUMAYO**

MÓNICA DEL PILAR VILLEGAS REINA

GABRIELA MARICEL CHAMORRO CHAMORRO

**Trabajo de investigación para optar el título de Magister en Educación
desde la Diversidad**

Directora de Trabajo de Investigación:

Dra. GLORIA ISAZA

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

SAN JUAN DE PASTO

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi madre, quien siempre ha estado presente en cada minuto de mi vida, brindándome su amor, afecto, su ejemplo como modelo fundamental para mi formación, sus palabras de aliento para no desfallecer cuando creí hacerlo, llenándome de motivación y fé en Dios y en mí. A mi padre, por forjar grandes lecciones en mi vida con su tenacidad, paciencia y sobre todo amor. A mis hermanos con quienes he vivido los mejores momentos de mi vida, por su apoyo y amor infinito.

A mis amigos, confidentes y acompañantes de lucha incansable por vivir nuestras vidas sin importar prejuicios y miedos, vivir por vivir no más, quienes también han sido base fundamental en este proceso académico que he estado forjando.

Mónica del Pilar Villegas Reina

A mi madre por su apoyo e infinito amor incondicional Por forjar grandes lecciones para mi vida: amor, dedicación, perseverancia, superación y tenacidad. Sólo ella sabe, que este sueño convertido en reto no hubiera sido posible sin su presencia y apoyo. A mis amigos, mi fuente de motivación, de lucha ante la adversidad, de fortaleza en los momentos de debilidad. A mis preciadas hermanas, por su apoyo, acompañamiento, motivación incondicional y su amor desmedido.

Gabriela Maricel Chamorro Chamorro

AGRADECIMIENTOS

Queremos dar nuestros más sinceros agradecimientos a todas las personas que fueron parte de este proceso y que de alguna manera nos aportaron en el desarrollo del mismo.

Gracias a Dios y al Espíritu Santo por toda la fortaleza que nos brindaron, por cada momento de nuestras vidas que han sido maravillosos y, aunque a veces en medio de las dificultades, han sido experiencias que nos han llenado de fuerza, perseverancia y capacidad de trabajo.

A nuestra asesora de tesis Gloria Isaza por tenernos tanta paciencia, por su orientación y colaboración en la elaboración de este trabajo.

A todos los docentes que dejaron huella en nosotros, que nos permitieron soñar un mundo posible y mejor, pensar en nuestras utopías y deleitarnos con nuestros delirios por la vida.

A los estudiantes, padres de familia y docentes de la I. E. Nuestra Señora del Pilar por brindarnos la oportunidad de realizar este trabajo y quienes hicieron posible este producto.

Finalmente, Gracias a nuestras familias quienes fueron un apoyo incondicional y quienes han sido el motor fundamental en la realización de cada una de nuestras metas y proyectos trazados, por permitirnos vivir y por confiar en nosotras.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág
RESUMEN	9
Abstract	9
INTRODUCCIÓN	11
1. JUSTIFICACIÓN	14
2. ANTECEDENTES	16
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
4. OBJETIVOS	22
4.1. Objetivo General	22
4.2. Objetivos Específicos	22
5. MARCO TEÓRICO	23
5.1. Desarrollo humano y aprendizaje.....	23
5.2. Estilos Cognitivos.....	25
5.3. Habilidades socioemocionales.....	28
5.3.1. Habilidades sociales.....	28
5.3.2. Habilidades emocionales.....	29
6. METODOLOGÍA	31
6.1. Diseño.....	31
6.2. Población y Muestra.....	31
6.2.1. Población.....	31
6.2.2. Muestra.....	31
6.3. Instrumentos de recolección de datos.....	32
6.3.1. El Test de Figuras Enmascaradas.....	32
6.3.2. Escala Multidimensional de la Conducta.....	33
7. RESULTADOS	36
7.1. Estilos Cognitivos.....	36
7.2. Estilos cognitivos y su relación con las variables de sexo y edad.....	37
7.3. Habilidades adaptativas y clínicas.....	39
7.4. Análisis de relación entre variables: estilo cognitivo y habilidades socioemocionales.....	42
8. DISCUSIONES DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES A PARTIR DE ESTUDIOS PRECEDENTES	43
9. RECOMENDACIONES	50
10. BIBLIOGRAFÍA	52
ANEXOS	66

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Distribución de la muestra según el sexo de los participantes (n = 68).....	36
Figura 2. Distribución de la muestra por edades.....	36
Figura 3. Porcentaje de estudiantes en cada uno de los estilos cognitivos: Dependiente (D), Independiente (I) y mixto o intermedio (M).....	37
Figura 4. Relación entre estudiantes dependientes e independientes y su edad.....	38

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Características asociadas al estilo cognitivo en su dimensión dependencia e independencia de campo.....	26
Tabla 2. Número de estudiantes por edades.....	32
Tabla 3. Porcentaje de estilos cognitivos en hombres (n = 23) y mujeres (n = 45).....	38
Tabla 4. Puntuaciones estandarizadas T en las variables del BASC para padres y maestros (n = 68)	39
Tabla 5. Prevalencia estimada para la muestra (n = 68) de acuerdo a las puntuaciones T para cada variable del BASC en cuestionarios de padres y maestros.....	40
Tabla 6. Prevalencia estimada según género para la muestra (n = 68) de acuerdo a las puntuaciones T para cada variable del BASC en cuestionarios de padres y maestros.....	41
Tabla 7. Grado de relación entre DIC y habilidades socioemocionales..	42

ESTILOS COGNITIVOS Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE VILLAGARZÓN, PUTUMAYO

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo, establecer la relación entre estilos cognitivos en su dimensión dependencia de campo (DC) e independencia de campo (IC) y habilidades socioemocionales. Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar del municipio de Villagarzón (Putumayo). La población la conformaron los estudiantes de los grados 6, 7, 8, y 9, de los cuales se seleccionaron para la muestra 68 niños, niñas y jóvenes en edades entre 12 a 17 años. Es un estudio descriptivo y correlacional en tanto se pretende medir el grado de relación que existe entre las variables. Los estilos cognitivos fueron valorados según el Test de Figuras Enmascaradas y las habilidades socioemocionales, con la escala multidimensional de la conducta EMC.

Se encontró que la mayoría de la población muestreada son dependientes de campo. Las categorías diagnósticas de las escalas clínicas (en riesgo y clínico) con mayor prevalencia en la población fueron aislamiento, atipicidad, problemas de conducta, ansiedad, somatización y problemas atencionales, mientras que las adaptativas fueron compañerismo y habilidades sociales. En cuanto a la posible asociación entre variables, se encontró correlación significativa entre estilos cognitivos con ansiedad, depresión y habilidades de estudio.

Palabras claves: Habilidades socioemocionales, estilo cognitivo, BASC, dependencia, independencia, comportamiento, desarrollo cognitivo, cultura de paz.

COGNITIVE STYLES AND SKILLS SOCIOEMOTIONAL IN CHILDREN AND YOUTH IN A COLLEGE OF THE MUNICIPALITY OF VILLAGARZÓN, PUTUMAYO

Abstract

This study aimed to establish the relationship between cognitive styles in their size dependence field (DC) and field independence (IC) and socio-emotional

skills. This research was conducted at the Educational Institution Nuestra Señora del Pilar the municipality of Villagarzon (Putumayo). The population conformed students in grades 6, 7, 8, and 9, which were selected for the sample 68 children and young people aged 12 to 17 years. It is a descriptive and correlational study is to measure both the degree of relationship between the variables. Cognitive styles were measured at the Embedded Figures Test and emotional skills, with the multidimensional scale of the EMC behavior.

It was found that most of the sampled population are dependent field. The diagnostic categories of clinical scales (at risk and clinical) with the highest prevalence in the population were isolation, unusualness, behavioral problems, anxiety, somatization and attentional problems, while adaptive were companionship and social skills. As for the possible association between variables, significant correlation between cognitive styles with anxiety, depression and study skills found.

Keywords: emotional skills, cognitive style, BASC, dependence, independence, behavior, cognitive development, culture of peace.

INTRODUCCIÓN

Para entender, comprender, reconocer y en fin, identificar al ser humano como un ser real, dotado de unas estructuras y potencialidades que le hacen ser capaz de pensar, recordar, aprender, conocer la realidad como un todo y en particular la de él mismo, e incidir en sus procesos de transformación y cambio, se debe entender que dichas situaciones son reguladas por el cerebro, quién es el centro de nuestras facultades mentales, interviene en el funcionamiento de cada uno de los órganos, desempeña funciones como el lenguaje, el razonamiento y la conciencia, regula nuestro pensamiento y emociones, construye nuestras experiencias sensoriales y controla las acciones. (Behrendt, 2010).

Precisamente lo más importante para un educador es tratar de entender de manera más amplia al cerebro; cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información, entre otras cosas; para que a partir de este conocimiento pueda mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje que se dan en el aula. La enorme capacidad de aprender del cerebro humano a través de diferentes estilos, debería proporcionar al educador un abanico de ideas y alternativas para proponer un aprendizaje, facilitando el desarrollo de todas las habilidades de pensamiento de los alumnos, sería importante que el educador considerara que el alumno además de aprender de manera visual, auditiva, lingüística y lógica, tiene la capacidad de aprender de manera reflexiva, impulsiva, analítica, global, conceptual, perceptiva, motora, emocional, intrapersonal e interpersonal. Una clase programada pensando en diferentes formas de enseñar para diferentes formas de aprender indudablemente es una verdadera oportunidad para el desarrollo humano. (Campos, 2010.)

Las habilidades sociales por ejemplo determinan las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una

tarea interpersonal; es decir, es el conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social, aspectos que contribuyen a la aceptación por los compañeros y al adecuado ajuste y adaptación social (Monjas & González 1998). Estas habilidades pueden estar condicionadas por aspectos cognitivos. De ahí la importancia de conocer los estilos cognitivos de los sujetos diversos que aprenden y su posible relación con la formación integral del estudiante.

Hederich (2010, citado por Barrios & Vera, 2013) define el estilo cognitivo como el reflejo de las características distintivas de una persona con una base biológica y cultural. El autor manifiesta, que son la forma como percibimos eventos e ideas, también como respondemos y pensamos ante la toma de diferentes decisiones en nuestra vida, y que influyen en la forma como nos relacionamos con el medio y con los demás, en diferentes situaciones. Los autores determinan que como los estilos cognitivos se relacionan con la forma de ser, no es común que una persona cambie de un estilo cognitivo a otro, pero si es fácil que cada uno pueda identificar su estilo cognitivo, hacerse consciente de éste y desarrollar estrategias para potenciar habilidades o limitar debilidades.

El estilo en sí mismo es una categoría que permite describir la dimensión cognitiva de una persona, desde el punto de vista de las estrategias que privilegia la realización de tareas de naturaleza cognitiva. De esta manera y como lo establecen Becerra *et al.* (2012) dicho conocimiento debe llevar a determinar y establecer aquellos modelos pedagógicos que permitan múltiples, diversas y equitativas oportunidades de interacción para el aprendizaje.

Con lo anterior, se puede vislumbrar que existe ya una noción generalizada sobre estilos cognitivos y algunas precisiones desarrolladas, pero

se ha avanzado poco en la explicación de los mismos. De esta manera, los estudios realizados sobre los factores asociados con estilos cognitivos y habilidades socioemocionales, aunque han arrojado información importante éstos tiene aún un carácter más bien inicial.

La presente investigación, se realizó en la Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar con 50 estudiantes de los grados sexto a once con edades entre 12 y 17 años, a quienes se les realizó la encuesta BASC y el test de figuras enmascaradas para determinar las implicaciones pedagógicas derivadas de la relación entre estilos cognitivos y habilidades socioemocionales de los alumnos no violentos para generar una cultura de paz en la escuela.

Este estudio se considera el primer registro que se hace en una zona de alta vulnerabilidad como lo es el Putumayo, constituyéndose un aporte al conocimiento del estilo cognitivo en estudiantes y su relación con las habilidades socioemocionales con el fin de aportar elementos en la implementación de modelos pedagógicos que permitan el mejoramiento de la calidad educativa. Este conocimiento nos llevará a actuar con mayor efectividad y creatividad, en pro de lo que realmente debemos hacer que es propiciar el desarrollo del individuo y de su potencial humano.

1. JUSTIFICACIÓN

Las instituciones deben enfatizar sus esfuerzos no sólo en la formación cognitiva del sujeto que aprende, sino una formación que involucre diferentes habilidades del estudiante, una educación que garantice que las personas sean capaces de adquirir herramientas para la supervivencia y su autonomía, esto permitiría que la brecha que establece la exclusión y la marginalización por aspectos cognitivos pueda ser disminuida y mejoren la calidad de vida, en palabras de López (2014), se debe hablar de una educación para la vida.

Además, en el ámbito educativo las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza lo emocional por considerarlo opuesto a lo racional (Gotay, 2008). Desde este enfoque resulta primordial comprender cómo se relacionan el cerebro, la conducta y el aprendizaje, ya que, de este modo podremos comprender el ¿por qué de determinadas conductas y formas de adquisición del aprendizaje en los distintos alumnos y alumnas?, contribuyendo no sólo a un desarrollo pertinente de acuerdo a los requerimientos biológicos de su edad, sino también, a enfatizar la individualidad de cada uno de los sujetos integralmente.

De ahí, la importancia de integrar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, estrategias didácticas que retomen los estilos cognitivos de cada uno de los niños y niñas y, en este sentido desarrollar investigaciones que fortalezcan una educación de calidad para todos, donde exista un conocimiento frente a los procesos de desarrollo, estilos cognitivos, habilidades socioemocionales que caracterizan a cada 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.

Por estas razones, la presente investigación se convierte en un factor de interés para toda la comunidad, por cuanto sus resultados permiten una reflexión sobre el quehacer docente donde la práctica y la teoría dialogan y se convierten en una forma de cambio apropiada a la situación diversa, como una base fundamental para lograr la gestión del conocimiento al interior de las Instituciones educativas.

Pese a que existe una amplia información sobre estilos cognitivos y a las precisiones alcanzadas, hasta el momento se ha avanzado poco en explicar la relación de estos procesos con las habilidades socioemocionales, por lo tanto, el hecho de involucrar al aula no solo enriquece el proceso, sino que además contribuye e impacta las dinámicas institucionales y educativas, centrando su atención en la forma en que el estudiante subjetiviza su entorno y su aprendizaje. Además, es de gran utilidad por cuanto generará dinámicas de fortalecimiento de la labor educativa y de las prácticas docentes, contundentes a lograr un mejor y mayor aprendizaje, que garantice la calidad, la pertinencia y la eficacia de la educación en general y en especial del servicio educativo, en el marco de una escuela inclusiva, donde se generen oportunidades pedagógicas de aprendizaje a partir de la comprensión y del reconocimiento de las diferencias cognitivas de los alumnos.

En este sentido, 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. Por ello, 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, niñas y jóvenes, con el fin de optimizar la práctica pedagógica privilegiando las habilidades socioemocionales de la población estudiantil y su relación con los estilos cognitivos.

2. ANTECEDENTES

Los estudios que hasta el momento se han realizado, por lo general, centran su atención en la parte del comportamiento en sí que se deriva de las manifestaciones de hechos violentos y en algunos casos hechos que favorecen la buena convivencia, pero han dejado de lado la influencia que factores individuales como las habilidades cognitivas y socioemocionales pueden llegar a tener en esta decisión. Se tiene por ejemplo, los trabajos realizados por Caballero (2010) y Ávila (2013) quienes se enfocaron en conocer peculiaridades de prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en el ámbito escolar.

Machado & Guerra (2009) y Galeano *et al.* (2009), explican la adopción de comportamientos violentos por causa de factores familiares o de contexto y por otro lado, existen casos donde han enfatizado sus esfuerzos en determinar aspectos socioemocionales y han dejado de lado la influencia que factores como las habilidades cognitivas y socioemocionales pueden llegar a tener en este tipo de conductas. Se citan algunos estudios donde se han tratado de relacionar algunos aspectos sobre comportamiento y capacidades cognitivas.

Eabon (1984), se interesó por la relación existente entre impulsividad y dependencia de campo en niños deficientes auditivos. Este estudio examina la relación entre impulsividad y dependencia de campo en 44 sordos prelocutivos y 29 niños oyentes, con edades comprendidas entre los 6 y 15 años, y con una pérdida auditiva inferior a los 70 dBs., la comunicación con el grupo de niños sordos se realizó en lenguaje de signos. La impulsividad fue medida a través del test de emparejamiento de figuras familiares, la habilidad para planificar se midió con el test de laberintos de Porteus y la DC se valoró con el test de figuras enmascaradas para niños.

Los resultados del estudio indican que el mejor predictor de impulsividad es la habilidad para planificar, seguido de la edad y el nivel de audición. La DC resulta también un buen predictor cuando la habilidad para planificar se excluye del análisis. Fueron encontrados diferencias estadísticamente significativas en

DC entre sujetos sordos y oyentes así como entre impulsividad y DC dentro de cada grupo.

Concluye la autora diciendo que, tanto las personas sordas como las oyentes pueden ser de estilo cognitivo impulsivo por multitud de razones, pero que para los sordos la impulsividad parece relacionarse con la DC, lo que no ocurre con los niños oyentes. El investigador plantea realizar estudios donde se responda a lo siguiente ¿la impulsividad, en términos de estilo cognitivo, se relaciona con una gran actividad en el comportamiento?

Ramos (2006), realizó un estudio en España con pacientes que acuden a su médico en un Centro de Salud de la Comunidad de Madrid y que presentan sintomatología diversa relacionada con la esfera de trastornos de ansiedad. Tomó una muestra de 97 personas entre edades de 19 y 55 años, la mayoría de ellos cuentan con estudios medios y superiores, están casados, tienen hijos y desempeñan alguna actividad profesional fuera de casa. Se caracterizan por presentar una sintomatología relacionada con la ansiedad (fatiga, cefalea, insomnio, falta de concentración, irritabilidad, preocupación, malestar difuso) fueron excluidos aquellos que sufrían una intensidad tal que aconsejaba el tratamiento específico en salud mental o presentaban una comorbilidad psiquiátrica grave con otro trastorno. Los instrumentos que les aplicaron a los sujetos objeto de estudio fueron el ISRA (Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad), el GEFT (Forma colectiva del test de figuras enmascaradas). Con esto se logró determinar que los dependientes de campo presentan un nivel de ansiedad superior al de los independientes de campo.

En cuanto a trabajos realizados en establecimientos educativos, se tienen los aportes de Cruz *et al.* (2003) quienes aplicaron una serie de instrumentos como la batería de aptitudes diferenciales y generales, el test de figuras enmascaradas para niños, la escala de reactividad infantil y el dibujo de la

Figura Humana a estudiantes de educación primaria entre 6 y 7 años de edad de diferentes centros educativos de la provincia de Álava y con ello lograron determinar que los sujetos dependientes de campo (DC) presentan alta reactividad y conforman el grupo con peores resultados tanto a nivel intelectual como en rendimiento escolar en lectura, escritura y matemáticas, mientras que los sujetos independientes de Campo (IC) y con baja reactividad constituyen el grupo con mejores resultados a nivel intelectual y con mejor rendimiento escolar en lectura, escritura y matemáticas. Además, dado que son menos reactivos, presentan una mayor resistencia a la tensión y al estrés como consecuencia de que su sistema nervioso es más fuerte.

Marks (2005) realizó un estudio para tratar de determinar la relación entre agresividad y la dependencia/independencia de campo, para ello, tuvieron en cuenta a 27 participantes que tenían edades de 4, 5 y 6 años a quienes se les aplicaron los siguientes instrumentos: Lista de verificación de la conducta infantil realizado a padres y maestros, la prueba Krips para determinar la reflexividad/impulsividad y la prueba PEFT que mide la dependencia e independencia de campo.

Con ello, lograron establecer que al parecer la agresión no estaba relacionado con la dependencia e independencia de campo en estos niños; sin embargo, advierten que dichos resultados no pueden generalizarse con la población de niños agresivos, ya que como ellos manifiestan, una de las limitaciones del estudio fue el tamaño de la muestra.

En Colombia, se tiene un estudio realizado por Orjuela *et al.* (2010), en niños entre diez y doce años que presentaban conductas agresivas con quienes se diseñó una mediación educativa que constaba de cuatro acciones mediadas: retratos, un misterioso video, vaya sorpresa y una misión en equipo, con el fin de fortalecer la empatía y autorregulación que permitieran minimizar

actitudes agresivas. Con ello, establecieron que los niños lograron desarrollar habilidades de adopción de perspectiva y ponerse en el lugar de otro; aspectos que les permiten inferir y concluir sobre el estado emocional de los demás, favoreciendo el ejercicio de las habilidades empáticas y además destacan que desde el punto de vista de las investigadoras, muchos de los conflictos que se generan al interior de las instituciones y fuera de ellas, están relacionadas con la poca capacidad que presentan los sujetos para autorregularse y para ponerse en el lugar del otro; dicha situación puede identificarse como una falencia en el aspecto cognitivo.

Por otro lado, Becerra *et al.* (2012), realizaron un estudio descriptivo observacional y de corte transversal, que caracteriza desde el punto de vista cognitivo y bajo el enfoque de dependencia e independencia de campo, a los estudiantes de la Carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia. El instrumento aplicado fue la prueba de figuras enmascaradas o prueba EFT por su sigla en inglés (Embedded Figures Test), además aplicaron una encuesta con cuestionarios de auto reporte y escala de link de 56 preguntas, para caracterizar el entorno sociocultural de los estudiantes y para identificar preferencias de aprendizaje y estudio. Los independientes de campo aprenden conceptos a través de hipótesis para resolver problemas; por tal razón el aprendizaje basado en problemas (ABP), sería una herramienta útil para estos estudiantes. Habilidades como el ser reflexivo, analítico, crítico y creativo son más desarrollados por individuos independientes de campo, mientras que el trabajo en equipo y la sensibilidad social predominan en los dependientes de campo.

Pese a que se ha avanzado en el estudio de algunos aspectos sobre el comportamiento en estudiantes, para comprenderlo es necesario analizarlo desde otros enfoques de los que comúnmente estudian y como se pudo identificar son pocas las investigaciones realizadas donde relacionan habilidades socioemocionales y estilos cognitivos; por ello, la importancia de desarrollar este tipo de trabajos para tratar desde aquí un repensar en la educación.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para los estudiantes, las Instituciones son consideradas como su segundo hogar, donde pueden interactuar y desarrollar sus competencias básicas; por lo tanto, dichos espacios deben ser considerados como lugares que les brindan oportunidades para lograr ser competentes en la sociedad. Sin embargo, las instituciones centran sus esfuerzos en lograr desempeños cognitivos y en la adquisición de logros relacionados con los contenidos académicos. De esta manera, se está relegando el desarrollo de la subjetividad del alumno, formando estudiantes capaces de asumir retos conceptuales, pero emocionalmente inestables.

Si se quiere lograr una transformación en la educación, se debe entender que el ser humano no solamente está dotado de habilidades cognitivas, de razón, sino de habilidades emocionales, sociales, morales, físicas y espirituales; ya que es la integración de todos estos aspectos los que generan en los sujetos las capacidades para enfrentarse a determinados problemas que se presenten en su vida diaria y a ser competentes en el mundo laboral.

Pese a este cometido, en las instituciones donde se manifiesta una marcada diversidad en cuanto a intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que reflejan los estudiantes en el contexto escolar, no se consideran dichos aspectos en las didácticas aplicadas, situación que puede generar dificultades y limitaciones de aprendizaje (Almeida *et al.* 2014, 11). Por ello, pese a los esfuerzos que se hacen por cambiar los métodos de enseñanza, los casos de violencia escolar por ejemplo, aún persisten y con ello, la vulnerabilidad de los estudiantes que se ve reflejada en la deserción escolar, muchos de ellos en el mejor de los casos, repiten pero otros terminan

por desertar. Ni la escuela comprende que pasa, ni el sistema educativo los ha logrado incluir.

Los llamados excluidos de la educación, los desertores del sistema son personas aisladas por el modelo clásico educativo, ellos se sienten en otro mundo, mientras la gran mayoría se visibiliza de la mejor forma con el método clásico, la minoría con cualidades diferenciadas se ve excluida en los mecanismos y didácticas de aprendizaje pues no se acomoda a un sistema articulado hasta que se cansa y se autoexcluye. De ahí que las investigaciones deben tornar su mirada en el reconocimiento de las diferencias cognitivas en el salón de clase para que se conduzca necesariamente a una personalización de la acción pedagógica, que redunde inmediatamente en logros marcadamente mejores para la generalidad de los estudiantes.

Por lo tanto, a través de este tipo de investigaciones se puede llegar a entender cómo el estudiante subjetiviza su entorno, define su comportamiento y resuelve diferentes situaciones de su vida cotidiana. Si el docente trata de conocer cómo funciona el cerebro social del estudiante y cómo modela y simula su entorno, se puede desarrollar una buena convivencia en pro de promover el desarrollo integral de los alumnos. Por ello, las diferentes discusiones e investigaciones sobre los estilos cognitivos y su relación con las habilidades socioemocionales, son un paso para hacerlos explícitos en el ámbito pedagógico y didáctico y poder determinar sus efectos en la formación y, de esta manera, compartan con los objetivos académicos los ideales de formación expresados en los Proyectos Educativos Institucionales, con el fin de evadir el hecho de considerar estos aspectos desde el ámbito terapéutico y se incorporen a la cultura escolar y los escenarios de aprendizaje. A partir de la discusión expuesta las preguntas que problematizan la investigación son:

¿Qué relaciones existen entre los estilos cognitivos y las habilidades socioemocionales de niñas, niños y jóvenes de 12 a 18 años de la I. E. Nuestra Señora del Pilar de Villagarzón Putumayo?

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Determinar las relaciones entre los estilos cognitivos y las habilidades socioemocionales de niñas, niños y jóvenes de 12 a 18 años, para explicar la incidencia de éstas en el aprendizaje.

4.2. Objetivos Específicos

- Describir los estilos cognitivos de los niños, las niñas y los jóvenes.
- Describir las habilidades socioemocionales de los niños, las niñas y los jóvenes.
- Determinar la relación entre los estilos cognitivos y las habilidades socioemocionales de los niños, las niñas y los jóvenes y sus implicaciones en el aprendizaje.

5. MARCO TEÓRICO

5.1 Desarrollo humano y aprendizaje

El concepto de desarrollo humano ha sido definido desde distintas perspectivas; suele asociarse con bienestar social, calidad de vida, satisfacción de necesidades básicas, vida digna y desarrollo integral y armónico. En este caso, se considera el desarrollo humano, como el proceso a través del cual es posible la realización del potencial biológico, social y cultural de las personas como una construcción permanente en interacción con otras personas (Amar 2001, citado por Cerchiaro *et al.* 2004).

El centro de todo desarrollo humano debe ser el ser humano y por ende, se centra en el progreso de la vida y su bienestar; es decir, en una valoración de la vida que se vincula con el fortalecimiento, ampliación y potenciación de sus capacidades, en la posibilidad de que todas las personas aumenten su capacidad humana en forma plena y den a esa capacidad el mejor uso en todos los terrenos, ya sea el cultural, el económico o el político. El desarrollo humano, tiene que ver con la libertad de poder vivir como nos gustaría hacerlo, con la expresión de las libertades civiles y está asociado a la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo, es decir, con su constitución y construcción como sujetos (Molerio *et al.* 2007).

Baquer (2006, p.25), expresa que: *“El desarrollo es un proceso complejo definido tanto por aspectos naturales, como por aspectos sociales, y las prácticas culturalmente definidas, producen restricciones al desarrollo, marcando ciertos rumbos y formas de desarrollo psicológico”*. Por lo tanto, *“...el desarrollo humano no guarda relación con el sobrevivir y adaptarse al medio, sino con la capacidad para aprender y desarrollarse en determinados entornos”* (Molerio *et al.* 2007, p. 3).

Cada persona tiene una forma determinada y particular de aprendizaje, un proceso interactivo, mediado por la existencia de una cultura que en el transcurso de la vida se va haciendo propia, la existencia de los otros y de uno mismo. Constantemente cada organismo asimila nueva información suponiendo un proceso continuo de reorganización en donde cada nivel de desarrollo es el resultado y punto de partida para los continuos aprendizajes que el sujeto realiza en su vida (Romero 2002, p. 9).

El desarrollo del ser humano debe estructurarse en los cuatro pilares del conocimiento: aprender a saber, aprender hacer, aprender a ser y a convivir (Delors 1994, p. 1). *“Cada persona debe aprender a vivir consigo mismo, aprender a vivir con los demás, aprender a afrontar la vida, pensar, valorar, crear, aprender a conocerse a sí mismo y mejorar la autoestima, desarrollar la voluntad, aprender a orientarse, formar una jerarquía de valores o sentidos de la vida, elaborar proyectos de vida, en resumen vivir”* (Molerio et al. 2007, p. 4). Esto le permitirá adquirir los medios para conocer, para poder hacer el entorno e influir sobre él y, a la vez, participar y cooperar con los demás, para poder ser. De esta manera se estaría propendiendo por un desarrollo integral de la personalidad, de las potencialidades del hombre y de la plenitud humana. (Cerchiaro et al. 2004)

Para dicho desarrollo integral desde la escuela, se deben considerar los cambios significativos en aspectos cognitivos, sociales y emocionales que experimentan los niños, niñas y jóvenes en determinadas edades de su vida. Estos avances se traducen en una mejor y más realista comprensión de las emociones, una integración de los rasgos personales que redundan en una mayor autonomía personal y un reajuste profundo del auto-concepto (Begoña & Contreras 2009).

Las habilidades cognitivas se definen como la capacidad que tiene un niño o niña para desarrollar estructuras matemáticas, verbales y de comprensión de lectura; las habilidades socioemocionales, como rasgos de la personalidad del individuo, por ejemplo, la autoestima y la autoeficacia. El adolescente nace con una dotación de habilidades cognitivas y socioemocionales, las cuales se van acumulando o destruyendo a lo largo del ciclo de vida de acuerdo con diferentes factores, como la relación del niño con sus padres, la estimulación temprana que recibe, el tipo de colegio al que asiste y las actividades extracurriculares que realiza, entre otros (Heckman y Cunha 2007, citado por Lavado et al. 2015, p.62).

5.2 Estilos Cognitivos

El estilo cognitivo es la forma particular que tenemos los seres humanos de adquirir nuevos saberes o conocimientos, estos estilos o formas diferenciadas varían según su condición biológica, el contexto familiar, social y cultural, en que se educan los individuos adquiriendo así, cierta forma o estilo de realizar esta función cognitiva. El estilo cognitivo, es la pista sobre la cual se desplaza la información que entra a nuestro cerebro y por lo tanto, se encuentra ligado estrechamente al funcionamiento cognitivo (Hederich & Camargo 2000), así como afirman Kogan (1971) y Tennant (1988) (citados por López, 2014, p. 21):

...dichos estilos son los modos de percibir, recordar y pensar, o formas distintas de aprehender, almacenar, clasificar, discriminar, transformar, y finalmente interiorizar o descartar la información, el cual se expresa en las formas que tenemos las personas para interactuar con otras, abordar discusiones, y reaccionar ante eventos y situaciones de la cotidianidad.

*Los estilos cognitivos influyen en **el aprendizaje escolar** considerando que cada persona posee una forma particular de percibir, procesar y almacenar la información que lo distingue de los demás; así como también de relacionarse individual y grupalmente. (Hederich, 2001, citado por López 2014, p. 12).*

Según Palomeque & Ruiz (2013) y Hurtado & Rojas (2012), la psicología ha identificado dimensiones de estilos cognitivos establecidas de acuerdo con polaridades extremas como: dependencia e independencia de campo (DIC), conceptualización y categorización, sensorial e intuitiva, activa y reflexiva, imaginaria y visual (verbal), analítica (holística) y secuencial (global), equivalencia de rango, reflexividad e impulsividad, nivelamiento y agudización,

convergente y divergente, cada uno de estos tiene una descripción neurofisiológica.

Para este caso se ha encontrado que mientras la independencia de campo supone altos niveles de laterización hemisférica y un manejo de las funciones cerebrales muy especializado, los dependientes de campo están relacionados con menores niveles de lateralización hemisférica y un manejo más integral y compartido de las funciones cerebrales (Palomeque & Ruiz 2013). Como se observa en la tabla 1, los independientes de campo son sujetos que perciben la información de forma analítica y sin influencias del medio, se distinguen por su forma de integrar las fuentes de percepción de la verticalidad, además utilizan los ejes verticales y horizontales del campo visual como marco de referencia para establecer la verticalidad. Los dependientes de campo perciben la información de forma sintética y global, se valen de las sensaciones vestibulares y cenestésicas para definir la orientación vertical (Hederich 1995, citado por Palomeque *et al.* 2013), como lo menciona Lozano (2001), estos efectos en la percepción tienen un gran impacto en la personalidad de la gente.

Tabla 1. Características asociadas al estilo cognitivo en su dimensión dependencia-independencia de campo.

	DEPENDIENTES DE CAMPO	INDEPENDIENTES DE CAMPO
Perspectivas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción general y global. • Evitan los extremismos (visión balanceada). • No distinguen ni pueden separar las partes del todo. Prefieren situaciones informales de aprendizaje. • Poco competitivos. • Presentan cortos intervalos de atención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Más específicos. • Percepción discreta. • Facilidad en llegar al núcleo del problema. • Facilidad de establecer similitudes y diferencias. • Demasiada transcendencia a muy pocos aspectos (visión no balanceada). • Prefieren situaciones formales de aprendizaje. • Tienden a la competitividad. • Resisten la distracción. • Presentan intervalos de atención prolongados.
Construcción de conceptos	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de conceptos de forma acumulativa. • Completan definiciones sin 	<ul style="list-style-type: none"> • Forman conceptos modificando la estructura. • Ponen a prueba los conceptos

	<p>modificar la estructura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logran diferenciar la información relevante del texto. • Buscan adaptarse al contexto: la "información relativa". • Sensibles a las pistas sociales en la construcción conceptual. 	<p>comparándolos con la realidad externa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abstracción. • Poseen una estructura interna que les permite analizar y reestructurar la información sin asistencia del exterior.
Trabajo en grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Adscriptivos (se refiere a que los individuos establecen a las relaciones interpersonales y no al logro académico). • Privilegian empatía social. • Buscan el crecimiento personal y del otro. • Afectuosos y perceptivos. • Confían en el ambiente de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Más autónomos, automotivados y orientados a la tarea. • Distinguen entre ellos y su entorno. • Introversos. • Buenos líderes, privilegian metas sobre relaciones personales.

Tomado de: Witkin & Marrugo (2009), citado por Hurtado & Rojas (2012).

Según Vélez (2013), cada estilo cognitivo precisa de procesos intelectuales que facilitan la interacción de lo percibido y del conjunto de conocimientos requeridos para alcanzar los niveles esperados, teniendo en cuenta por otro lado, la manera como se adquieren de acuerdo con la interconexión neuronal y la parte genética como base fundamental del aprendizaje. Como lo establece Biencinto *et al.* (2001), el estilo cognitivo se vincula principalmente a las diferencias de percepción cognitiva, pero se relaciona con diversas áreas, como son las neurológica, la reestructuración cognitiva y comportamiento socioemocional de la personalidad del sujeto.

Acercarse a ver como el ser humano lee los conceptos a través de las historias vividas, cómo se aprende, cómo memoriza, como interiorizan la experiencia convirtiéndola en conocimiento; permite preguntarse también ¿Cómo la humanidad ha creado la ruta de su pensamiento? y ¿cómo el niño construye su forma de ver el mundo? Pero la mirada del mundo tiene un enfoque estandarizado y estandarizante creado en parte por la experiencia de vivir en familia y en comunidad y posteriormente en sociedad. En palabras de

Clough y Corbett (2000, citado por García *et al.* 2009, p. 111) *“Todo lo que se aleja de este estándar es considerado anormal o desviado; esta es la patología de las diferencias del enfoque psicométrico.”* De esta forma van apareciendo los excluidos o segregados, bien de la sociedad, bien del sistema educativo.

La indagación sobre los estilos cognitivos en el ámbito educativo es de suma importancia dado que la visibilización del mismo en los niños permite establecer algunas pautas generadas en medio de las necesidades psicosociales particulares de la población en cuestión.

5.3 Habilidades socioemocionales

5.3.1 Habilidades sociales

Existen diferentes referentes teóricos acerca del tema y hasta el momento definirlo claramente ha sido motivo de diferentes discusiones. Sin embargo, en este apartado se tratará de llegar a un consenso sobre dicho planteamiento.

Según Uribe *et al.* (2005), las habilidades sociales hacen referencia a la capacidad de la persona de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables; dentro de estas están la comunicación, empatía, asertividad, control de la ira, entre otras o como lo define González (2014, p. 6), *“...conjunto de conductas dadas por un mismo sujeto en un determinado contexto interpersonal, las cuales expresan sentimientos, deseos, opiniones y actitudes del mismo sujeto de un modo adecuado y aceptado por los demás, siempre respetando la conducta del receptor y resolviendo los problemas que puedan darse”*.

Así que reforzar estas capacidades favorece en el adolescente, el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales positivas (Morales *et al.*, 2013), que posibilitarán que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo las

demandas de su entorno social, aspectos que contribuyen significativamente, por una parte, a la aceptación por los compañeros y, por otra, al adecuado ajuste y adaptación social (Monjas & González, 1998).

Con lo anterior, se deja ver que las habilidades sociales como empatía, asertividad, prosocialidad, y las cognitivas como la autoeficiencia y el afrontamiento, son variables asociadas al desarrollo del adolescente. Dependiendo de cómo el joven emplee dichas habilidades, será la forma en que se lleve a cabo tal proceso de transformación y viceversa (Morales *et al.* 2013).

Dentro de las habilidades sociales podemos encontrar componentes que nos ayudan a esclarecer lo que abarca dicho término. Según Ballena (2010), incluyen: componentes motores o conductuales (habilidades sociales como conductas aprendidas a través de la experiencia), componente cognitivo (hace referencia a la forma como las personas procesan la información y toman decisiones ante situaciones socialmente conflictivas), y el componente afectivo-emocional. Como lo establece Simón (2012), estas habilidades son conductas que se pueden observar, describir y categorizar; por ello, es indispensable trabajar desde la escuela para focalizar y aunar esfuerzos por estudiar las relaciones interpersonales que potenciarían las habilidades sociales del niño y con ello, el desarrollo de una alta capacidad académica o intelectual (Goleman 1996, citado por Mateu-Martínez 2014).

5.3.2 Habilidades emocionales

Para Saarni (1997, citado por Bisquerra & Perez, 2007), las habilidades emocionales corresponden a la conciencia del propio estado emocional, la capacidad de discernir las habilidades de los demás, la posibilidad de utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una

cultura; es decir, la habilidad de aprender a gobernar adecuadamente sus sentimientos y a interpretar correctamente los sentimientos de los demás. Las habilidades emocionales entonces involucran la capacidad de afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol y la capacidad de autoeficacia emocional.

De ello, podemos discernir que las habilidades emocionales incluyen ciertos aspectos como: autocontrol emocional, entusiasmo, perseverancia, capacidad de automotivarse, relaciones interpersonales, recibir y comprender los sentimientos de los demás, expresión emocional, autoconocimiento, sociabilidad, empatía, arte de escuchar, resolver conflictos, colaborar con los demás, control de los impulsos, diferir las gratificaciones, autorregular nuestros estados de ánimo, manejo de ansiedad y optimismo entre otros (Goleman, 1996, citado por Monjas & González, 1998).

Las habilidades emocionales se pueden definir como las capacidades y disposiciones para crear voluntariamente un estado de ánimo o sentimiento a partir del conocimiento que tenemos sobre la situación. Aprender a atribuir significados emocionalmente y conociendo qué pensamientos y sentimientos provocan nuestros estados de ánimo, podremos manejarlos mejor para solucionar los problemas que aquellos generan (Vallés Arandiga 1999, citado por Abarca 2003).

Por otra parte, es necesario subrayar que las habilidades sociales requieren del desarrollo de competencias emocionales tales como empatía, la autorregulación emocional, la modulación de la expresión emocional, entre otros (Abarca, 2003, p. 47-48). Para desarrollar estas habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, es necesario llevar a cabo una educación, una alfabetización emocional que posibilite hacer a las personas emocionalmente competentes y capaces de controlar sus emociones.

6. METODOLOGÍA

6.1 Diseño

En el presente estudio se utilizó una metodología descriptiva correlacional, por cuanto ésta permite dar cuenta y analizar los diferentes factores asociados con un fenómeno particular (Hernández *et al.* 2006). En este caso se tomaron en consideración los estilos cognitivos en comparación con las habilidades socioemocionales en los niños y niñas que hacen parte de la investigación.

6.2 Población y Muestra

6.2.1 Población

La población estudiantil matriculada en la Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar que se encuentra entre los grados sexto y once de secundaria, entre los 12 y 18 años, que cumplían con dichos criterios de inclusión para formar parte de este estudio fueron 200 estudiantes, posterior a la aplicación de un muestreo aleatorio fueron incluidos 68 estudiantes de ambos géneros y de los cursos de sexto a noveno.

Los niños y jóvenes de la Institución se ubican en el estrato socioeconómico I y II, según SISBÉN. Sus padres, principales proveedores del hogar, desarrollan sus actividades laborales principalmente en el sector comercial, construcción y pequeñas microempresas caseras. Entre los estudiantes se evidencian diversas realidades, hijos de padres muy jóvenes y madres cabeza de familia con inestabilidad de pareja.

6.2.2 Muestra

Se trabajó con un grupo de 68 niños, niñas y jóvenes, 45 mujeres y 23 varones, de la I. E. Nuestra Señora del Pilar de Villagarzón Putumayo, cuyas

edades oscilaban entre los 12 y 18 años (Tabla 2), con sus respectivos padres y 10 docentes a quienes se les realizó la encuesta escala multidimensional de la conducta. Los participantes fueron seleccionados al azar y una vez se les dio a conocer los objetivos de la investigación, sus padres dieron su consentimiento informado para participar.

Tabla 2. Número de estudiantes por edades

EDAD	NÚMERO DE ESTUDIANTES
12	25
13	18
14	10
15	10
16	3
17	2
Total	68

6.2.3 Instrumentos de recolección de datos

Se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos:

- **El Test de Figuras Enmascaradas (EFT)**

Según Blanco *et al.* (2011, p. 13), la prueba de figuras enmascaradas es un instrumento usado para la determinación del estilo cognitivo en su dimensión de independencia-dependencia de campo. Evalúa la velocidad de reestructuración perceptual, mediante la capacidad que tiene una persona para hallar figuras geométricas en un contexto perceptualmente complejo. (Ver anexo 2).

La prueba consta de una serie de cinco ejercicios, cada uno de los cuales está constituido por una figura simple y 10 figuras complejas diferentes. En cada ejercicio, al sujeto se le pide que descubra y trace a lápiz el contorno

de la figura simple en cada una de las 10 figuras complejas. Esta tarea debe realizarse en un determinado periodo de tiempo (Hederich, 2004). Para asignar los puntajes se consideró lo siguiente, 17 puntos o menos, dependientes, entre 18 y 33 puntos intermedio y 34 puntos o más independientes (Hederich 2007, citado por Montoya *et al.* 2013).

Con la información recolectada se creó una base de datos, luego se procedió a su respectivo análisis con estadística descriptiva y para establecer el grado de relación de los índices de las variables se utilizó el estadístico: Coeficiente de Correlación de Pearson y la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para las variable edad y género respectivamente. Los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos se procesarán con el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Antes de la aplicación de los instrumentos descritos se diligenció el consentimiento informado de padres o cuidadores de los niños y las niñas que hicieron parte de la muestra.

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

La Escala Multidimensional de la Conducta (BASC, del inglés Behavior Assessment System for Children), desarrollada por Reynolds & Kamphaus (1992, citado por Pineda *et al.* 2001) y la versión Colombiana validada por Pineda *et al.* (1999). Dicha prueba consta de tres cuestionarios que se aplicaron en esta investigación, uno para padres, otro para docentes que recogen descripciones del comportamiento del niño en diferentes contextos y uno de autoevaluación. (Ver anexo 1). El autoinforme aplicado a estudiantes no se consideró en el análisis de resultados por el alto índice de errores que presentaron las encuestas.

Los aspectos cualitativos que definen cada concepto dentro de las diferentes escalas clínicas y adaptativas de los cuestionarios, especificadas por Puerta (2004, p. 274), son los siguientes:

Escalas clínicas:

- *Hiperactividad*: Tendencia a ser excesivamente activo y actuar sin pensar.
- *Ansiedad*: Evalúa la presencia de miedos generalizados, sensibilidad excesiva y preocupaciones que habitualmente son irracionales y están poco elaboradas en la mente del individuo.
- *Atipicidad*: Tendencia a manifestar conducta inusual comúnmente asociada con psicosis (como por ejemplo, alucinaciones visuales o auditivas).
- *Depresión*: Sentimientos de infelicidad y estrés que pueden interferir con las actividades cotidianas (síntomas neurovegetativos).
- *Somatización*: Evalúa la tendencia del adolescente a quejarse de problemas físicos relativamente poco importantes como expresión de dificultades psicológicas.
- *Aislamiento*: Tendencia a evitar contacto social.
- *Problemas de atención*: Tendencia a distraerse fácilmente y dificultad en mantener la concentración.
- *Problemas de aprendizaje*: Presencia de dificultades en el estudio, particularmente en la comprensión o realización de trabajo escolar (solo en cuestionario de maestros).
- *Agresión*: La tendencia a actuar de manera hostil (verbal o físicamente) y amenazadora hacia los demás.
- *Problemas de conducta*: La tendencia a un comportamiento antisocial, rompiendo reglas, llegando incluso a la destrucción e propiedad privada.

Escalas adaptativas

- *Habilidades en el estudio*: Habilidades que conducen a resultados académicos positivos, incluyendo habilidades organizativa y buenos hábitos de estudio (solo en cuestionario de maestros).
- *Habilidades sociales*: Habilidades necesarias para interactuar eficazmente con compañeros y adultos en el hogar, la escuela y la comunidad.
- *Compañerismo*: Habilidades asociadas con la consecución de metas académicas, sociales o comunitarias, en particular la habilidad de trabajar bien con los demás.

Dicho instrumento se analizó con estadística descriptiva (porcentaje de frecuencia de respuestas), posteriormente se aplicó a los datos, el estadístico

paramétrico de Pearson para establecer algún grado de correlación entre estilos cognitivos y habilidades socioemocionales.

7. RESULTADOS

El estudio se llevó a cabo con 68 estudiantes de básica secundaria de los cuales 45 son mujeres (66%) y 23 son varones (34%) (Figura 1).

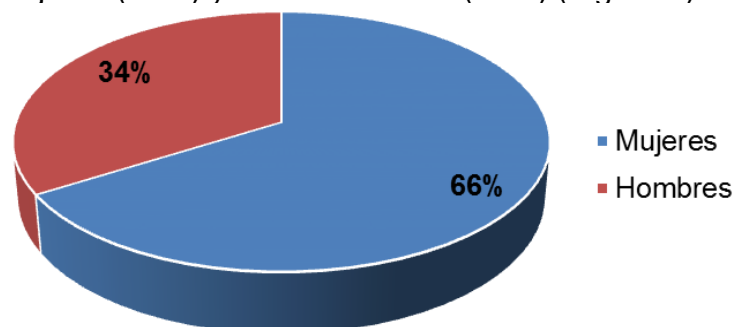


Figura 1. Distribución de la muestra según el sexo de los participantes (N=68).

Las edades comprendidas de los estudiantes están entre los 12 y 17 años (edad media=13,3 años) procedentes de los cursos de 6°, 7°, 8° y 9° de educación básica secundaria. El mayor porcentaje de edades están entre los 12 y 13 años con el 63,23%.

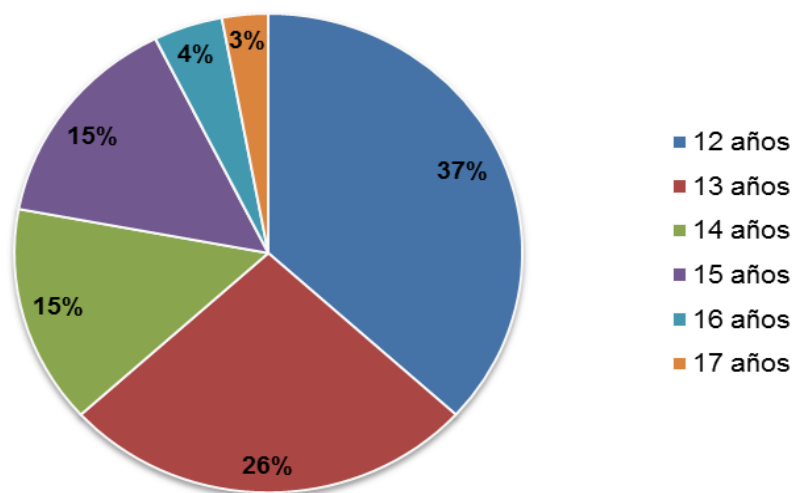


Figura 2. Distribución de la muestra por edades

7.1 Estilos Cognitivos

Según la muestra de estudio representada por 68 estudiantes, la proporción de estudiantes caracterizados tanto como Dependientes (17 estudiantes) e

Independientes de Campo (12 estudiantes) presentaron un 43%, mientras que la mayoría de estudiantes (39) se ubican como Intermedios (57%) (Figura 3).

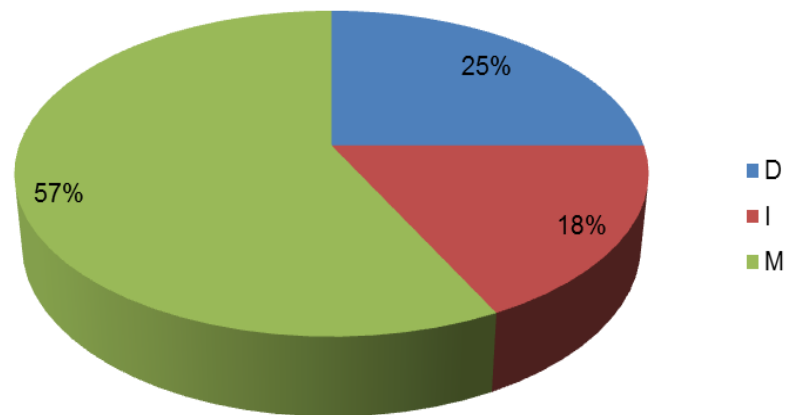


Figura 3. Porcentaje de estudiantes en cada uno de los estilos cognitivos evaluados: Dependientes (D), Independiente (I) y mixto o intermedio (M)

El promedio de resultados de la prueba EFT dentro de la escala 0 a 50 puntos fue de 24,7, con un valor mínimo de 1 y máximo de 46. La desviación estándar fue de 9,52

7.2 Estilos Cognitivos y su relación con las variables sexo y edad

Hay mayor porcentaje de mujeres que se ubicaron en el estilo cognitivo mixto (66,7%), mientras el 20% son dependientes, los hombres tienden a presentar valores similares para las tres escalas identificadas en este estudio (dependiente, independiente e intermedio). No se encuentra correlación entre el sexo y estilos cognitivos ($r = -0,129$, $p = >0,05$) (Tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje de estilos cognitivos en hombres (n = 23) y mujeres (n = 45).

LOCALIZACIÓN		Total
Femenino	Masculino	

	N	%	N	%	N	%
Dependiente	9	20	8	34,8	17	25
Independiente	6	13,3	6	26,1	12	17,6
Mixto	30	66,7	9	39,1	39	57,4
Total		100		100		100

Sin embargo, se pudo establecer relación entre estilos cognitivos y la edad ($r = 0,243$; $p = < 0,05$), aunque dicha relación no es muy significativa. En la figura 4, se puede apreciar que los estudiantes a los 12 y 13 años aproximadamente son más dependientes, mientras que a los 15 son más Independientes de campo. También se pudo constatar que a medida que avanzan en la edad, el nivel intermedio desaparece prevaleciendo la independencia de campo.

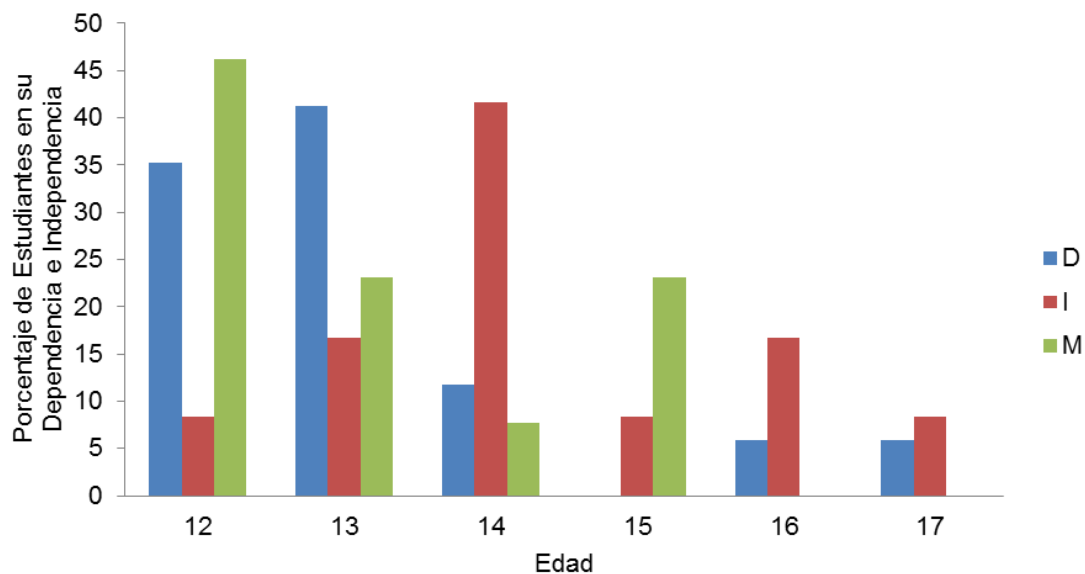


Figura 4. Relación entre estudiantes dependientes e independientes y su edad.

7.3 Habilidades Adaptativas y Clínicas

En la tabla 4, se encuentran resumidos los puntajes promedios en cada escala de los BASC padres y maestros, alcanzando valores intermedios en las

diferentes subescalas analizadas, sólo se puede apreciar que ansiedad, atipicidad y somatización se encuentran por encima de los 50 puntos, y por lo tanto, serían los que tenderían a presentar dichos tipos de conductas según lo estipulado por los docentes. Los padres y maestros estuvieron de acuerdo en cuanto a los problemas de conducta, aunque el grado de correlación fue bajo; sin embargo, las demás correlaciones fueron menores de 0,1 y no significativas.

Tabla 4. Puntuaciones estandarizadas T en las variables del BASC para padres y maestros (n = 68)

	DOCENTES				PADRES				r^a
	Mín	Máx	Prom	DE	Min	Máx	Prom	DE	
ESCALA CLÍNICA									
Ansiedad	33	65	47,03	8,33	33	99	53,96	11,27	-0,219
Pro.Atencional	29	65	47,69	8,26	33	99	49,91	9,96	0,099
Agresión	33	65	47,50	7,91	33	63	45,07	7,79	-0,062
Atipicidad	31	65	48,37	7,18	38	99	51,06	8,97	0,032
Aislamiento	35	72	48,10	9,39	33	65	48,59	6,59	0,015
Depresión	40	66	47,91	6,48	31	65	46,75	9,44	-0,028
Pro. Conducta	37	65	46,07	8,58	35	99	48,35	8,72	0,256*
Pro.Aprendizaje	25	64	48,43	8,45	---	---	---	---	N.A
Somatización	44	63	49,69	5,29	35	99	50,76	10,11	0,096
Hiperactividad	25	64	45,60	9,21	33	65	49,41	7,03	0,204
ESCALA ADAPTATIVA									
Hab. Estudio	35	99	49,48	9,90	---	---	---	---	N.A
Compañerismo	31	65	46,43	9,02	31	63	47,97	8,68	0,079
Hab. Sociales	33	99	48,48	11,83	33	65	48,13	8,52	0,062

DE = desviación estándar

* Correlación (coeficiente Pearson) entre padres y maestros ($p < 0,05$)

En cuanto a las frecuencias estimadas, basadas en puntajes de los rangos de riesgo y clínicamente significativos, la prevalencia total de los trastornos del BASC fue de 12,9%. Los maestros y padres reportaron una prevalencia similar con valores de 13% y 12% respectivamente (Tabla 5). Las condiciones más prevalentes tanto en la escala clínica como en la adaptativa, fueron compañerismo (29,4%), habilidades sociales (23,5%), aislamiento (14,7%), atipicidad (13,2%) y problemas de conducta (13,2%) según los

maestros. Según los padres las condiciones más prevalentes fueron ansiedad (27,9%), compañerismo (25%), somatización (19,1%), problemas atencionales (14,7%) y habilidades sociales (14,7%).

Tabla 5. Prevalencia estimada para la muestra (n = 68) de acuerdo a las puntuaciones T para cada variable del BASC en cuestionarios de padres y maestros.

Variables	Padres		Maestros	
	Frecuencia	%+/- EE	Frecuencia	%+/- EE
Escala clínica				
Ansiedad	19	27,9+/-0,1	8	11,8+/-0,07
Pro.Atencional	10	14,7+/-0,11	8	11,8+/-0,1
Agresión	1	1,5+/-0,06	7	10,3+/-0,06
Atipicidad	9	13,2+/-0,09	9	13,2+/-0,06
Aislamiento	4	5,9+/-0,05	10	14,7+/-0,11
Depresión	4	5,9+/-0,07	6	8,8+/-0,06
Pro. Conducta	4	5,9+/-0,08	9	13,2+/-0,09
Pro.Aprendizaje	N.A	N.A	5	7,4+/-0,06
Somatización	13	19,1+/-0,09	5	7,4+/-0,03
Hiperactividad	4	5,9+/-0,05	6	8,8+/-0,1
Escala adaptativa				
Hab. Estudio	N.A	N.A	6	8,8+/-0,09
Compañerismo	17	25+/-0,07	20	29,4+/-0,07
Hab. Sociales	10	14,7+/-0,06	16	23,5+/-0,13

EE = error estándar

* Diferencia significativa entre padres y maestros ($p < 0,05$).

Según los padres, pese a que no existe relación entre la prevalencia de trastornos entre niños y niñas, las mujeres presentan mayor prevalencia de trastornos, ansiedad (33,3%), problemas atencionales (20%), Atipicidad (20%), compañerismo (31,1%) y habilidades sociales (20%). Por otro lado, los maestros consideraron que la depresión es más prevalente en niños que en niñas (Tabla 6).

Tabla 6. Prevalencia estimada según género para la muestra (n = 68) de acuerdo a las puntuaciones T para cada variable del BASC en cuestionarios de padres y maestros.

Variables	Padres		Maestros	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Escala clínica				
Ansiedad	15 (33,3%)	4 (17,4%)	4 (8,9%)	4 (17,4%)
Pro.Atencional	9 (20%)	1 (4,3%)	6 (13,3%)	2 (8,7%)
Agresión	1 (2,2%)	0 (0%)	5 (11,1%)	2 (8,7%)
Atipicidad	9 (20%)	0 (0%)	7 (15,5%)	2 (8,7%)*
Aislamiento	4 (8,9%)	0 (0%)	5 (11,1%)	5 (21,7%)
Depresión	3 (6,7%)	1 (4,3%)	3 (6,7%)	3 (13,0%)
Pro. Conducta	2 (4,4%)	2 (8,7%)	8 (17,8%)	1 (4,3%)
Pro.Aprendizaje	N.A	N.A	4 (8,9%)	1 (4,3%)
Somatización	7 (15,5%)	6 (26,1%)	3 (6,7%)	2 (8,7%)
Hiperactividad	3 (6,7%)	1 (4,3%)	6 (13,3%)	0 (0%)
Escala adaptativa				
Hab. Estudio	N.A	N.A	1 (2,2%)	5 (21,7%)
Compañerismo	14 (31,1%)	3 (13,0%)	13 (28,9%)	7 (30,4%)
Hab. Sociales	9 (20%)	1 (4,3%)	12 (26,7%)	4 (17,4%)

Datos reflejan la frecuencia y el porcentaje según el género (femenino, n = 45; masculino, n = 23).

*Diferencia significativa entre sexos según maestros

En cuanto al porcentaje de aparición de los trastornos, los padres reportaron que el 24,4% presentaban un trastorno, 20% dos trastornos, 17,65% tres o más trastornos y 31,1% de los niños no presentan ningún trastorno. Además, es preciso afirmar que las mujeres presentan más casos de prevalencia en trastornos emocionales y adaptativos. De acuerdo a los maestros, el 20,6% tenían un trastorno, 23,5% dos trastornos, tres o más trastornos 20,6% y 35,3% no presentaron ningún trastorno. El 25,9% de los hombres presentaron tres y más trastornos.

7.4 Análisis de relación entre las variables: estilo cognitivo y habilidades socioemocionales

En cuanto a la existencia de posibles relaciones entre estilos cognitivos y habilidades socioemocionales, dentro de las subescalas del BASC, según los padres, sólo ansiedad presenta una correlación negativa y significativa con el nivel de dependencia e independencia ($r = -0,245$; $p = < 0,05$) (Tabla 7). Mientras que la información suministrada por los maestros, determinan una correlación significativa de la depresión y habilidades de estudio con estilos cognitivos evaluados ($r = -0,298$ y $r = 0,261$ respectivamente).

Tabla 7. Grado de relación entre estilos cognitivos (dependencia, independencia e intermedio o mixto) y habilidades socioemocionales del BASC.

	Padres	Maestros
Variables	<i>r</i>	<i>r</i>
Escalas Clínicas		
Ansiedad	-0,245*	-0,043
Pro. Atencionales	-0,233	-0,213
Hiperactividad	-0,210	-0,171
Aislamiento	-0,164	-0,007
Atipicidad	-0,051	-0,158
Depresión	-0,102	-0,298*
Pro. Conducta	-0,140	-0,195
Somatización	0,013	-0,171
Agresión	0,113	-0,108
Pro. Aprendizaje	N. A	-0,186
Escalas Adaptativas		
Hab. Estudio	N. A	0,261*
Compañerismo	0,030	0,181
Hab. Sociales	-0,004	0,173

*Correlación (coeficiente Pearson) entre padres y maestros ($p = < 0,05$)

8. DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES A PARTIR DE ESTUDIOS PRECEDENTES

El presente estudio evaluó la relación entre el estilo cognitivo y habilidades socioemocionales en un grupo de niños, niñas y jóvenes escolarizados entre los 12 y 18 años de edad.

Se logró determinar que más de la mitad de los estudiantes presentan un estilo cognitivo intermedio; mientras que el 25% son dependientes y el 18% independientes, concordando con el estudio llevado a cabo por Pérez (2011), Arias & Quintero (2014), Delgado *et al.* (2014), Uchenna (2015), quienes hallaron también en su investigación, que el mayor porcentaje de los estudiantes se encuentran en una escala intermedia, seguida por los dependientes.

Según el promedio, los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar aquí analizados, tienden hacer dependientes (24,7), valor muy por debajo del reportado en la Institución Educativa Merani con un promedio de 32,6 (Zubiría *et al.* s.f.), pero un poco por encima del promedio para Instituciones de Bogotá (24,3) y de Colombia (22,9) (Hederich & Camargo 2000).

En cuanto a la variable sexo, diversos estudios (Delgado *et al.* 2014, Tinajero *et al.* 2011) afirman la tendencia hacia la dependencia de campo en las mujeres y hacia la independencia en los varones, lo cual, no se evidenció en este estudio, ya que los hombres presentaron los porcentajes más altos tanto en el nivel dependiente como en el independiente (34,8% y 26,1% respectivamente) y por ello, al igual que otras investigaciones se encontró que el sexo no era un factor determinante para los estilos cognitivos (Millán 2014, Cañas *et al.* 2012, Pérez 2011, Curione *et al.* 2010). Esto pudo haber sucedido como lo establecen Hederich & Camargo (2000), por el tamaño de la muestra; con muestras de gran tamaño, los resultados evidencian diferencias claras

entre mujeres y hombres, mientras que con muestras pequeñas no son tan evidentes (Hederich & Camargo 1995); además, hay que considerar que hubo mayor participación de las mujeres (45 niñas) con respecto a los hombres (23 niños), y tal vez eso no permite establecer comparaciones claras entre género y los estilos cognitivos DIC.

En nuestra muestra, los estudiantes se encontraban cursando entre sexto y noveno grado, con edades entre 12 y 17 años. Los datos muestran, que aunque no es muy evidente el grado de relación, se pudo denotar que a medida que aumenta la edad de los estudiantes estos tienden a ser independientes de campo, este hecho ha sido planteado por diferentes autores (Hederich & Camargo 1995). Loscos (2001, citado por Hurtado & Rojas, 2012), establecen que la independencia se incrementa con el paso del tiempo especialmente entre las edades de 10 a 13 años, mientras que a edades inferiores la tendencia por la dependencia de campo, permanece estable. En este estudio, alrededor de los 14 a 16 años se aprecia dicha particularidad.

Con respecto a las habilidades socioemocionales evaluadas a través de la prueba BASC, no hubieron acuerdos entre las evaluaciones de los maestros y los padres, ya que no se evidenciaron correlaciones entre las puntuaciones T en las variables analizadas (sólo en problemas de conducta se asociaron). Pese a ello, se pueden hacer algunas aproximaciones de los diferentes aspectos aquí evidenciados. En general, el mayor porcentaje de estudiantes muestran puntuaciones dentro del rango medio como se muestra en investigaciones desarrolladas por Fernández y Trianes (2007).

En cuanto a la prevalencia total de los trastornos del BASC fue de 12,9%, lo que concuerda con cifras reportadas en otros países como Brasil donde se registró una prevalencia de 12,7% (Fleitlich-Bilyk & Goodman 2004), pero está por encima de lo expuesto por Canino *et al.* (2004) y Herrera *et al.* (2014), con un 6,9% y 8,1% respectivamente. Las categorías diagnósticas de las escalas clínicas (en riesgo y clínico) con mayor prevalencia en la población fueron aislamiento, atipicidad, problemas de conducta, ansiedad, somatización

y problemas atencionales, mientras que las adaptativas fueron compañerismo y habilidades sociales. Este resultado coincide de manera general con lo reportado por Aláez *et al.* (2000), al sustentar que las categorías diagnósticas más prevalentes en la población clínica infantil y adolescente son los trastornos de conducta, ansiedad, depresión, del desarrollo y de eliminación. Herrera *et al.* (2014), indicó que las condiciones más prevalentes fueron: habilidades de estudio, problemas de aprendizaje, ansiedad, aislamiento y falta de liderazgo. Por su parte, Fonseca *et al.* (2011), encontraron que la depresión presenta una tasa de prevalencia del 2,5%. En cuanto a posibles variaciones según el sexo, se presentaron diferencias significativas de problemas socioemocionales en mujeres con problemas de atipicidad, tanto en las evaluaciones de los padres y docentes.

Al correlacionar escalas adaptativas y clínicas, con la información suministrada por los docentes y padres, se identificaron relaciones negativas entre ellas. Habilidades sociales se encuentra relacionada con problemas atencionales, hiperactividad, atipicidad, depresión y problemas de conducta. Esta misma relación se determinó con las encuestas a docentes, quienes además de las anteriores relaciones encontradas con habilidades sociales y estudio, se identificó significancia de éstas con aislamiento y problemas de aprendizaje. Compañerismo se asoció con problemas atencionales, aislamiento, problemas de aprendizaje e hiperactividad. Aunque son pocos los estudios que analizan habilidades sociales, se ha encontrado una relación negativa entre esta variable y síntomas obsesivos/compulsivos, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide, psicoticismo y melancolía (Garaigordobil 2006). Por otro lado, Fernández (2007), muestra correlaciones elevadas entre el estrés familiar y las escalas de adaptación socioemocional y escolar. Lacunza & Contini de González (2009), encontraron que habilidades sociales están relacionadas con la expresión y comprensión de estados emocionales.

Con respecto a los mecanismos socioemocionales que pueden estar afectando el desarrollo del estudiante, en varios estudios han mencionado las

consecuencias de posibles afectaciones cognitivas sobre el comportamiento. Según este estudio, no se logró determinar relación entre estilos cognitivos y agresión, pese a ello, existe correlación significativa con la depresión que suelen manifestar los estudiantes y que finalmente pueden llegar a desencadenar trastornos disociales (algún tipo de agresión). Además, cabe afirmar que DIC también se vincula con hechos de ansiedad y habilidades de estudio. En cuanto a la ansiedad, presentó una correlación negativa con las DIC, sugiriendo que los DC presentan dicha manifestación, mientras que los IC, no. Hederich (2000, 2004), establece que los IC son capaces de controlar dichas manifestaciones posiblemente por poseer mayor capacidad de reestructuración perceptual, manejo de control y mecanismos de defensa que el sujeto emplea. Aunque estudios como el de Fernández & Marciá (1981), no encontraron ninguna asociación con ansiedad, otros por el contrario, ratifican la evidencia aquí sustentada (Ramos 2006, Kirchner 1987). Patrik & Durndell (2004), citado por Ramos (2006) establecen asociación con locus de control, mientras que Judge *et al.* (2002) encontraron relación de éste con autoestima, neuroticismo y autoeficiencia.

Respecto a la escala adaptativa, sólo habilidades de estudio presentó correlación con estilos cognitivos. Una amplia gama de investigaciones han sustentado dicha relación (Barrios 2012, Ruiz & Espinosa 2010, Curione *et al.* 2010, Ramos 2006, Hederich 2004, Millán 2014). Con respecto a esta relación, se comprueba que los IC presentan ciertas habilidades cognitivas, por ejemplo, Ruiz & Espinosa (2010) enfatizan que éstos son hábiles para las matemáticas y las ciencias, perciben analíticamente y trabajan mejor solos ya que pueden analizar materiales complejos y desestructurados para resolver problemas; son individuos con tendencia a la competitividad. Se ha encontrado, que mientras la independencia del medio supone altos niveles de laterización hemisférica y un manejo de las funciones cerebrales muy especializado, la sensibilidad al medio está relacionada con menores niveles de laterización hemisférica y un manejo más integral y compartido de las funciones cerebrales (Vélez 2013). Es decir, que las personas independientes de campo muestran mayor habilidad en la

reestructuración cognitiva (Witkin & Goodenough 1981, citado por Curione *et al.* 2010, Sandoval & Caicedo s.f.).

En palabras de Ruiz & Espinosa (2010, p. 22):

Los IC se caracterizan porque su percepción es discreta, no se apoyan en las referencias sociales, poseen una estructura interna que les permite analizar la información sin asistencia del exterior, son activos, automotivados y orientados a la tarea; fáciles de distraer, lo que hace que presenten cortos intervalos de atención y prefieran situaciones informales de aprendizaje son individuos con tendencia a manejar sus relaciones interpersonales sobre la base de objetivos de trabajo; a ellos se les tiene que enseñar a usar el contexto para utilizar la información social, tienen iniciativa y pueden utilizar sus propios criterios para desarrollar tareas.

Entender las bases fisiológicas, anatómicas y etológicas del ser humano ameritan una mayor profundización en tales manifestaciones, como lo afirma De Houwer (2011, citado por Delgado *et al.*, 2014, p. 26), *“mientras que las ciencias cognitivas podrían beneficiarse de las relaciones causales identificadas por las ciencias del comportamiento, estas podrían explorar las innovaciones procedimentales de las ciencias cognitivas”*.

Aparte de los mecanismos mencionados, cabe resaltar que existen investigaciones que tratan de explicar las causas de los trastornos disociales y emocionales que presentan los estudiantes. Entre ellos tenemos, los resultados suministrados por Raya *et al.* (2012), quienes reflejan una elevada relación entre determinadas características del estilo de crianza y los problemas conducta externalizante. Por otro lado, Fernández y Trianes (2007), sustentan la idea de que tanto el estrés cotidiano, como el riesgo familiar predicen la ocurrencia de inadaptación socioemocional y escolar.

Lo señalado anteriormente, indica que el estilo cognitivo y habilidades socioemocionales afectan tanto el aprendizaje como la enseñanza, de ahí como lo sustenta Tinajero & Paramo (2013), es indispensable como medida para atender la diversidad de estilo cognitivo la inclusión del entrenamiento específico en estrategias metacognitivas entre los objetivos procedimentales del currículo escolar, pues como sucede con esta Institución educativa y la

mayoría en Colombia, el promedio en el que se encuentran los estudiantes los ubican en el nivel dependiente, situación aún más preocupante porque se están favoreciendo a unos y permitiendo el fracaso del logro de las competencias en los DC (Montoya *et al.*, 2013, Cañas *et al.* 2012), como lo afirma Hederich & Camargo (1995), estos estudiantes presentan los más bajos niveles de logro.

Para estos casos, se deben generar estrategias que complementen el mejoramiento de todos los estudiantes y no priorice el de unos pocos. Los DC por ejemplo, requieren de interacciones de aprendizaje en situaciones sociales y cooperativas (Hederich & Camargo 1995). Se infiere que si se dispone de mejores estrategias y procedimientos de instrucción que se adapten a las necesidades de estos diferentes tipos de estudiantes, se podría disminuir el efecto negativo de los factores perceptuales de campo (Sandoval y Caicedo sf). Debemos suponer entonces, que la combinación de tácticas instruccionales orientadoras y estructuradoras, combinadas con facilidades para un funcionamiento autónomo (propuestas que permitan desarrollar su capacidad autorreguladora) por parte de los alumnos, resultará lo más adecuado para atender a las características de dependientes e independientes de campo, sin olvidarse tampoco de la utilización de métodos interactivos (Tinajero & Paramo 2013). Por lo tanto, según la caracterización que presenten los estudiantes, se deben realizar estrategias conjuntas que incluyan la diversidad.

Además de los factores que se consideraron en este trabajo, las nuevas investigaciones deben complementar la relación con otras variables, como factores genéticos, ambientales, químicos, fisiológicos, cognitivos, familiares, entre otros (Fonseca *et al.* 2011), para tratar de hacer un acercamiento más claro acerca del mecanismo por los cuáles el estudiante aprende, crea, se moviliza, piensa, interpreta, desarrolla, e interactúa en su mundo y, desde ahí, empezar a garantizar una educación en y desde la diversidad, no en y desde lo que el docente puede apreciar, sino en lo que yace más allá de las particularidades y emociones que el estudiante nos puede transmitir si nos acercamos a lo que él es, lo que lo rodea y la participación en su espacio.

Pese a las limitaciones metodológicas con las que nos encontramos al tratar de hacer comparaciones con otras investigaciones, el presente estudio es novedoso pues involucra estilos cognitivos en su forma DIC con trastornos conductuales y emocionales, aspectos que en Colombia se han tenido en cuenta de manera aislada o que en otros casos los relacionan con el factor impulsividad/reflexividad.

9. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados de la presente investigación y su discusión con investigaciones recientes en las áreas estudiadas, es incuestionable que el estilo cognitivo y las habilidades socioemocionales afectan tanto el aprendizaje como la enseñanza, como lo sustenta Tinajero & Paramo (2013). Por lo tanto, es indispensable como medida para atender la diversidad de estilos cognitivos de los estudiantes, la inclusión de la preparación específica a los maestros en estrategias metacognitivas para ser incorporadas en los objetivos procedimentales del currículo escolar, ya que según los datos de la presente investigación, el promedio en el que se encuentran los estudiantes los ubican en el nivel dependiente de campo y como lo afirma Hederich & Camargo (1995), estos estudiantes presentan los más bajos niveles de logro.

Para estos casos, se deben generar estrategias que complementen el mejoramiento de todos los estudiantes y no priorice el de unos pocos. Los estudiantes DC por ejemplo, requieren de interacciones de aprendizaje en situaciones sociales y cooperativas (Hederich & Camargo 1995). Se infiere que si se dispone de mejores estrategias y procedimientos de instrucción que se adapten a las necesidades de estos diferentes tipos de estudiantes, se podría disminuir el efecto negativo de los factores perceptuales de campo (Sandoval y Caicedo s. f). Debemos suponer entonces, que la combinación de tácticas instruccionales orientadoras y estructuradoras, combinadas con facilidades para un funcionamiento autónomo (propuestas que permitan desarrollar la capacidad autorreguladora) por parte de los alumnos, resultará lo más adecuado para atender a las características de dependientes e independientes de campo, sin olvidarse tampoco de la utilización de métodos interactivos (Tinajero & Paramo 2013). Por lo tanto, según la caracterización que presenten los estudiantes, se deben realizar estrategias conjuntas que incluyan la diversidad.

El equilibrio entre los estilos cognitivos y las habilidades socioemocionales derivará en individuos competentes no solo para afrontar retos cognitivos, sino para gestionar soluciones integrales mediante la aplicación de habilidades de negociación, trabajo en equipo, asertividad y manejo de conflictos, entre otros. Las habilidades sociales adquiridas en la infancia se han considerado como un buen predictor de ajuste psicológico, social y escolar. Finalmente, la inclusión de las habilidades sociales en los currículos educativos es un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo.

Además de los factores que se consideraron en este trabajo, las nuevas investigaciones deben complementar la relación con otras variables, como factores genéticos, ambientales, químicos, fisiológicos, cognitivos, familiares, entre otros, para tratar de hacer un acercamiento más claro acerca del mecanismo por los cuáles el estudiante aprende, crea, se moviliza, piensa, interpreta, desarrolla, e interactúa en su mundo y, desde ahí, empezar a garantizar una educación en y desde la diversidad, no en y desde lo que el docente puede apreciar, sino en lo que yace más allá de las particularidades y emociones que el estudiante nos puede transmitir si nos acercamos a lo que él es, lo que lo rodea y la participación en su espacio.

Pese a las limitaciones metodológicas con las que nos encontramos al tratar de hacer comparaciones con otras investigaciones, el presente estudio es novedoso pues involucra estilos cognitivos en su forma DIC con trastornos conductuales y emocionales, aspectos que en Colombia se han tenido en cuenta de manera aislada o que en otros casos los relacionan con el factor impulsividad/reflexividad.

¹ Lic. En Matemáticas. Universidad de Nariño. Docente I. E. Nuestra Señora del Pilar. Gaby3-1@hotmail.com.

² Bióloga. Universidad de la Amazonia. Docente I. E. Ciudad de Asís. Pilar36504239@hotmail.com

³ Gloria Isaza de Gil. Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales. Magíster en Educación: Psicopedagogía, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, NOVA-University. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: gloriai@umanizales.edu.co.

10. BIBLIOGRAFÍA

Abarca Castillo, Mireya. (2003). *La Educación Emocional en la Educación Primaria: Currículo y práctica*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Aláez Fernández, Máximo, Martínez-Arias, Rosario & Rodríguez-Sutil, Carlos. (2000). *Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género*. *Psicothema*, v.12 (4), 525 – 532.

Almeida Mejía, Mario Fernando, Coral Delgado, Fanny Rubiela & Ruiz Calvache, Myriam del Socorro. (2014). *Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad*. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Maestría en Educación desde la Diversidad. San Juan de Pasto.

Arias Muñoz, Alba Rocío & Quintero González, Elsa Milena. (2014). *Efecto de un programa de estimulación cognitiva en el estilo cognitivo Dependiente-Independiente de Campo*. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1915/1/Elsa_Alba.pdf. (Recuperado en marzo 16 de 2016).

Ávila, Maritza. (2013). *Educación para la paz: un reto educativo*. Universidad Rafael Belloso Chacin. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social-Redhecs*, v.14, 184 – 195.

Ballena Gómez, Ana Cecilia. (2010). *Habilidades sociales en niños y niñas de cinco años de Instituciones educativas de la red No. 4 del distrito Callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención de Psicopedagogía. Lima – Perú.

Barrios López, Sandra Inés. (2012). *Relación entre los estilos cognitivos y las estrategias didácticas en un grupo de docentes de la ciudad de Bogotá*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Maestría en Educación. Bogotá, Colombia.

Barrios López, Sandra Inés & Vera Silva, Leonor. (2013). *Relación entre los estilos cognitivos y las estrategias didácticas en un grupo de docentes de la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana. Revista Movimiento Científico, 144-157.

Becerra-Bulla Fabiola, Sánchez-Angarita Jacinto & Vargas-Zárate Melier. (2012). *Estilo cognitivo predominante en estudiantes universitarios en terapia ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia 2009*. Revista Facultad de Medicina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, v.60 (1), 31 – 39.

Begoña Delgado, Egidio & Contreras, Antonio Felipe. (2009). *Desarrollo Social y Emocional*. Capítulo 12. p. 38 En: Psicología del desarrollo. Volumen 2: Desde la infancia a la vejez. Ángeles Briosó Díez y Col. Editorial McGraw-Hill. España, S. A. U. 258 p. En:

<https://docs.google.com/file/d/0B7qpQvDV3vxvbXAYWkE0ZUIQMXc/edit?pref=2&pli=1>. (Recuperado en septiembre 20 de 2015).

Behrendt, Ángela (2010). *Educación e inclusión: Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital. Un estudio de casos en Uruguay*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Departamento de didáctica y organización escolar.

Biencinto López, Chantal, Vizcaya Pérez, Francisco José, Fernández Calvo Raúl, Moreira Alfaro, María Rosa, Pérez Albo, María José, García López, Juan & García García Mercedes. (2001). *Dependencia – Independencia de campo y competencia en el deporte de colaboración-oposición en Educación*. RELIEVE, Vol. 7. No. 1. P. 37 – 44. En:

http://www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1_3.htm. (Recuperado en agosto 18 de 2015).

Bisquerra Alzina, Rafael & Pérez Escoda, Núria. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61 – 82. En: www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/Las-competencias-emocionales.pdf. (Recuperado en julio 17 de 2015)

Blanco Medina, Miryam, Jakeline, Gutierrez Barrero, Sonia Yazmin & Vargas Carrero Hugo Alberto. (2011). *Caracterización de los estilos cognitivos y de los estilos de aprendizaje para evaluar en y desde la diversidad en el Instituto técnico agropecuario Antonio Nariño de Sacama-Casanare*. (Trabajo de Grado Especialización). Universidad Católica de Manizales. Centro Institucional de Educación Abierta y a distancia. Especialización en Evaluación pedagógica. Regional Boyacá. Tunja. 98 p.

Caballero Grande, María José. (2010). *Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas*. Revista Paz y conflictos, 3, 154 – 169.

Campos, Anna Lucia. (2010). *Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*. Revista Digital La Educ@ción, 143 (14). En:

www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf. (Recuperado en abril 15 de 2015).

Canino Glorisa, ShROUT Patrick E., Rubio-Stipec Maritza, Bird Hector R., Bravo Milagros, Ramírez Rafael, Chavez Ligia, Alegría Margarita, Bauermeister José J., Hohmann Ann, Ribera Julio, García Pedro & Martínez-Taboas Alfonso. (2004). The DSM-IV Rates of Child and Adolescent Disorders in Puerto Rico: Prevalence, Correlates, Service Use, and the Effects of Impairment. *Arch Gen Psychiatry*, 61 (1), 85 – 93. En: <http://archpsyc.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=481947>. (Recuperado en abril 01 de 2016)

Cañas Camargo Gloria Esperanza, Cañas Camargo Héctor Raúl & González González Noemy. (2012). *Caracterización de estilos cognitivos para formar en y desde la diversidad en tres instituciones de la ciudad de Medellín*. Universidad de Manizales. *Plumilla Educativa*, 10, 223 – 237. En: <https://issuu.com/umzl/docs/plumillaeducativa10/233>. (Recuperado en abril 02 de 2016).

Cerchiaro Ceballos, Eida, Paba Barbosa, Carmelina & Serrano Ramírez, Marleyn. (2004). *Cognición y desarrollo humano: una propuesta de investigación en el programa de psicología*. Revista de la Facultad de Ciencias de Salud. *Duazary*, 1 (2), 141 – 147.

Cruz S., Torres M. & Maganto C. (2003). *Importancia del estilo cognitivo y el temperamento en el ámbito escolar*. *Acción Psicológica*, 2 (1), 29 - 39.

Curione Karina, Miguez Marina & Crisci Carolina. (2010). *Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico*. *Revista Iberoamericana de educación (versión digital)*. 54 (3), 1 – 9. En:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7466>. (Recuperado en abril 13 de 2016).

Delgado Diana, Medina Iván Felipe & Jiménez Laura. (2014). *Relaciones de equivalencia y estilo cognitivo: hallazgos de una relación no explorada*. *Suma Psicológica*, 21 (1), 19 – 27.

Delors, Jacques. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. En: *La Educación encierran un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91 - 103. En: <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>. (Recuperado en julio 03 de 2015).

Eabon, Michelle. (1984). *On the relationship between impulsivity and field dependence in hearing impaired Children*. The Ohio State University. Annual Meeting of the Midwestern psychological Association. Chicago. 12 p. En: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249757.pdf>. (Recuperado en septiembre 27 de 2015).

Fernández Ballesteros, Rocío & Macia Antón, María Araceli. (1981). *Estudio diferencial con el test de figuras enmascaradas (GEFT)*. Universidad Autónoma de Madrid. *Anuario de psicología*, 24 (1), 45 – 56.

Fernández Baena, Francisco Javier & Trianes Torres, María Victoria. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia*. (Tesis Doctoral). Universitas Malacitana. Facultad de psicología. Departamento de psicología evolutiva y de la educación.

Fonseca-Pedrero Eduardo, Paino Mercedes, Lemos-Giráldez & Muñiz José. (2011). *Prevalencia y características de la sintomatología depresiva en adolescentes no clínicos*. Actas Esp. Psiquiatr, 39 (4), 217 – 225.

Fleitlich-Bilyk, Bacy & Goodman, Robert. (2004). *The prevalence of child psychiatric disorders in South East Brazil*. Journal of the American Academy of Child & Adolescent psychiatry, 43 (6), 727 – 734. En:

<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.unal.edu.co/science/article/pii/S0890856709613228>. (Recuperado en abril 10 de 2016).

Galeano Salamanca, Katherine, Rojas Suárez, Andrea & Torres Pardo, Jennifer Eliana. (2009). *Identificación de factores que generan reacciones violentas en estudiantes de grados 5° y 6° de la escuela Fe y Alegría Juan José Rondon*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad Ciencias Humanas y Sociales. Programa Trabajo Social. Bogotá.

Garaigordobil Landazabal, Maite. (2006). *Psychopathological Symptoms, Social Skills and Personality Traits: A Study with Adolescents*. The Spanish Journal of Psychology, 9 (2), 182 – 192.

García García, Mercedes, García Corona, Diana, Biencinto López, Chantal & González Barberá, Coral. (2009). *De la Exclusión a la Inclusión: Una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares*. Rev. Psicopedagogía, 26 (79), 108-123.

González Correa, Cristina. (2014). *Habilidades Sociales y Emocionales en la infancia*. Trabajo de grado. Grado de Educación Primaria. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz (UCA).

Gotay Cortés, Yaritza (2008). *Neurociencia: Herramienta para facilitar el aprendizaje*. Maestría en Educación con especialidad en currículo y enseñanza. Ciudad: Universidad metropolitana. Escuela de educación.

Hederich M. Christian & Camargo U. Ángela. (1995). *Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia*. Revista Colombiana de Educación, 30, 67 – 86. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30_09infor.pdf. (Recuperado en abril 10 de 2016).

Hederich M. Christian & Camargo U. Ángela. (2000). *Estilo Cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá*. Rev. Colombiana de Educación, 40 (41), 48 – 172. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_14infor.pdf. (Recuperado en abril 13 de 2016).

Hederich Christian. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo: influencias culturales e implicaciones para la educación*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Bogotá. Fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández-Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. México: McGraw-Hill.

Herrera S. Velarde, Sánchez-Gómez E., Manzané F. & Britton G. (2014). *Prevalencia estimada de trastornos conductuales y emocionales en la población pediátrica en Panamá*. *Invest. Pens. Crit.*, 2 (2), 35 – 52.

Hurtado Cuesta, Mónica & Rojas Montoya, Vivian Tatiana. (2012). *Estilos cognitivos en la dimensión dependencia independencia de campo: Un análisis desde los estilos educativos familiares*. (Tesis de Maestría). Manizales: Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias sociales y humanas. Programa de psicología. Maestría en Desarrollo Infantil.

Judge Timothy A., Erez Amir, Bono Joyce E. & Thoresen Carl J. (2002). *Are measures of self – esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct?*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (3), 693 – 710.

Kirchner Nebot, Teresa. (1987). *Relaciones entre dependencia-independencia de campo y ansiedad estado-rasgo*. Departamento de Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. Universidad de Barcelona. Anuario de psicología. Núm. 36/37. En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64571/88597>. (Recuperado en abril 13 de 2016).

Lacunza, Ana Betina & Contini de González, Norma. (2009). *Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza*. Ciencias Psicológicas, 3 (1), 57 – 66.

Lavado, Pablo, Aragón, Carla & Gonzales, Magally. (2015). *¿Cuál es la relación entre las habilidades cognitivas y no cognitivas y la adopción de comportamientos de riesgo? Un estudio para el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico. Revista Apuntes 76, 59-93.

López Cabrera, Olga Lucia. (2014). *Caracterización de estilos cognitivos de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social: Una posibilidad de desarrollo humano*. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Psicología. Maestría en Desarrollo Infantil.

Lozano Rodríguez, Armando. (2010). *Estilos de aprendizaje en ambientes de aprendizaje en línea*. En: García Cué José Luis, Santizo Rincón José Antonio & Jiménez Velásquez Mercedes A (Editores). IV Congreso mundial de estilos de aprendizaje. México. En:

http://www.cm.colpos.mx/revistaisei/memoria/EA_IV_2010.pdf. (Recuperado en abril 13 de 2016).

Machado, Jesús & Guerra, José Gregorio (2009). *Investigación sobre violencia en las escuelas*. Venezuela. Centro Gumilla.

Marks, Amy. (2005). *Relationships between cognitive styles and levels of aggression in preschool children*. En:

http://eaglefeather.honors.unt.edu/2005/article/194#.VgoltS5_Okp.
(Recuperado en septiembre 28 de 2015).

Mateu-Martínez, Ornela, Piqueras, José Antonio, Rivera-Riquelme, María, Espada, José Pedro & Orgilés, Mireia. (2014). *Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional*. Av. Psicoo, 22 (2), 205 – 213.

Molerio Pérez, Osana, Otero Ramos, Idania & Nieves Achón, Zaida. (2007). *Aprendizaje y desarrollo humano*. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Cuba. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Revista Iberoamericana de Educación, 44 (3), 1 – 9.

Monjas Casares, María Inés & González Moreno, Balbina de la Paz. (1998). *Las Habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y documentación Educativa.

Montoya Londoño, Diana Marcela, Taborda Chaurra, Javier & Dussán Lubert Carmen. (2013). *Caracterización de los estilos cognitivos en la dimensión de dependencia-independencia de campo en estudiantes de último año de formación de los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas-Período*. Manizales. Universidad de Caldas. Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos, 2 (9), 135 – 160.

Morales Rodríguez, Marisol, Benítez Hernandez, Marisol & Agustín Santos, Diana. (2013). *Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en*

adolescentes de una zona rural. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15 (3), 98 – 113. En: <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html> (Recuperado el 10 de septiembre de 2015).

Millán Restrepo Doris. (2014). *Estilos cognitivos y habilidades adaptativas en niños diagnosticados con TDAH de una Institución educativa de la ciudad de Popayán*. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de psicología. Maestría en desarrollo infantil. Popayán.

Orjuela Santamaría, Flor Myriam, Roza Vargas, Flor Marina & Valencia Bohórquez María Victoria. (2010). *La empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva y su incidencia en la reducción de la agresividad en niños de diez a doce años de la Institución Educativa Distrital Las Violeta*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Educación. Bogotá D. C.

Palomeque Murillo, Yenny Paola & Ruiz Gómez, Gloria Elena. (2013). *Estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria y su relación con los estilos parentales*. Manizales: Universidad de Manizales. Plumilla Educativa, 11, 271 – 292.

Pérez Rodríguez, Sandra Emilce. (2011). *Identificación y relación del perfil de estilos educativos en estudiantes de educación media*. Praxis & saber, 2 (3), 197 – 213. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4237751>. (Recuperado en abril 01 de 2016).

Pineda D. A., Lopera F., Henao G. C. Palacio J. D. & Castellanos F. X. (2001). *Confirmación de la alta prevalencia del trastorno por déficit de atención en una comunidad Colombiana*. Rev. Neurol., 32 (3), 1-6.

Pineda D. A. Kamphaus R. W. Mora O., Restrepo M. A., Puesta 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. & Holguín J. A. (1999). *Sistema de evaluación multidimensional de la conducta. Escala para padres de niños de 6 a 11 años, versión Colombiana*. Rev. Neurol., 28 (7), 672 – 681.

Puerta, Isabel Cristina. (2004). *Instrumentos para evaluar las alteraciones de la conducta*. Rev. Neurol., 38 (3), 271 – 277.

Raya Trenas Antonio Feliz, Pino Osuna María José & Herruzo Cabrera Javier. (2012). *La interacción entre padres e hijos y su relación con los problemas de conducta externalizante*. Análisis y Modificación de Conducta, 38 (157-158), 59 – 69.

Ramos Martín, Juan Manuel. (2006). *Evaluación del estilo cognitivo “Dependencia/independencia de campo” en el contexto de los problemas de ansiedad*. Clínica y Salud, 17 (1), 31–49. En:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180613873002>. (Recuperado en septiembre 25 de 2015).

Romero Bergdolt, Sabine (2002). *Aprendizaje emocional, conciencia y desarrollo de competencia social en la educación*. Documento No. 3. CIDE.

Ruiz Patiño, John Harold & Espinosa Rivera Óscar Eduardo. (2010). *El Estilo Cognitivo como elemento de caracterización en la reorganización escolar por ciclos*. Revista “Entre Comillas”, 13, 19 – 23.

Sandoval Q. Myriam Esperanza & Caicedo López Humberto. (s.f.). *El estilo cognitivo y su influencia en la solución de problemas en química: un estudio en el aula de clase*. Universidad Pedagógica Nacional. Red Académica. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ted/articulos/ted07_05arti.pdf. (Recuperado en marzo 23 de 2016).

Simón Mateo, Elisa María. (2012). *Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: Propuesta de intervención*. (Trabajo de grado). Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Palencia.

Tinajero Vacas Carolina & Páramo Fernández María Fernanda. (2013). *El estilo cognitivo dependencia independencia en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Revista Colombiana de Educación, 64, 57 – 78.

Uchenna Onyekuru Bruno. (2015). *Field Dependence-Field Independence Cognitive Style, Gender, Career Choice and Academic Achievement of Secondary School students in Emohua Local Government Area of Rivers State*. Journal of Education and Practice, 6 (10), 76 – 86.

Uribe Obando, Rita, Escalante Palomino, Manuel, Arévalo Guzmán, Mercedes, Cortez Vasquez, Esmeralda & Velasquez Rosales, Walter. (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Lima: Dirección general de promoción de la salud. Ministerio de Salud.

Vélez García, Ana María. (2013). *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, una aproximación a su comprensión*. Manizales: Universidad de

Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Instituto pedagógico.
Manizales, Colombia. En:
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/281/Ana%20Maria%20Velez%20Garcia%202013.pdf?sequence=1>. (Recuperado en octubre 02 de 2015).

Zubiría Samper, Julián, Peña Cortés Juan Sebastian & Páez Rodríguez Miguel. (s.f.). *Los Estilos Cognitivos en el Instituto Alberto Merani*. En:
<http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/Los%20Estilos%20Cognitivos%20en%20el%20IAM.pdf>. (Recuperado en abril 13 de 2016).

ANEXOS

Anexo 1. Test de figuras enmascaradas.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PRUEBA DE FIGURAS ENMASCARADAS

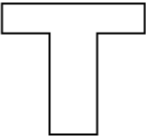
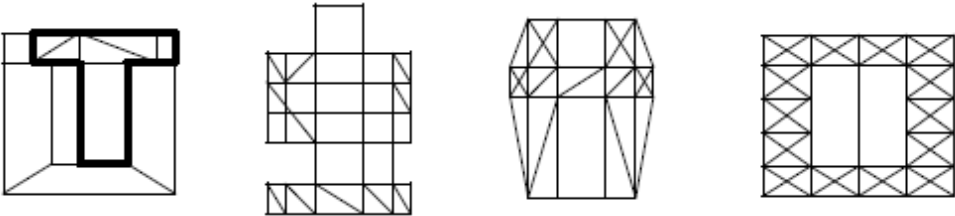
Colegio: _____

Grado: _____

Nombre: _____

Edad: _____ años Sexo: M F **Instrucciones**

Esta prueba consiste en encontrar y trazar, lo más rápidamente posible, figuras simples en figuras complejas. Observe el siguiente ejemplo:

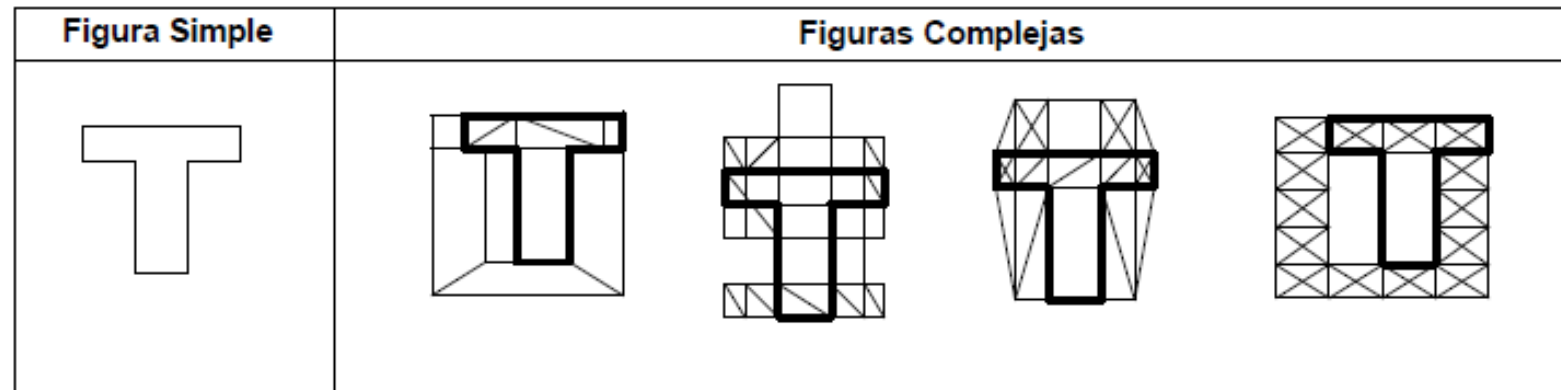
Figura Simple	Figuras Complejas
	

Note que la figura simple ya está trazada dentro de la figura compleja. Esta figura simple es exactamente igual y está en la misma dirección que cuando aparece sola.

Ahora encuentre y trace con rapidez la figura simple dentro de las otras figuras complejas. ¡OJO! MARQUE TODAS LAS CARAS DE LA FIGURA. NO LA RELLENE, SÓLO TRACE SU CONTORNO.

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

Esta es la solución con la figura simple trazada en todas las figuras complejas:



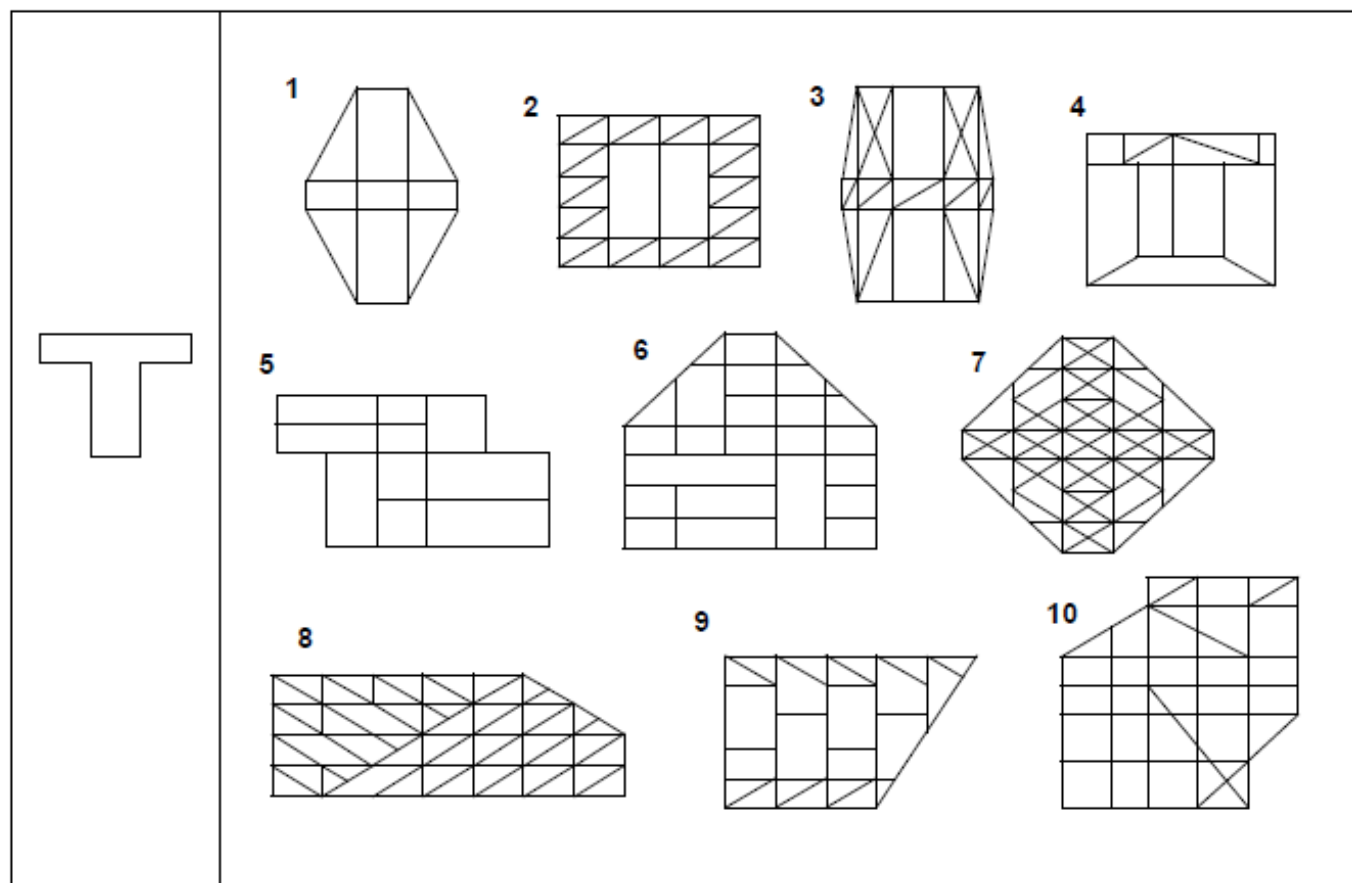
En las páginas siguientes aparecerán problemas parecidos al anterior. En cada página usted encontrará una figura simple a la izquierda y una serie de diez (10) figuras complejas a la derecha.

EN CADA UNA DE LAS FIGURAS COMPLEJAS USTED DEBE ENCONTRAR Y TRAZAR LA FIGURA SIMPLE DE LA IZQUIERDA.

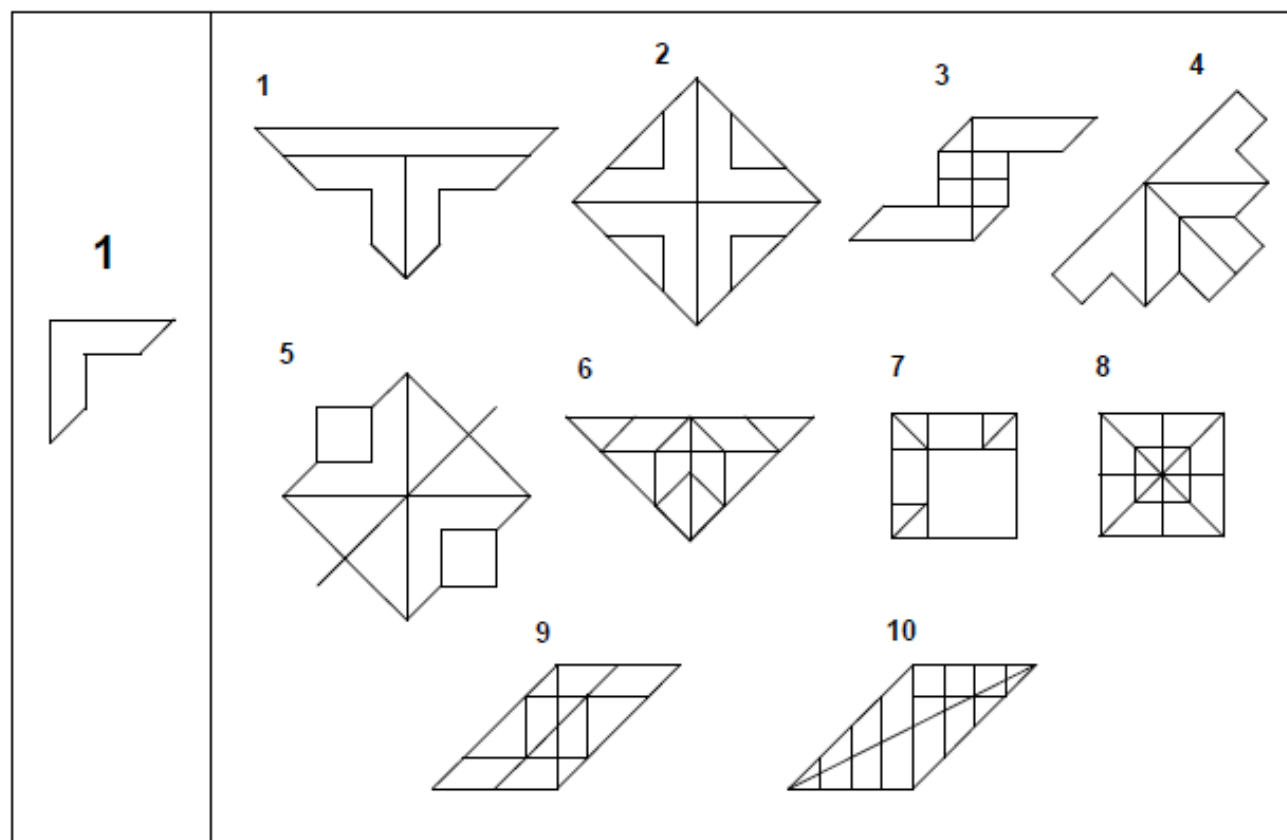
Recuerde lo siguiente:

1. Puede haber más de una respuesta correcta. Trace solamente UNA forma simple sobre cada figura compleja.
2. La figura simple SIEMPRE está presente en la compleja; es del mismo tamaño, tiene las mismas proporciones y sus caras están en la misma dirección.
3. Trate de hacer cada ejercicio siguiendo el orden de las figuras complejas.
4. Recuerde que debe trazar TODAS las líneas de la figura simple. NO LA RELLENE.
5. Trabaje lo más rápidamente posible, tiene un tiempo limitado para cada ejercicio.

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

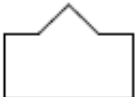
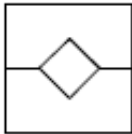
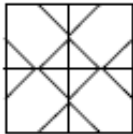
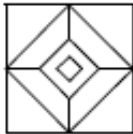
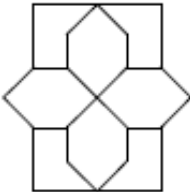
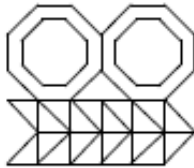
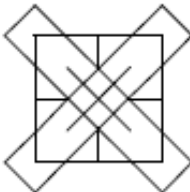
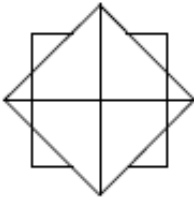
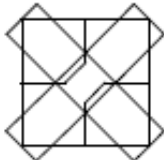
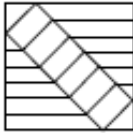
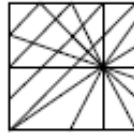


NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE



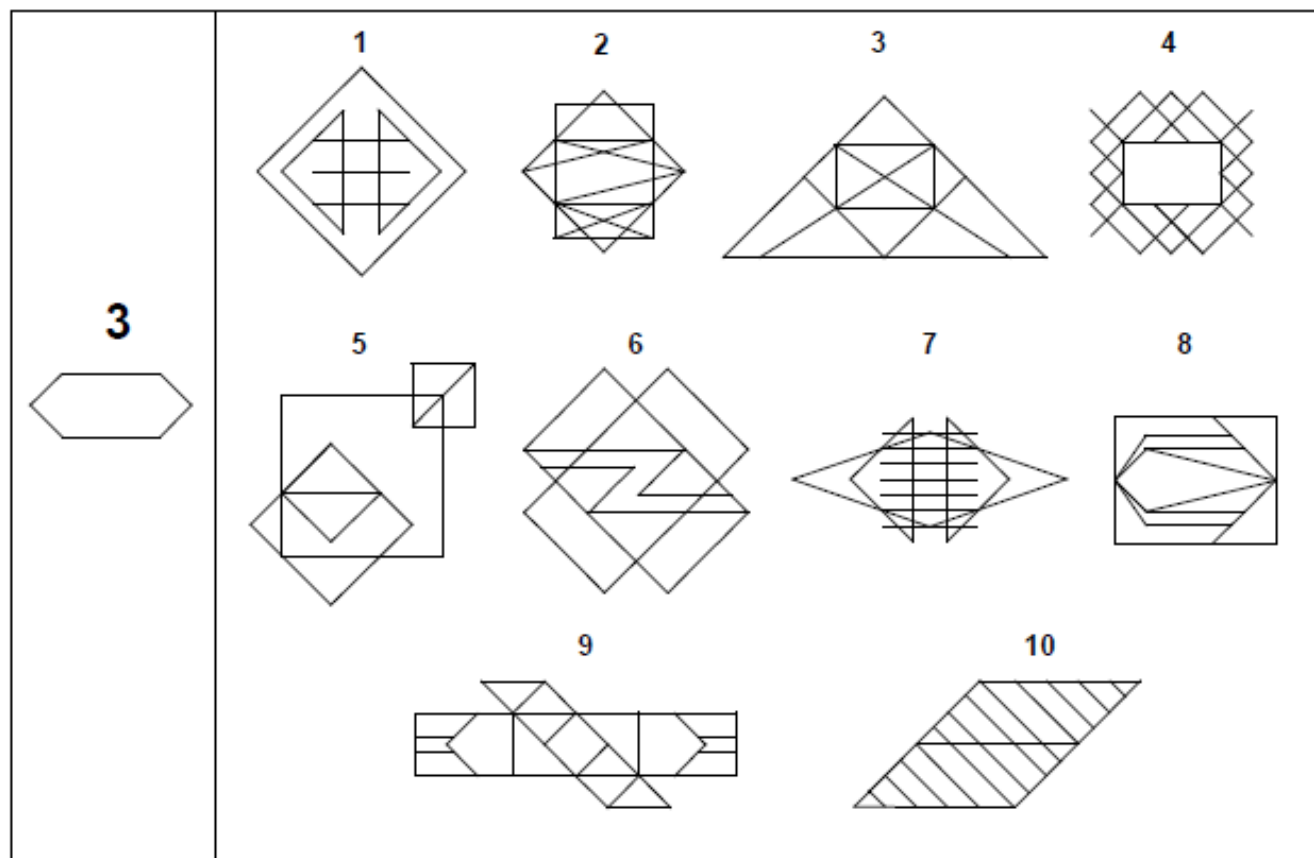
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

<p>2</p> 	1	2	3	4	5
					
	6	7	8	9	10
					

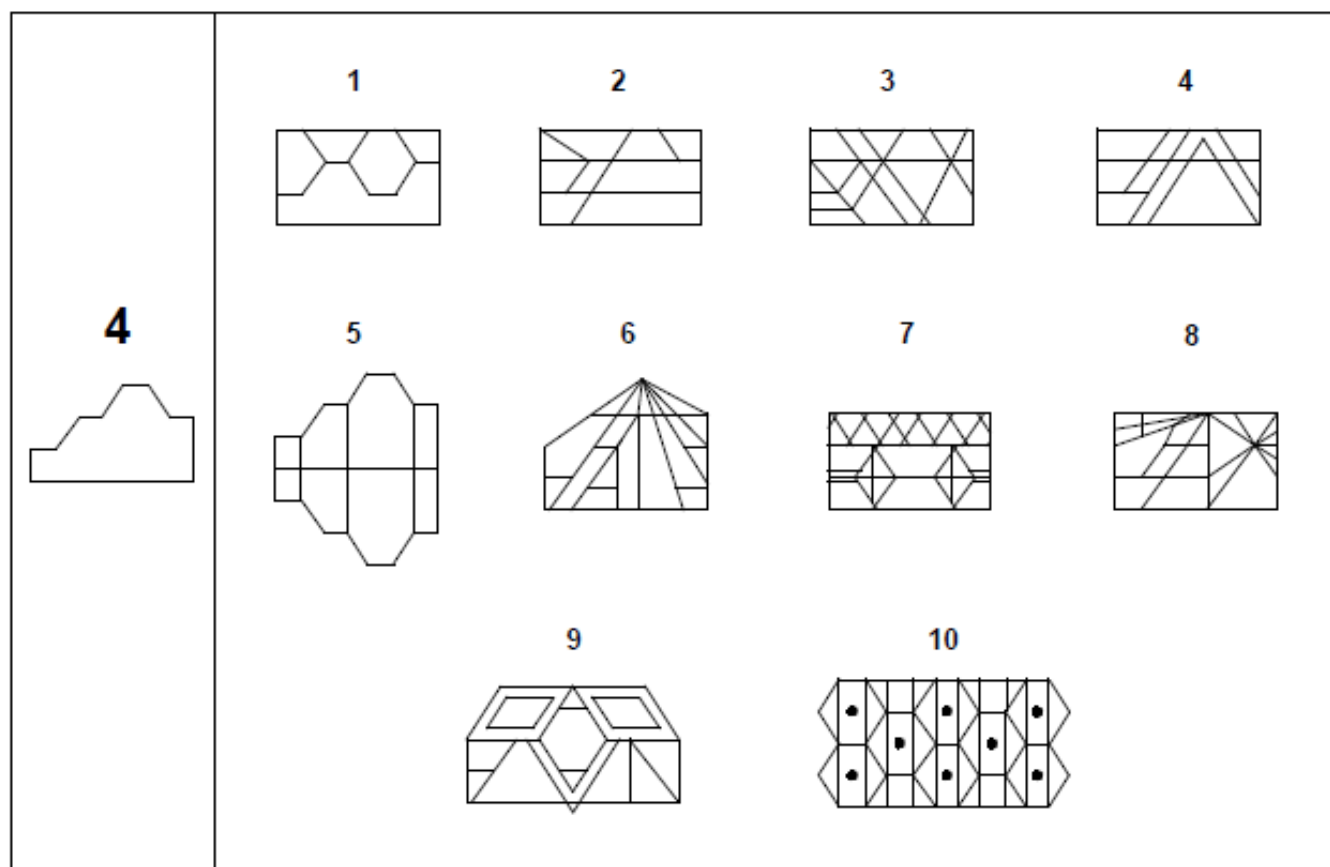
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE



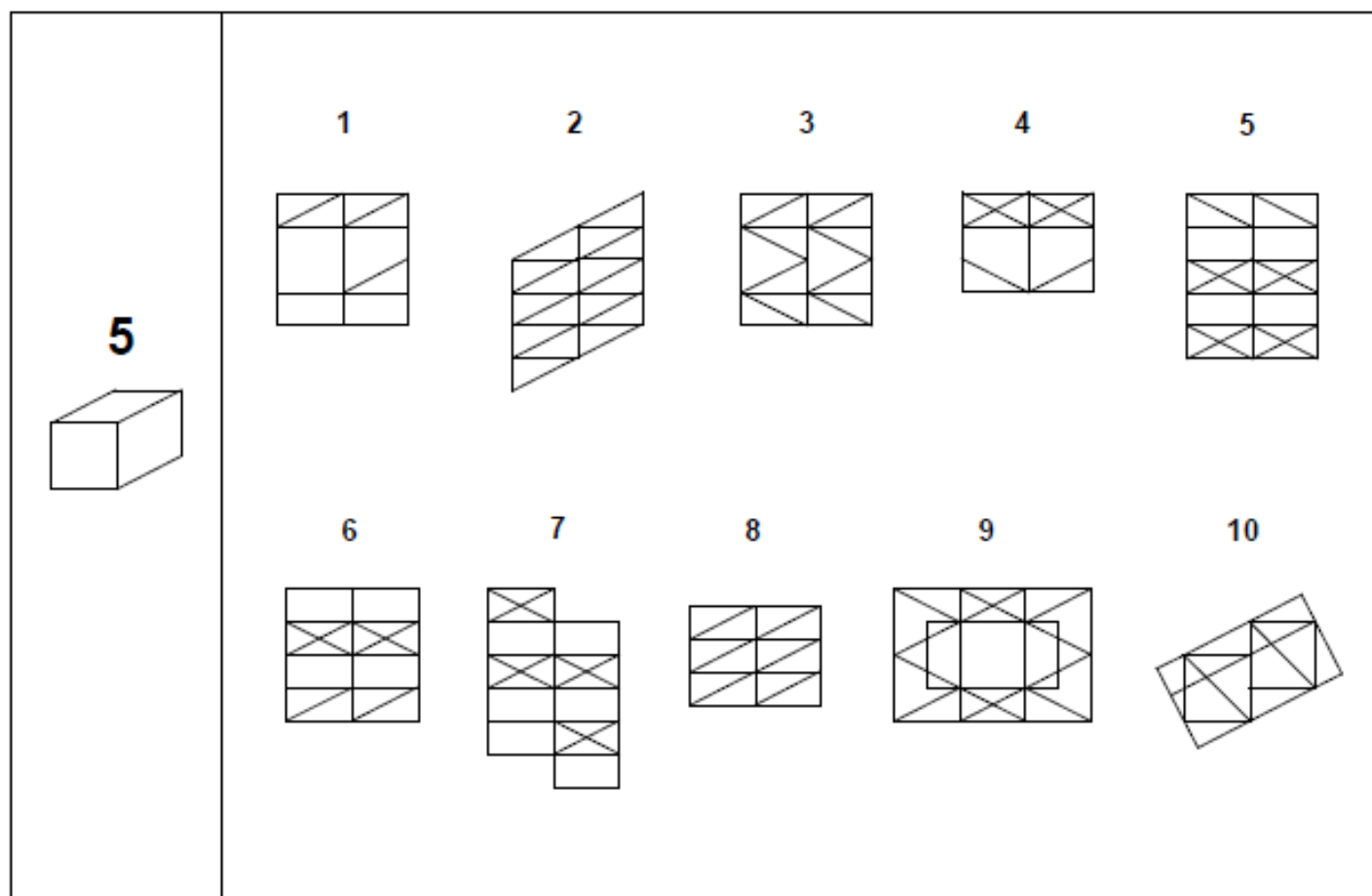
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

Anexo 2. Escala multidimensional de la conducta (autoinforme, encuesta para padres y maestros).

ESCALAS DE AUTOINFORME (12-18 años). C. Reynolds & R. Kamphaus

Tu nombre _____
 Nombres _____ primer apellido _____ segundo apellido _____
 Fecha _____ Fecha de nacimiento _____ Edad _____
 Escuela _____ Grado _____
 Sexo: M _____ F _____

Instrucciones

En ambos lados de este cuestionario hay frases que describen la manera como un(a) joven pudiera actuar. A nosotros nos gustaría conocer cual de las frases siguientes dice la verdad acerca de ti o acerca de lo que tú sientes. Por favor lee cuidadosamente cada frase y **marca cada ítem**, de la siguiente manera: si tú estas de acuerdo con la frase encierra con un círculo la letra **V** (verdadera), si no estas de acuerdo encierra con un círculo la letra **F** (falso). Aquí te colocamos un ejemplo:

1. Me gustan los perros

De la respuesta que tú consideres como la mejor para ti, aun cuando encuentres que es difícil de resolver. Si tu quieres cambiar una respuesta puedes hacerlo colocando una **X** sobre la respuesta equivocada y encerrando en un círculo la nueva respuesta.

Solo tú puedes decir cómo eres realmente tú. Por favor hazlo de la mejor manera y contesta todas las frases. No hay respuestas buenas o malas, trata de decir lo que tú piensas.

Antes de empezar por favor llena los datos personales que aparecen en la parte de arriba de la hoja.

- | | | | |
|---|-----|---|-----|
| 1. Soy bueno(a) para hacer amigos | V F | 31. Soy bueno para tomar decisiones | V F |
| 2. Parece que no puedo controlar lo que me sucede | V F | 32. Necesito ayuda para llevarme bien con los demás | V F |
| 3. No me gusta pensar acerca del colegio | V F | 33. Mis padres me culpan de muchos de sus problemas | V F |
| 4. Me gusta lo que soy | V F | 34. Ojalá no existieran libretas de informes o calificaciones | V F |
| 5. Le tengo miedo a muchas cosas | V F | 35. Mi apariencia me molesta | V F |
| 6. Me gusta discutir | V F | 36. Mis sentimientos son heridos fácilmente | V F |
| 7. Parece que no hago nada bien | V F | 37. Me gusta estar asustado | V F |
| 8. La gente actúa como si no me escuchara | V F | 38. Nada me importa | V F |
| 9. Siempre me acuesto temprano | V F | 39. Los demás están es contra mí | V F |
| 10. Soy una persona importante en mi familia | V F | 40. Siempre hago mis tareas a tiempo | V F |
| 11. Alguien quiere hacerme daño | V F | 41. Mi madre y mi padre me ayudan si se los pido | V F |
| 12. Los maestros(as) son buena gente | V F | 42. A veces yo quiero hacerme daño | V F |
| 13. Robar algo en un tienda es emocionante | V F | 43. Mis maestros(as) exigen demasiado | V F |
| 14. Nunca alcanzo completamente mi meta | V F | 44. Los periódicos locales tienen una historia acerca de mí casi todos los días | V F |
| 15. Soy una persona saludable | V F | 45. No me gusta que los demás conozcan mis calificaciones | V F |
| 16. Soy una persona simpática | V F | 46. Tengo miedo de tener cáncer | V F |
| 17. Mis padres esperan demasiado de mí | V F | 47. Los demás me respetan | V F |
| 18. La escuela es una pérdida de tiempo | V F | 48. Mis padres controlan mi vida | V F |
| 19. Me preocupo acerca de lo que otras personas piensen de mí | V F | 49. Odio la escuela | V F |
| 20. Me gusta cuando mis amigos me desafían a hacer algo | V F | 50. Me preocupo por tonterías | V F |
| 21. Nadie me entiende | V F | 51. Me gusta practicar deportes bruscos | V F |
| 22. Algunas veces me siento solitario(a) aun cuando haya gente conmigo | V F | 52. Pienso que soy un(a) tonto(a) al lado de mis amigos(as) | V F |
| 23. Me gusta toda la gente que conozco | V F | 53. No me tienen en cuenta | V F |
| 24. Escucho voces en mi cabeza | V F | 54. Enojo a mis padres algunas veces | V F |
| 25. Mis maestros(as) me entienden | V F | 55. Algunas veces hago cosas una y otra vez sin sin poder parar | V F |
| 26. No he visto un carro en por lo menos seis meses | V F | 56. Mis maestros(as) siempre están diciéndome que hacer | V F |
| 27. Cuando hago los exámenes, no puedo pensar | V F | 57. Lo que quiero no parece ser importante | V F |
| 28. Tengo desmayos | V F | 58. Usualmente fracaso | V F |
| 29. Me molestan las cosas insignificantes | V F | 59. Los(as) demás son más saludables que yo | V F |
| 30. He sido llevado(a) a la oficina del(a) director(a) al menos cinco veces | V F | | |

60. Me preocupo acerca de lo que va a suceder	V F	107. Siempre estoy disgustado(a) con mis calificaciones	V F
61. Veo cosas raras	V F	108. Tengo más problemas del estómago que la mayoría de la gente	V F
62. Soy bueno(a) mostrándole a los demás como hacer las cosas	V F	109. Soy querido(a) por los demás	V F
63. A los demás les gusta estar conmigo	V F	110. No puedo, por mí mismo(a), dejar de cometer errores	V F
64. No puedo hacer frente a todas mis responsabilidades en la casa	V F	111. Terminar mis tareas es importante para mí	V F
65. No me importa la escuela	V F	112. Me siento culpable de cosas	V F
66. Ojalá fuera otra persona	V F	113. Me gusta montar en carros que andan rápido	V F
67. Tengo miedo de ser menospreciado(a) por mi maestro(a)	V F	114. Nunca nadie me escucha	V F
68. Me gustaría trabajar más como policía que como profesor	V F	115. Soy solitario(a)	V F
69. No tengo nunca algo divertido que hacer	V F	116. Algunas veces me pongo bravo(a)	V F
70. A veces siento que soy invisible	V F	117. No puedo controlar mis pensamientos	V F
71. Mi vida social es perfecta	V F	118. Tapo mis tareas cuando el(ia) maestro(a) se acerca	V F
72. Mis padres confían en mí	V F	119. Mis padres siempre tienen la razón	V F
73. Me siento raro por dentro	V F	120. Cuando fracaso en algo, me rindo y sigo con algo diferente	V F
74. La mayoría de los(as) profesores(as) son injustos(as)	V F	121. Frecuentemente me siento enfermo(a) del estómago	V F
75. Superman es una persona real	V F	122. Otros(as) muchachos(as) odian estar conmigo	V F
76. Deseo hacer lo mejor, pero no puedo	V F	123. A veces, cuando estoy solo(a), escucho mi nombre	V F
77. Tengo dolores de cabeza frecuentes	V F	124. Me gusta tomar mis propias decisiones	V F
78. Disfruto haciendo nuevos(as) amigos(as)	V F	125. La gente me quiere porque es fácil hablar conmigo	V F
79. Me culpan de muchas cosas que yo no hago	V F	126. La gente espera demasiado de mí	V F
80. Me gusta mi escuela	V F	127. Me aburro en la escuela	V F
81. Tengo problemas para decidirme	V F	128. Me gusta mi apariencia	V F
82. Me gustan las tempestades	V F	129. Frecuentemente me preocupo acerca de que algo malo me va a ocurrir	V F
83. Nada me sale	V F	130. Me gusta la música duro	V F
84. Me siento realmente estresado(a)	V F	131. La vida va de mal en peor	V F
85. Pienso antes de hablar	V F	132. Otros(as) muchachos(as) son más felices que yo	V F
86. Cuando estoy enojado(a) tiro cosas	V F	133. Digo la verdad a cada momento	V F
87. La mayoría de los(as) maestros(as) son perezosos(as)	V F	134. Mis padres escuchan lo que digo	V F
88. La gente me dice cosas malas	V F	135. Tengo muchos accidentes	V F
89. Los exámenes no son justos para la mayoría de la gente	V F	136. Mis maestros(as) se preocupan por mí	V F
90. A veces mis oídos me duelen sin razón	V F	137. Yo vuelo de Bogotá a Cartagena al menos dos veces por semana	V F
91. Mis compañeros(as) no me quieren	V F	138. No me gusta que me pregunten en clase	V F
92. Paso muy rápido de estar alegre a estar bravo	V F	139. Un problema común en mí son los dolores de garganta	V F
93. Soy responsable	V F	140. Me gusta conocer a otros(as)	V F
94. Me siento integrado(a) a los demás	V F	141. Soy culpado(a) de cosas que no tienen nada que ver conmigo	V F
95. La gente se enfurece conmigo	V F	142. Soy pintoso(a)	V F
96. No veo la hora de dejar el colegio	V F	143. Soy nervioso(a)	V F
97. Me desconcierta mi apariencia	V F	144. Me gusta correr riesgos	V F
98. Me preocupo la mayoría del tiempo	V F	145. Los adultos tienen mejor vida que yo	V F
99. Me gustan las motos	V F	146. Me siento extraño en medio de la gente	V F
100. Nada acerca de mí está bien	V F	147. Siempre hago lo que mis padres me dicen	V F
101. Siento que a los demás no les gusta la manera como hago las cosas	V F		
102. Me siento mal cuando la gente me critica	V F		
103. Con frecuencia mis padres se sienten orgullosos de mí	V F		
104. A veces siento como cosquillas en la piel	V F		
105. Los maestros(as) generalmente miran las cosas malas que hago	V F		
106. Nada me sale bien	V F		

148. Me gusta componer cuentos extraños	V F	168. La televisión no existe realmente	V F
149. A mi madre y a mi padre les gustan mis amigos(as)	V F	169. Me rindo fácilmente	V F
150. Algunas veces soy celoso (a)	V F	170. Tengo problemas tragando la comida	V F
151. Estoy rara vez contento(a) con mis esfuerzos en el colegio	V F	171. Soy lento(a) para hacer nuevos(as) amigos	V F
152. Pienso que tengo problemas del corazón	V F	172. Mis padres están diciéndome siempre lo que tengo que hacer	V F
153. Nadie me quiere	V F	173. Tengo un cabello bonito	V F
154. A veces escucho voces que me dicen que haga cosas malas	V F	174. Me preocupo cuando me acuesto en la noche	V F
155. Cuando estoy equivocado(a) puedo cambiar las cosas para hacerlas correctamente	V F	175. Pienso que sería excitante robar cosas	V F
156. Mis amigos(as) son formales conmigo	V F	176. Siempre tengo mala suerte	V F
157. Ocurren cosas malas	V F	177. Mis amigos(as) son mas Graciosos(as) que yo	V F
158. La escuela es aburridora	V F	178. Tengo algunos malos hábitos	V F
159. Ojalá fuera diferente	V F	179. Todavía tengo rabieta	V F
160. Me pongo nervioso(a) cuando las cosas no me salen bien	V F	180. Me gusta estar apegado(a) a mis padres	V F
161. Peleo en la escuela	V F	181. Justo regresé de un viaje de nueve meses en una línea transoceánica	V F
162. Soy bueno(a) sólo para una o dos cosas	V F	182. Frecuentemente me siento enfermo(a)	V F
163. Los demás siempre me encuentran algo malo	V F	183. Soy un amigo(a) verdadero(a)	V F
164. Soy la persona más popular en el barrio	V F	184. A otros(as) muchachos(as) no les gusta estar conmigo	V F
165. Ayudo a tomar decisiones en la casa	V F	185. No puedo parar, por mi mismo(a), de hacer cosas malas	V F
166. Tengo frecuentemente sueños malos	V F	186. Soy alguien en quien puedes confiar	V F
167. Mi maestro(a) está frecuentemente orgulloso(a) de mí	V F		

ESCALAS EVALUATIVAS DE LOS PADRES (12-18 años). C. Reynolds & R. Kamphaus

Nombre del Joven _____
 Nombres _____ primer apellido _____ segundo apellido _____
 Fecha _____ Fecha de nacimiento _____ Edad _____
 Escuela _____ Grado _____
 Sexo: M _____ F _____
 Nombre de quien responde el cuestionario _____

Instrucciones

En ambos lados de este cuestionario hay frases que describen la manera como un joven pudiera actuar. Por favor lea cada frase y marque la respuesta que mejor describa la forma como ha estado actuando el joven en los últimos **seis meses**. Si su hijo(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 Nunca: 0%
 Encierre la letra **V** en un círculo si la conducta ocurre a veces A veces: 25%
 Encierre la letra **F** en un círculo si la conducta ocurre frecuentemente (a menudo) Frecuentemente: 75%
 Encierre la letra **S** en un círculo si la conducta ocurre casi siempre Casi siempre: 95%
 Si desea cambiar la respuesta, táchela con una **X** y encierre en un círculo la nueva respuesta

1. Halaga a los demás	N V F S	34. Es un buen(a) perdedor(a)	N V F S
2. Intimida a los otros	N V F S	35. Es nervioso(a)	N V F S
3. Tiene dificultades para dormirse	N V F S	36. Presta poca atención	N V F S
4. Es olvidadizo(a)	N V F S	37. Parece fuera de la realidad	N V F S
5. Ve cosas que no están ahí	N V F S	38. Fuma o mastica tabaco	N V F S
6. Tiene problemas con la policía	N V F S	39. Lloro fácilmente	N V F S
7. Dice: <<quiero matarme>>	N V F S	40. Hace rabietas	N V F S
8. Necesita demasiada supervisión	N V F S	41. Tiene muchas ideas	N V F S
9. Es creativo(a)	N V F S	42. Se queja de mareos	N V F S
10. Se queja de asfixia	N V F S	43. Es tímido(a) con los adultos	N V F S
11. Evita competir con otros jóvenes	N V F S	44. Responde cuando se le habla	N V F S
12. Inicia conversaciones apropiadamente	N V F S	45. Discute cuando no le siguen la corriente	N V F S
13. Reta a los otros para que hagan las cosas	N V F S	46. Se enferma antes de los exámenes	N V F S
14. Dice: <<no soy muy bueno(a) para esto>>	N V F S	47. Termina sus tareas a tiempo	N V F S
15. Tartamudea	N V F S	48. Fija la mirada en el vacío	N V F S
16. Tiene ideas extrañas	N V F S	49. Se queja de la policía y las autoridades	N V F S
17. Roba en su propia casa	N V F S	50. Dice: <<me odio a mi mismo(a)>>	N V F S
18. Se queja de que otros lo(a) molestan	N V F S	51. No es capaz de esperar turnos	N V F S
19. Es inquieto(a) cuando ve una película	N V F S	52. Generalmente lo(a) eligen como líder	N V F S
20. Toma decisiones fácilmente	N V F S	53. Tiene dolores de cabeza	N V F S
21. Se queja de frío	N V F S	54. Se niega a participar en actividades de grupo	N V F S
22. Cambia su rumbo para evitar saludar a alguien	N V F S	55. Tiene buenos modales en la mesa	N V F S
23. Motiva a otros para hacer las cosas bien	N V F S	56. Amenaza con herir a los demás	N V F S
24. Da órdenes a los demás	N V F S	57. Se despierta asustado(a) después de soñar	N V F S
25. Dice: <<tengo miedo de cometer errores>>	N V F S	58. Se queja de no poder bloquear pensamientos no deseados	N V F S
26. Juega con fuego	N V F S	59. Ha sido suspendido(a) del colegio	N V F S
27. Se va de casa sin permiso por toda una noche	N V F S	60. Está triste	N V F S
28. Hace pucheros	N V F S	61. Interrumpe las conversaciones	N V F S
29. Actúa sin pensar	N V F S	62. Dice lo que piensa si la situación lo requiere	N V F S
30. Tiene mucha energía	N V F S	63. Tiene reacciones alérgicas	N V F S
31. Se queja de dolor en el pecho	N V F S	64. Es más influenciado(a) por sus amigos(as) que por sus padres	N V F S
32. Toma licor	N V F S		
33. Pide ayuda con cortesía	N V F S		

65. Dice: <<por favor y gracias>>	N V F S	101. Miente para salirse de apuros	N V F S
66. Culpa a los demás	N V F S	102. Dice: <<no le caigo bien a nadie>>	N V F S
67. Es nervioso(a)	N V F S	103. Interrumpe las conversaciones de los demás	N V F S
68. Se distrae fácilmente	N V F S	104. Da sugerencias buenas para resolver problemas	N V F S
69. Intenta auto agredirse	N V F S	105. Tiene problemas del estómago	N V F S
70. Es vulgar en su lenguaje	N V F S	106. Se niega a hablar	N V F S
71. Cambia fácilmente de estado de ánimo	N V F S	107. Sugiere las cosas sin ofender a los demás	N V F S
72. Golpetea con los pies o con el lápiz	N V F S	108. Destruye las cosas de otros(as) niños(as) o jóvenes	N V F S
73. Tiene habilidad para lograr que otros trabajen juntos	N V F S	109. Tiene miedo de morirse	N V F S
74. Se queja de su salud	N V F S	110. Se distrae fácilmente	N V F S
75. Evita a otros(as) niños(as) o jóvenes	N V F S	111. Escucha cosas que no son reales	N V F S
76. Motiva a otros para hacer las cosas bien	N V F S	112. Usa drogas ilegales	N V F S
77. Golpea a los otros(as) niños(as) o jóvenes	N V F S	113. Dice: <<me gustaría morirme>> u <<ojalá estuviera muerto>>	N V F S
78. Se preocupa por las cosas que no se pueden cambiar	N V F S	114. Juguetea nerviosamente con objetos durante las comidas	N V F S
79. Escucha las instrucciones	N V F S	115. Inicia actividades por si mismo(a)	N V F S
80. Repite continuamente una actividad	N V F S	116. Se queja de dolores	N V F S
81. Se mete en problemas	N V F S	117. Tiene problemas para hacer nuevos amigos(as)	N V F S
82. Dice: <<nadie me entiende>>	N V F S	118. Sonríe a otras personas	N V F S
83. Es demasiado activo(a)	N V F S	119. Tiene calambres	N V F S
84. Asiste a actividades extracurriculares	N V F S	120. Tiene problemas auditivos	N V F S
85. Se queja de calor	N V F S	121. Dice:<<tengo miedo de lastimar a alguien>>	N V F S
86. Es tímido(a) con los demás adolescentes	N V F S	122. Tiene amigos(as) en problemas	N V F S
87. Ofrece ayuda voluntariamente	N V F S	123. Le dan ataques o convulsiones	N V F S
88. Es cruel con los animales	N V F S	124. Tiene problemas visuales	N V F S
89. Duerme con sus padres	N V F S	125. Trabaja bien bajo presión	N V F S
90. Come cosas que no son comida	N V F S	126. Se enferma	N V F S
91. Miente	N V F S		
92. Se altera fácilmente	N V F S		
93. Toma medicamentos	N V F S		
94. Se une a clubes o grupos sociales	N V F S		
95. Va al médico con frecuencia	N V F S		
96. Se interesa por las ideas de los demás	N V F S		
97. Se burla de los demás	N V F S		
98. Se preocupa	N V F S		
99. Termina su tarea de principio a fin sin descansar	N V F S		
100. Se pierde	N V F S		

ESCALA PARA MAESTROS (12-18 años). C. Reynolds & R. Kamphaus

Nombre del Joven _____
 Nombres _____ primer apellido _____ segundo apellido _____
 Fecha _____ Fecha de nacimiento _____ Edad _____
 Escuela _____ Grado _____
 Sexo: M _____ F _____ ¿Hace cuanto conoce al niño? _____
 Nombre del Maestro _____

Instrucciones

En ambos lados de este cuestionario hay frases que describen la manera como un niño(a) pudiera actuar. Por favor lea cada frase y marque la respuesta que mejor describa la forma como ha estado actuando el niño en los últimos **seis meses**. Si el niño(a) ha tenido cambios durante este período, 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	Nunca:	0%
Encierre la letra V en un círculo si la conducta ocurre a veces	A veces:	25%
Encierre la letra F en un círculo si la conducta ocurre frecuentemente (a menudo)	Frecuentemente:	75%
Encierre la letra S en un círculo si la conducta ocurre casi siempre	Casi siempre:	95%

Si desea cambiar la respuesta, táchela con una X y encierre en un círculo la nueva respuesta.

- | | | | |
|---|---------|--|---------|
| 1. Muestra interés en las ideas de los demás | N V F S | 26. Es vulgar en su lenguaje | N V F S |
| 2. Reta a los otros(as) niños(as) para que hagan cosas | N V F S | 27. Tiene problemas auditivos | N V F S |
| 3. Muestra inseguridad antes de los exámenes | N V F S | 28. Amenaza con herir a los demás | N V F S |
| 4. Escucha las instrucciones | N V F S | 29. Ve cosas que no están ahí | N V F S |
| 5. Parece fuera de la realidad | N V F S | 30. Se queja de la policía y de las autoridades | N V F S |
| 6. Roba en el colegio | N V F S | 31. Molesta a los demás cuando están trabajando | N V F S |
| 7. Dice: <<yo no tengo amigos(as)>> | N V F S | 32. Hace trabajos extras para mejorar sus calificaciones | N V F S |
| 8. Interrumpe a los demás en las clases | N V F S | 33. Se queja de las normas o reglas | N V F S |
| 9. Es elegido(a) como líder | N V F S | 34. Actúa sin pensar | N V F S |
| 10. Dice que los libros son difíciles de entender | N V F S | 35. Hace rabietas | N V F S |
| 11. Se queja de mareos | N V F S | 36. Felicita a los demás cuando les pasa algo bueno | N V F S |
| 12. Usa la biblioteca del colegio | N V F S | 37. Discute cuando no le siguen la corriente | N V F S |
| 13. Se niega a hablar | N V F S | 38. Come uñas | N V F S |
| 14. Trata de lograr lo mejor de los demás | N V F S | 39. Se distrae fácilmente | N V F S |
| 15. Es un buen(a) perdedor(a) | N V F S | 40. Tiene ideas extrañas | N V F S |
| 16. Tiene problemas para decidir qué materias tomar en el colegio | N V F S | 41. Se gana sanciones en el colegio | N V F S |
| 17. Toma medicación | N V F S | 42. Es triste | N V F S |
| 18. Intenta auto agredirse | N V F S | 43. Busca atención mientras hace las tareas | N V F S |
| 19. Tiene problemas con la policía | N V F S | 44. Trabaja bien bajo presión | N V F S |
| 20. Dice: <<nadie me entiende>> | N V F S | 45. Hace las tareas de manera incorrecta por no seguir las instrucciones | N V F S |
| 21. Hace las tareas a la carrera | N V F S | 46. Se queja de asfixia | N V F S |
| 22. Pertenecer a grupos sociales | N V F S | 47. Estudia con otros(as) compañeros(as) | N V F S |
| 23. Tiene problemas con las matemáticas | N V F S | 48. Se rehusa a participar en actividades de grupo | N V F S |
| 24. Se queja de dolor | N V F S | 49. Acepta sus errores | N V F S |
| 25. Toma notas cuidadosas durante las clases | N V F S | | |

50. Le gusta decir que está metido(a) en problemas	N V F S	91. Interrumpe las conversaciones de los demás	N V F S
51. Dice: <tengo miedo de cometer errores>	N V F S	92. Asiste a actividades extracurriculares	N V F S
52. Tiene problemas visuales	N V F S	93. No termina los exámenes	N V F S
53. Canturrea	N V F S	94. Se queja de visión borrosa	N V F S
54. Se vuela de la clase	N V F S	95. Pide reponer los trabajos no presentados	N V F S
55. Dice: <<me odio a mí mismo(a)>>	N V F S	96. Es escogido(a) de último por los(as) otros(as) jóvenes en los juegos	N V F S
56. Es demasiado inquieto(a)	N V F S	97. Halaga a los demás	N V F S
57. Es creativo(a)	N V F S	98. Es contestón(a) con los profesores	N V F S
58. Pierde materias en el colegio	N V F S	99. Repite la misma frase una y otra vez	N V F S
59. Tiene dolores de cabeza	N V F S	100. Se fuga del colegio	N V F S
60. Trabaja duro aún en las materias que no le gustan	N V F S	101. Habla demasiado duro	N V F S
61. Cambia de camino con tal de evitar saludar a alguien	N V F S	102. Tiene buenos hábitos de estudio	N V F S
62. Hace sugerencias sin ofender a los demás	N V F S	103. Tartamudea	N V F S
63. Da ordenes a los demás	N V F S	104. Comete errores por descuido	N V F S
64. Habla solo(a) sin sentido	N V F S	105. Ofrece ayuda a otros(as) jóvenes	N V F S
65. Ha sido suspendido(a) del colegio	N V F S	106. Pone apodos a los demás	N V F S
66. Golpetea con los pies o con el lápiz	N V F S	107. Se preocupa	N V F S
67. Lee los capítulos asignados	N V F S	108. Se distrae fácilmente en clase	N V F S
68. Destruye las cosas de los demás	N V F S	109. Se queja de no ser capaz de bloquear pensamientos no deseados	N V F S
69. Se altera fácilmente	N V F S	110. Toma licor	N V F S
70. Tiene ataques o convulsiones	N V F S	111. Dice: <<nadie me quiere>>	N V F S
71. Dice: <<por favor y gracias>>	N V F S	112. Dificultad para esperar turnos	N V F S
72. Golpea a otros niños o jóvenes.	N V F S	113. Tiene muchas ideas	N V F S
73. Se preocupa por las cosas que no se pueden cambiar	N V F S	114. Tiene problemas de lectura	N V F S
74. Tiene dificultad para poner atención a las amonestaciones	N V F S	115. Se queja de frío	N V F S
75. Se pierde	N V F S	116. Analiza la naturaleza de los problemas antes de empezar a resolverlos	N V F S
76. Usa drogas ilegales	N V F S	117. Tiene problemas para hacer nuevos(as) amigos(as)	N V F S
77. Dice: <<quiero morir >> u <<ojalá estuviera muerto(a)>>	N V F S	118. Motiva a los demás para hacer las cosas bien	N V F S
78. Hace las cosas a la carrera	N V F S	119. Se burla de los demás	N V F S
79. Hace sugerencias buenas para resolver problemas	N V F S	120. Es nervioso(a)	N V F S
80. Tiene mala caligrafía	N V F S	121. Tiene problemas para concentrarse	N V F S
81. Se queja de calor	N V F S	122. Escucha cosas que no son reales	N V F S
82. Termina sus tareas	N V F S	123. Tiene amigos(as) que están en problemas	N V F S
83. Es tímido(a) con los adultos	N V F S	124. Dice: <<quiero matarme>>	N V F S
84. Pide ayuda con cortesía	N V F S	125. Es el(la) payaso(a) de la clase	N V F S
85. Molesta a los demás	N V F S	126. Toma decisiones fácilmente	N V F S
86. Dice: <<no soy bueno(a) para esto>>	N V F S	127. Tiene problemas con la ortografía *	N V F S
87. Olvida las cosas	N V F S	128. Se queja de su salud	N V F S
88. Come cosas que no son comida	N V F S	129. Parece seguro(a) antes de los exámenes	N V F S
89. Hace trampas en los exámenes o en los trabajos escolares	N V F S	130. Evita a los otros(as) jóvenes	N V F S
90. Lloro fácilmente	N V F S	131. Se ofrece voluntariamente a ayudar	N V F S
		132. Acusa a los demás	N V F S

133. Se duerme durante la clase	N V F S	136. Es organizado(a)	N V F S
134. Fuma o mastica tabaco	N V F S	137. Motiva a los demás para trabajar juntos	N V F S
135. Grita en clase	N V F S	138. Lee	N V F S

* En la lectura y escritura en español el deletreo es normalmente suprimido a partir del 2do. grado.