



PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES Y ESTILOS COGNITIVOS

MARÍA PAULINA ARROYAVE HERRERA

PAULA ALEXANDRA RUIZ SÁNCHEZ

Dra. MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR

Mg. GLORIA DEL CARMEN TOBÓN VÁSQUEZ*

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL

Manizales 2012

* Asesoras

TABLA DE CONTENIDO

1. PRACTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES Y ESTILO COGNITIVO.....	7
2. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLÉMICA.....	10
2.1 ANTECEDENTES.....	14
3. JUSTIFICACIÓN.....	19
4. MARCO TEÓRICO.....	23
4.1 ALGUNAS CONCEPCIONES HISTÓRICAS SOBRE INFANCIA.....	23
4.2 PERSPECTIVAS VIGENTES DEL DESARROLLO INFANTIL.....	26
4.2.1 Perspectivas cognitivistas.....	27
4.2.2 Procesamiento de la información.....	31
4.2.3 Teoría del apego.....	34
4.2.4 Teoría ecológica de los sistemas.....	37
4.3 LA FAMILIA COMO PUNTO DE PARTIDA Y DE LLEGADA.....	39
4.3.1 Sistema familiar.....	39
4.3.2 Prácticas educativas familiares.....	43
4.3.2.1 <i>Estilos educativos familiares</i>	45
4.3.3 Modelo de Maccoby y Martin basado en dos dimensiones.....	46
4.3.4 Efectos de las prácticas educativas familiares en el desarrollo del niño.....	48
4.4 DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	50
4.4.1 Políticas públicas y educación inclusiva.....	57

4.4.2 Políticas públicas y educación rural.....	58
4.5 ESTILOS COGNITIVOS.....	63
4.5.1 Concepto de estilo.....	63
4.5.2 Estilo cognitivo en la dimensión dependencia–independencia de campo.....	67
4.5.3 Estilo cognitivo y escuela.....	70
5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.....	75
6. MARCO METODOLÓGICO.....	76
6.1 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO.....	76
6.2 VARIABLES O CATEGORÍAS.....	76
6.3 ESTRUCTURA GENERAL DEL ESTUDIO.....	77
6.4 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	78
6.5 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.....	79
6.6 INSTRUMENTOS.....	80
6.7 ANÁLISIS ESTADÍSTICO: PRUEBA X ² (CHI CUADRADO).....	80
7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	83
7.1 Caracterización estilos cognitivos.....	83
7.1.1 Sexo y estilo cognitivo.....	84
7.1.2 Edad y estilo cognitivo.....	86
7.1.3 Grado de escolaridad y estilo cognitivo.....	87
7.1.4 Estilo cognitivo, sexo y escolaridad.....	88
7.2 Prácticas educativas familiares.....	90
7.3 Estilos cognitivos y prácticas educativas familiares.....	92
8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	94
9. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DERIVADAS.....	98

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
11. ANEXOS.....	111
11.1 PRUEBA DE FIGURAS ENMASCARADAS (Witkin, 1971).....	111
11.2 ESCALA DE IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES (Alonso y Román, 2003).....	112

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estilos Parentales (Maccoby y Martin, 1983). Adaptado de Palacios (1999).....	47
Tabla 2. Los estilos cognitivos para Witkin	69
Tabla 3. Variables según su tipo, naturaleza, forma de medición e indicadores.....	77
Tabla 4. Contingencia de las variables estilo cognitivo y prácticas educativas con grados de libertad	81
Tabla 5. Estilos cognitivos y porcentajes.....	83
Tabla 6. Contingencia EC * Sexo.....	84
Tabla 7. Contingencia EC * Edad.....	86
Tabla 8. Contingencia EC * Escolaridad.....	87
Tabla 9. Contingencia DC * Sexo * Escolaridad.....	88
Tabla 10. Contingencia IC * Sexo * Escolaridad.....	89
Tabla 11. Prácticas educativas familiares y porcentajes.....	91
Tabla 12. Contingencia EC * PEF.....	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Variedad de factores que crean la heterogeneidad en el aula.....	54
--	----

1. PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES Y ESTILOS COGNITIVOS

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo relacionar los estilos cognitivos con las prácticas educativas familiares de estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años de dos instituciones educativas rurales de la ciudad de Pereira, (Risaralda). La muestra incluye 172 estudiantes de primero a quinto grado de primaria, con sus respectivos acudientes. La investigación es descriptiva –correlacional no experimental, con un diseño transversal, En primera instancia, los 172 estudiantes se caracterizan con la aplicación de la prueba de figuras enmascaradas (EFT), desarrollada por Herman Witkin y sus colaboradores en 1971, la cual permite clasificarlos en la dimensión dependencia – independencia de campo; después de este análisis descriptivo, se aplicaron las escalas de identificación de prácticas educativas familiares (PEF), de Alonso y Román (2003), a las familias de los estudiantes que cumplían con todos los criterios definidos. Finalmente se hizo un análisis estadístico inferencial por medio de la correlación entre la información obtenida de la aplicación de las pruebas de figuras enmascaradas y de PEF, por medio del X^2 (chi cuadrado), para así cumplir con los objetivos propuestos.

Los resultados señalan, que no hay evidencia de que las prácticas educativas familiares tengan una relación significativa con los estilos cognitivos de la población objeto de estudio.

Palabras clave: Estilo cognitivo dependencia – independencia de campo; prácticas educativas familiares, diversidad, inclusión educativa.

ABSTRACT

This project is enrolled in the research macroproject characterization of cognitive styles to form in and through diversity. It aims to link the cognitive styles of field dependence and independence with family educational practices of students aged between 6 and 12 years, from two rural schools in Pereira, Risaralda. The sample included 172 students enrolled, from first to fifth grade, 172 with their respective families. The research is transversal, descriptive - correlational and experimental. Firstly, the 172 students are characterized by applying the test of masked figures (EFT), developed by Herman Witkin and his colleagues in 1971, which can be classified in the size field dependence/field independence, after this descriptive analysis were applied identification scales educational practices family (PEF), of Alonso and Román (2003), to the families of students who met all criteria. Finally, an analysis using inferential statistical correlation between the information obtained from the application of EFT and PEF, through the X^2 (chi square), in order to meet the objectives. The most prevalent in our results indicate that there is no evidence that family educational practices have a significant relationship with the cognitive styles of the population under study.

KEYWORDS: Cognitive style field dependency – field independency; family educational practices, diversity, inclusion education.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se inscribe en el proyecto de investigación, titulado *Caracterización de los estilos cognitivos de estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años de instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Manizales para formar en y desde la diversidad*, elaborado en alianza Interinstitucional entre la Universidad Católica de Manizales, la Alcaldía de Manizales y la Universidad de Manizales.

El tema de los estilos cognitivos ha sido de gran interés para muchos investigadores de la psicología educativa. Principalmente los referidos a la forma como las personas aprenden o a las diversas maneras de abordar determinadas tareas. Herman Witkin (1985) plantea la dicotomía entre la dependencia y la independencia de campo, haciendo referencia a las personas que necesitan más de su contexto y de su grupo social, en la primera dimensión; y a las personas que optan por acercarse al mundo de una forma más individual que colectiva, en la segunda.

Para desarrollar uno u otro estilo, existe una gran cantidad de variables en la vida del ser humano que intervienen desde sus primeros acercamientos al mundo social. Hederich y Camargo (1995) en su estudio longitudinal encuentran que los estudiantes colombianos reciben grandes influencias de las pautas de crianza, de las costumbres y tradiciones sociales y familiares que apuntan más hacia la cooperación y el respaldo social.

Las prácticas educativas familiares hacen referencia a la manera en que los padres ejercen control y disciplina sobre sus hijos, para las que se plantean unas categorías que ayudan a identificar el estilo de cada padre: autoritario, equilibrado, permisivo y negligente.

Para esta investigación se contó con una población de 172 estudiantes y sus respectivos cuidadores de las instituciones educativas Betulia Baja y Pérez Alto, localizadas en la zona

rural de Pereira. Como primera medida se aplica la prueba de figuras enmascaradas a la población estudiantil vinculada al estudio, que tienen entre 6 y 12 años de edad y que además cursa los grados primero y quinto. Posteriormente se utilizaron las escalas de identificación de las prácticas educativas familiares, de Alonso y Román (2003), a todos los padres de familia y/cuidadores de los estudiantes que aplicaron para la caracterización del estilo cognitivo. Finalmente se realizará un análisis estadístico inferencial de los datos obtenidos por medio de la técnica X^2 (chi cuadrado) para poder evidenciar la relación existente entre los estilos cognitivos de los estudiantes y las prácticas educativas familiares.

2. DESCRIPCIÓN ÁREA PROBLÉMICA

Desde diversos discursos se señala que es necesario replantear el quehacer del docente, porque no responde a las exigencias de la época y sigue con marcada influencia el modelo pedagógico tradicional. Lo cierto es que bastaría con analizar sus prácticas diarias y reflexionarlas con sus pares, para lograr dimensionar y comprender hasta qué punto su trabajo responde a las necesidades del contexto donde se desempeña y así lograr influir en su transformación proactiva.

Por ello, cada institución educativa tiene que asumir de forma crítica y reflexiva si su oferta responde a lo que se desea en cuanto a la pertinencia de las prácticas pedagógicas, no solo en lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) sino en la vida cotidiana de la institución. Así se lograría iluminar esa práctica para reconocerla, valorarla y transformarla.

Sin embargo, no se pretende señalar al docente o a las instituciones como los únicos responsables de las incongruencias entre la realidad de los estudiantes y las metodologías

usadas. En Colombia generalmente se tiene la costumbre de apropiarse de sistemas de leyes de otros países que se cree podrían funcionar con igual eficacia en nuestro contexto.

Después de los estudios realizados sobre estilos cognitivos y logro educativo en Colombia, Hederich y Camargo (1995) concluyen que el modelo educativo latinoamericano se basa en el planteado en Norteamérica de acuerdo con el perfil de sus estudiantes de clases media y alta (en su mayoría), el cual abarca toda la población en edad escolar, atomizando los saberes según las áreas del conocimiento y favoreciendo la educación de tipo “frontal”, donde el maestro está al frente y sus estudiantes atentos a él, haciendo énfasis también en el trabajo individualizado de éstos y sus docentes, y sometidos a constante evaluación. Esto nos lleva a pensar también en la pertinencia de las prácticas educativas utilizadas en las instituciones estudiadas, pues la realidad cognitiva de los estudiantes es muy distinta a la que se ha tenido en cuenta durante años para el diseño de metodologías y didácticas. Hederich y Camargo (1995) complementan su idea al proponer además que el modelo está construido para una sociedad cuyos valores priorizan la competitividad, el individualismo y la autonomía; valores que no son los predominantes en los contextos regionales colombianos; lo cual se evidencia también en la actualidad.

De acuerdo con estos planteamientos, se podría decir que queda en duda si la educación colombiana realmente está atendiendo a la diversidad, no tanto en términos étnicos, sino más bien a una diversidad referente a la dimensión cognitiva, a las diferentes maneras que poseen las personas de percibir, de analizar, de acercarse a la información y almacenarla en su cerebro. Esto llevaría a pensar que durante largo tiempo el sistema educativo colombiano ha discriminado a personas por no tener ciertas habilidades que respondan a un estilo cognitivo en concreto. Desde la experiencia docente se puede observar que dichas personas, en muchas ocasiones, han terminado desertando de las instituciones educativas, quedando

frustradas y sin conocer cuáles son sus verdaderas capacidades, gustos, arte. Esto se consideraría una de las consecuencias de las instituciones sobre la libertad de las personas, pues no pueden alcanzar sus metas personales por falta de oportunidades y a causa de la interferencia de otras personas en su vida (Bedoya, 2010).

Los estilos cognitivos se estudian desde hace varias décadas por diferentes autores, entre otros Herman Witkin, quien los empezó a desarrollar en la década de 1980, planteando que estos se refieren básicamente a una hipótesis “para explicar parte de los procesos que median entre el estímulo y la respuesta, incluyendo los aspectos cognitivos y no cognitivos o afectivo-dinámicos del individuo” (Witkin y Goodenough, 1985, p. 11). Dicha premisa constituye un gran aporte no solo para la psicología sino también para el campo de la educación, ya que permite iniciar una reflexión pedagógica acerca del quehacer del docente en cuanto a la congruencia entre las didácticas utilizadas en su labor y la realidad cognitiva de sus estudiantes.

Durante el desarrollo de los estilos cognitivos intervienen diferentes aspectos de la vida del ser humano, uno de éstos es el social. Es evidente que la población colombiana es mucho más sociable y amistosa que muchas otras como la norteamericana o europea. Para los colombianos es muy importante el calor humano, la dimensión afectiva y sobre todo la cooperación social. Por tal razón se considera importante estudiar la relación existente entre las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo de los estudiantes en un contexto rural, en donde son aún más marcadas las tradiciones culturales, para de esta manera poder encontrar la influencia que ejercen éstas prácticas educativas del hogar sobre el estilo cognitivo de los estudiantes.

El concepto de prácticas educativas familiares se construye desde hace unos 60 años aproximadamente, a partir de los aportes de diversos autores con respecto a la importancia

de los vínculos y relaciones que se establecen entre los individuos y sus padres o cuidadores. En la década de 1970, Diana Baumrind retoma los planteamientos de los autores que la preceden como Watson, Freud, Baldwin, Bowlby que hablan de la importancia del medio social y familiar de los niños y plantea que el estilo parental se refiere esencialmente al control que ejercen los padres sobre sus hijos con el fin de intentar integrarlo, no solo a su familia sino a la sociedad, de acuerdo con los valores y las concepciones socialmente aceptados (Raya, 2008).

Varias investigaciones realizadas a nivel mundial han demostrado la gran influencia de las prácticas educativas familiares en el desarrollo emocional y en la personalidad de los niños y adolescentes, pero muy pocas se han centrado en explorar sus relaciones con el desarrollo cognitivo; siendo aún más relevante llevar a cabo estos estudios con población rural, que por largo tiempo ha sido vista como la menos favorecida y desarrollada en contraste con la población urbana.

El propósito de esta investigación, es encontrar las relaciones existentes entre las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos de estudiantes en un contexto educativo rural, con el fin de demostrar no solo la influencia de éstos en el desarrollo cognitivo de los estudiantes sino también con la idea de invitar a docentes y a funcionarios públicos a la reflexión acerca de las brechas que siempre han existido entre lo propuesto en el sistema de educación nacional y la realidad de los estudiantes colombianos.

2.1 ANTECEDENTES

Los estilos cognitivos (EC) y los estilos parentales ha sido objeto de estudio de muchos investigadores; los EC han sido investigados en diferentes poblaciones con distintas características¹, algunas de los cuales se describen a continuación:

En España, en la Universidad de Cádiz, J. Montero, J. Navarro y P. Ramiro realizan en 2005 la investigación *Estilos cognitivos dependencia–independencia de campo reflexividad–impulsividad y superdotación intelectual*, cuyo objetivo es comprobar la hipótesis de que los estudiantes con altas capacidades deberían estar en el polo reflexivo y ser independientes de campo (IC). El estudio se realizó con 36 alumnos, 18 con CI mayor o igual a 130 y los otros 18 con CI mayor de 90 y menor de 120. Todos escolarizados en centros públicos, con edades de 6 a 9 años, de primero a tercero de educación primaria de un nivel socio económico medio y medio bajo.

En este estudio descriptivo se utilizaron los siguientes instrumentos: Escala de inteligencia Wechsler para niños, la prueba de emparejamiento de figuras conocidas para medir reflexividad–impulsividad, y la prueba de figuras enmascaradas para medir la dependencia-independencia de campo. Con el estudio comprobaron que los alumnos superdotados son más reflexivos en comparación con los no superdotados; pero los resultados no fueron significativos. Se confirma mayor independencia de campo en los

¹ Eficacia en la resolución de tareas de aprendizaje en función del estilo cognitivo DIC. Amador, J (1992); Pérez, L. E. (2009). Estilo Cognitivo y aprendizaje escolar; Sierra, J.J. (1994). Estilos Cognitivos (DIC) en niños sordos: Implicaciones educativas; García Ramos, J.M. (1989). Los estilos Cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia - independencia de campo; Hederich, C. & Camargo, A. (1995). Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia; Hederich, C. (2001). Estilo cognitivo y logro en el sistema educativo en la ciudad de Bogotá: informe de investigación; Hederich, C. (2007). Estilo cognitivo y en la dimensión dependencia – independencia de campo; Loscos Lucero, M.P. (2001). Autorregulación del estilo cognitivo a través del lenguaje; entre otros.

superdotados. La mayor limitación de esta investigación fue contar con una muestra muy pequeña.

En Colombia, Hederich en 2007, realiza la investigación *Estilo cognitivo en la dimensión Dependencia/independencia de Campo-Influencias culturales e implicaciones para la educación*, un trabajo que constituye una reflexión sobre un conjunto de estudios realizados por el autor durante cerca de 15 años sobre estilos cognitivos en la dimensión dependencia-independencia de campo (DIC) en la población colombiana.

El autor divide su trabajo en tres partes; en la primera busca una aproximación teórica hacia la dimensión DIC, sus principales problemas operativos y algunas respuestas a las críticas que presenta; además se discuten las tendencias más actuales frente al tema. En la segunda parte hace referencia a los determinantes culturales de la dependencia-independencia de campo y examinar las influencias culturales y las prácticas de crianza sobre la DIC. En la tercera parte profundiza en las relaciones entre el logro educativo en la ciudad de Bogotá y la DIC.

Fue una observación de tipo probabilístico y multivariado; el instrumento utilizado para la determinación del estilo cognitivo fue la prueba de figuras enmascaradas en el formato propuesto por Sawa (1966, citado en Hederich, 2007); el logro académico se analizó desde los resultados de las pruebas aplicadas por la Secretaria de Educación del Distrito en el proyecto de Evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales.

La población del estudio estaba conformada por estudiantes de los grados octavo y décimo de la ciudad de Bogotá en el año 2000. La muestra fue aleatoria, polietápica, por conglomerados y representativa de los estudiantes de dichos grados. En total se recogió información sobre una muestra de 3100 estudiantes.

Los resultados indican relaciones complejas entre los niveles de logro educativo, estilo cognitivo y variables estudiadas. Los estudiantes IC muestran mejores competencias, mejores rendimientos, menor repitencia, menor extraedad y actitudes más positivas hacia matemáticas y ciencias naturales; al contrario, los DC muestran menores competencias, menores rendimientos y mayores niveles de repitencia y extraedad.

Una conclusión importante de la investigación es que el sistema educativo oficial favorece el logro de los estudiantes independientes de campo, pero no responde de manera consistente a ninguna de las dos polaridades de estilo. Aunque este resultado no es nuevo ni inesperado como lo afirma Hederich (2007), aquí es donde reside la importancia de que el sistema educativo cambie la estandarización que tiene en sus currículos y brinde más oportunidades.

En la segunda parte de esta investigación se hará una especial revisión de los determinantes culturales de la independencia-sensibilidad al medio, específicamente en las prácticas de crianza. Aquí se examinan las relaciones entre la capacidad de reestructuración, los diferentes aspectos de las pautas de crianza y la estructura de la familia. Los resultados obtenidos en este apartado evidenciaron que la presencia del padre tiene un efecto significativo sobre la capacidad de reestructuración de sus hijos (Hederich, 2007). Por otro lado, que en ausencia del padre y el acompañamiento de la madre los hijos presentaron mejores puntajes en la prueba de figuras enmascaradas en comparación de los que tenían al padre y la madre ausentes; hecho previsible en familias con los dos padres ausentes y que explicaría porque los infantes desarrollan mejores competencias interpersonales para interactuar con los adultos presentes en el núcleo familiar. “En este sentido, deberíamos aceptar que al interior de la familia el estilo es, en alguna medida,

aprendido como resultado de un proceso de modelamiento y, al tiempo, desarrollado para el logro de una mejor adaptación al contexto” (Hederich, 2007).

Otras investigaciones afirman que las pautas de crianza o estilos parentales influyen de manera significativa en diferentes ámbitos del desarrollo del niño². A continuación se describen algunos de estos estudios:

Julia Alonso García y José María Román Sánchez, investigadores de la Universidad de Valladolid, realizan en 2005 el estudio *Prácticas educativas familiares y autoestima*, cuyo propósito fue estudiar la relación entre la autoestima del niño pequeño, de tres a cinco años, y las prácticas educativas familiares de sus madres y padres. En el estudio participaron 1.132 personas: 283 familias con sus correspondientes hijos y las maestras de los mismos; los resultados en cuanto a la autoestima de los estudiantes estudiados es medio–alto en cuanto a la autopercepción, en la heteropercepción las puntuaciones medias correspondientes a la percepción de la familia son ligeramente más altas que las realizadas por las maestras de los estudiantes en la escuela; en las prácticas educativas familiares tanto en padres como en madres prevalece el estilo equilibrado, quedando en el intermedio el permisivo y abajo el autoritario; en la percepción de los estudiantes, los resultados son muy iguales, pero la situación más permisiva es la de “cuando inician algo nuevo”, y la puntuación más baja, y por lo tanto más autoritaria, es la referente a cuando se van a la cama.

En Colombia, García y Henao (2009) realizan en Medellín la investigación titulada *Interacción Familiar y desarrollo emocional en niños y niñas*, un estudio de tipo experimental transversal que exploró la existencia e inexistencia de relaciones y

²por ejemplo en el desarrollo emocional, Henao (2008), Henao & García (2009); en la autoestima García y Román (2005); en las estrategias de afrontamiento, Richaud (2005); en el desempeño de habilidades sociales Isaza & Henao (2010); con los trastornos de conducta en la infancia, Raya Trenas (2008).

correlaciones entre los estilos de interacción familiar y el desarrollo emocional infantil. La muestra estuvo compuesta por 404 niños y niñas de 5 y 6 años de edad y sus respectivos padres y madres. Para la evaluación de la interacción con los hijos e hijas se utilizó la prueba de prácticas educativas familiares (PEF) de Julia Alonso García y José María Román Sánchez; para la evaluación de niñas y niños las investigadoras desarrollaron un instrumento que llamaron evaluación del desarrollo emocional infantil (EDEI). En los resultados se observa que el estilo de interacción más utilizado por las madres es el equilibrado tanto con niñas como con niños, en menor proporción el estilo autoritario es más utilizado con niños y el permisivo con niñas; en los padres se obtuvo un resultado similar; en cuanto al desarrollo emocional se encontró que tanto niños como niñas se encuentran en un nivel promedio, requiriendo desarrollar estrategias que serán adquiridas a través de las diversas vivencias que propicia el contexto.

En esta investigación se encontró que el estilo equilibrado se relaciona específicamente con el grupo de madres cuyos hijos e hijas presentan un mejor desempeño en comprensión emocional, mientras que el estilo permisivo y autoritario presenta relaciones opuestas: a mayor estilo autoritario o permisivo, menor rendimiento en componentes de empatía y desempeño emocional general; las autoras afirman que una estructura parental equilibrada, y en su defecto autoritaria, son más apropiada para un buen desempeño emocional del niño que la presencia de un estilo permisivo, en el cual los infantes no tienen una persona adulta que establezca modelos claros, que genere seguridad, que permita estructurar integralmente el yo del niño a través del manejo de rutinas.

En Manizales se encontró la tesis doctoral de Henao (2008): *Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil*. El objetivo general de esta investigación

es estudiar los perfiles cognitivos (esquemas y estrategias de afrontamiento) y los estilos de interacción de padres y madres de niños y niñas preescolares y analizar la influencia de éstos sobre el desarrollo emocional de sus hijos, con edades entre cinco y seis años. Tuvo una muestra de 404 sujetos, 235 niños y 169 niñas y sus respectivos padres y/o madres. Uno de los aspectos más relevantes de esta investigación es que el esquema maladaptativo de insuficiente autocontrol y autodisciplina se encuentra presente en los estilos autoritario y permisivo y éste se relaciona con menor rendimiento a nivel del desempeño emocional infantil.

Las anteriores investigaciones coinciden en sus análisis en que el contexto y la estructura de la familia, junto con las diferentes pautas de crianza de los padres y madres están relacionados de manera significativa con muchos problemas en los diferentes ámbitos del desarrollo del niño; ya que la familia es el lugar donde se inician las prácticas educativas que los niños y niñas van a tomar como referencia.

2. JUSTIFICACIÓN

“Cuanto más capaces sean los profesores de autoinspeccionar sus prácticas de clase, más proclives serán a emprender cambios fundamentales en la misma”

(Elliott, 1990, citado en Oliver, 1998)

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) mide tres componentes: capacidad económica, educación-escolarización y salud. Se podría decir que cada uno de estos componentes dependen directamente de la inversión que se haga en educación, ésta representa más un medio que un fin. La educación garantiza el desarrollo humano en todas sus dimensiones

porque incluye la participación, la sostenibilidad, y enseña el respeto por los derechos humanos tan necesarios para gozar del respeto por sí mismo, y si cada institución provee una educación de calidad donde se favorezca en todo sentido el respeto para todos y todas sin ninguna clase de discriminación está gestando la oportunidad para que cada persona en su diferencia y diversidad pueda proveer cantidad de elementos que favorezcan el aumento de la producción de conocimiento desde diversas disciplinas, que provean el desarrollo de competencias según esta diversidad, riqueza natural de un pueblo.

Pero no es solo la educación formal la que permite que el país se desarrolle. Es importante tener en cuenta también a las familias y sus prácticas educativas, pues es claro que la familia es el primer medio social en el cual se encuentra inmerso el ser humano desde su nacimiento; y esto es precisamente lo que la convierte en un punto central de la educación, pues si se educa a los padres en cuanto a sus pautas de crianza, se está indirectamente influyendo en el desarrollo íntegro de sus hijos, ayudando a que las familias posean espacios más democráticos y participativos, en donde se estimule a los estudiantes su autonomía, independencia, crítica y autocrítica, y muchos otros procesos más.

Al preguntarse sobre cuáles son los estilos cognitivos de los estudiantes de 6 a 12 años y de zonas rurales, se intenta propiciar nuevos caminos de cambio en las formas y maneras de enseñar, que exigirán sustituir los esquemas tradicionales por otros más flexibles donde cada estudiante se reconoce en su potencial. El reconocimiento de su potencial y una pedagogía diferenciada favorecen el desarrollo de todas sus capacidades según la diversidad, porque la institución escolar lo valora como una persona con derechos, donde en igualdad de oportunidades cada docente se pregunta ¿Qué puedo hacer? ¿Qué estrategias debo utilizar de acuerdo con los estilos cognitivos de mis estudiantes? De esta manera

cada uno según su ser singular será atendiendo en a todas sus dimensiones de desarrollo humano y por ende propiciará una vida más feliz y plena, meta última de la educación.

La caracterización de los estilos cognitivos de los estudiantes de un contexto educativo rural y su relación con las prácticas educativas familiares será un gran aporte al trabajo pedagógico y educativo, ya que pretende abrir espacios para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

Con los resultados que se esperan lograr en esta investigación se podrán propiciar interesantes reflexiones para las escuelas y colegios de las zonas rurales estudiadas; pues la expectativa es obtener evidencia sustancial para determinar la relación entre las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos de los estudiantes del contexto educativo rural, lo cual ayudará no solo a cambiar paradigmas educativos de nuestra región sino también a encaminar de una manera más eficiente y eficaz las escuelas familiares rurales que se dan en las instituciones y que se constituirán en un agente central de la educación infantil de dicho contexto.

La novedad de este proyecto radica en que hasta hoy no se ha incursionado en dicha temática en la población rural de Pereira con estudiantes de 6 a 12 años. Esta población sería la directamente beneficiada. Comprender hasta qué punto las prácticas educativas actuales facilitan o estancan el desarrollo de sus habilidades cognitivas ayudaría a encontrar caminos que favorezcan la construcción de estrategias o didácticas que correspondan a sus necesidades según su estilo cognitivo. Este reconocimiento por parte del maestro y los padres de familia permitiría lograr agenciar acciones que provoquen en los estudiantes el disfrute de aprender.

Es necesario recalcar que la meta principal de este trabajo es demostrar a docentes y a todo el interesado en conocer la realidad cognitiva de los estudiantes de estas instituciones,

que urge tomar medidas en cuanto al sistema educativo, los lineamientos curriculares, los proyectos educativos institucionales, el desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje y, aún más, el fortalecimiento de las escuelas familiares, para así poder formar estudiantes que disfruten y gocen de todo su proceso académico y tengan certeza de lo que quieren ser en sus vidas.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ALGUNAS CONCEPCIONES HISTÓRICAS SOBRE INFANCIA

Las teorías que actualmente se conocen sobre desarrollo infantil se han fundamentado con bases filosóficas que se remontan a varios siglos (Enesco, 2000). Los primeros pensadores tenían su forma de observar la forma de vivir del ser humano y a partir de allí sacaron conclusiones y dieron aportes que han ayudado a construir lo que hoy conocemos por infancia y desarrollo infantil.

Durante el siglo XV, en lo que se conoce como la época medieval, los niños no eran considerados seres en otra etapa de la vida diferente de la adultez, sino que se consideraban adultos en miniatura (Enesco, 2000). Por tal razón no existía ningún trato diferente para ellos o medidas de exigencia más bajas que las que se tenían para un adulto.

Por ésta misma época se comenzaron a observar ciertas condiciones de vulnerabilidad y fragilidad en la niñez, y la Iglesia entonces empezó a rechazar los infanticidios, los médicos a promover instrucciones de cuidado y también se comenzaron a redactar leyes que los protegían y prohibían sus abusos. A pesar de esto, todavía no se conocía cómo era el desarrollo de los niños (Berk, 1999).

En el siglo XVI la imagen del niño en el mundo cambia en y esto es gracias a movimientos religiosos, que con sus planteamientos puritanos, piensan que los niños son seres en pecado original y malvados por naturaleza, y que por tal razón deben ser reformados por medio de castigos crueles y estrictos (Enesco, 2002). Sin embargo, son estos movimientos quienes llegaron a la construcción de un material instructivo especial para niños, pues consideraron importante enseñarles a discernir sobre el bien y el mal y poder tener un autocontrol en sus vidas para evitar su caída en tentación (Berk, 1999).

Al entrar al siglo XVII, en la época de la Ilustración, comienzan a tenerse en cuenta otras perspectivas con respecto a la niñez (Enesco, 2002). Filósofos como John Locke (1632–1704) cambiaron radicalmente la forma de ver a los niños y niñas en el mundo. Locke planteó que el niño no era un ser malvado por naturaleza como se creía y que por el contrario, éste no traía nada, era como un tablero en blanco, lo que denominó *tabula rasa* (Barrionuevo, 2005). Sus planteamientos además se adelantaron varios siglos cuando se demostró en contra de los castigos físicos severos y se inclinó más hacia el afecto y las recompensas, con elogios por los buenos actos llevados a cabo (Berk, 1999).

Años más tarde, en el siglo XVIII, el filósofo suizo Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) refuta el término *tabula rasa* usado por Locke (Berk, 1999) y plantea que el niño es un ser natural, el cual trae consigo cierta dotación que lo invita a participar en su proceso de formación, es decir, ya no es el medio social lo más relevante sino el individuo en sí, sus pensamientos, concepciones, inclinaciones, percepciones, etc. La educación lo que debe hacer entonces es invitar a ese ser natural a socializarse dentro de una unidad, para dejar a un lado sus deseos naturales y poderse convertir en un hombre o un ciudadano. Dicho en palabras de Rousseau (1762, p.8)

Las buenas instituciones sociales son aquellas que poseen el medio de desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para reemplazarla por otra relativa, y transportar el yo dentro de la unidad común; de tal manera que cada particular no se crea un entero, sino parte de la unidad, y sea sensible solamente en el todo.

Las premisas de Rousseau nos brindan lo que sería la primera forma de ver la vida como un proceso evolutivo y de maduración.

Durante los inicios del siglo XIX, un gran observador de los fenómenos naturales llamado Charles Darwin (1809 - 1882) (Berk, 1999), consagrado como el creador de la teoría de la evolución, brindó aportes importantes para la concepción del desarrollo infantil y humano.

Darwin propuso que los individuos en todas las especies eran únicos y especiales con capacidades de adaptación al medio, los cuales se constituyen además en el resultado de un proceso de evolución y desarrollo. Esto fue de gran influencia para las teorías posteriores que daban gran importancia al proceso adaptativo y evolutivo del ser humano (Berk, 1999).

El ser humano siempre ha cuestionado su existencia y se ha esforzado por comprenderla, siempre tratando de hacer lo mejor por sí mismo y por el grupo social en donde se desenvuelve. Las diferentes formas de concebir al ser humano, cada una desde su subjetividad, muestran las intenciones de los autores por brindar a los demás una idea de cómo hacer las cosas de una manera adaptada tanto biológica como socialmente para poder tener un lugar importante en el mundo

En el siglo XX, y gracias a todos los aportes entregados por los grandes filósofos en los siglos anteriores, se comienzan a llevar a cabo estudios específicos sobre la niñez que van dando luz a las primeras teorías del desarrollo infantil.

Estudiosos del desarrollo infantil como Arnold Gesell (1880–1961), quien se interesa por el estudio de los niños de una forma más sistemática y organizada, es uno de los primeros acercamientos hacia la investigación en el campo de la infancia. Este autor utiliza grandes poblaciones para llevar a cabo sus investigaciones y pone gran detalle en la objetividad de todos sus aportes; los cuales se basan en la premisa de que el organismo está

naturalmente predispuesto a aprender y evolucionar y por ende el desarrollo se da espontáneamente, siendo el ambiente un factor no tan importante (Faw, 1988).

De manera paralela a los planteamientos de Gesell se encuentran los aportes entregados por el que se convirtiera en el precursor de las pruebas de inteligencia, Alfred Binet (citado por Berk, 1999), quien fuera llamado por el gobierno francés en los primeros años de la década de 1900 a desarrollar pruebas que permitieran identificar a los niños y niñas retrasados que necesitaban de clases especiales en el sistema escolar de Francia. Sus premisas fueron bien recibidas entre los teóricos ya que fundamentó sus pruebas en habilidades de planificación, reflexión y crítica de acuerdo con lo esperado en las edades de los niños. Éstas, entre otros resultados, demostraron las grandes diferencias que hay en los niños y que influyen en su desarrollo tales como sexo, etnia, características familiares, entre otras (Berk, 1999).

A pesar de que durante el principio del siglo XX no se llegó a teorías específicas sobre el desarrollo de los niños, este gran aporte sirvió para que posteriores autores realizarán sus investigaciones de una manera más normativa y organizada y así brindar conocimientos más generalizables y aplicables en todo el mundo. A mediados y finales del siglo XX se llega a planteamientos más específicos sobre el desarrollo humano, que incluso hoy siguen vigentes para la evaluación y tratamiento de patologías de tipo emocional y mental de las personas.

4.2 PERSPECTIVAS VIGENTES DEL DESARROLLO INFANTIL

En la actualidad se encuentran vigentes algunas de las teorías clásicas más representativas sobre el desarrollo infantil, complementándose con algunas más modernas

que de alguna u otra forma buscan un análisis más integral y profundo sobre la manera que éste se presenta.

Para el desarrollo de este referente, se han tomado las que poseen más influencia en el tema del desarrollo cognitivo y las prácticas educativas familiares.

4.2.1 Perspectivas cognitivistas

El término constructivismo hace referencia a la nueva manera en que se concibe el desarrollo infantil durante el siglo XX, con teóricos como el suizo Jean Piaget (1964) y el ruso Lev Semiónovich Vygotsky (1934) se comienza a dar un sentido de *construcción* a todo el desarrollo cognitivo en el ser humano. Chadwick (2001) plantea que la esencia del constructivismo es el individuo como construcción propia, [...] y su conocimiento no es una copia de realidad, sino una construcción de la persona misma. En palabras de Piaget (1964): Desde este punto de vista, el desarrollo mental es una construcción continua, comparable al levantamiento de un gran edificio que, a cada elemento que se le añade, se hace más sólido...

Gracias a estos autores es que hoy se puede pensar en el rol activo que juega el niño en su proceso de desarrollo. El niño es un constructor activo de su propio conocimiento.

Piaget (1964) elabora varios conceptos que explican la manera en que una persona estructura su pensamiento. Estos conceptos responden a 6 *estadios* o periodos del desarrollo que concluyen con el razonamiento abstracto.

Los seres humanos nacen con unos *esquemas* básicos para la supervivencia como son llorar y succionar, que utilizan para interactuar con el mundo de modo que sus necesidades biológicas sean resueltas. A partir de esta interacción, el niño le da sentido a sus propias acciones y comprende que tiene la capacidad de llevar a cabo más acciones aparte de las

que conoce. Al integrar estas nuevas habilidades en su mente, Piaget dice que el niño está realizando los procesos de *asimilación* y *acomodación*, que consisten en descubrir cuáles son sus nuevas capacidades, organizarlas y guardarlas en su memoria y de esta forma poder reaccionar de forma diferente ante el mundo dejando a un lado la pasividad que lo caracterizaba; esto quiere decir que el niño organiza nuevos esquemas mentales adaptándolos con los que poseía antiguamente. Cuando alguno de los nuevos esquemas no se adapta fácilmente se habla de un *desequilibrio*, el cual se refiere al momento en que el niño intenta clasificar y adaptar la nueva información con la que ya tiene e integrarla de manera que posteriormente pueda utilizarla para acercarse a otro nuevo conocimiento (Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y psicología. Ed. Océano).

Este mecanismo continuo y perpetuo de reajuste o equilibración se dan por medio de 6 estadios de desarrollo mental sucesivo (Piaget, 1964).

Estadios I, II y III

El recién nacido y el lactante (0 – 2 años aproximadamente)

Según el autor, los niños desde el nacimiento hasta los dos años son cuerpo y sensaciones. Su pensamiento aún no puede ir más allá de lo que sus sentidos logran percibir y responder por medio de su cuerpo. El niño poco a poco descubre que su cuerpo es el instrumento con el que cuenta para conocer su entorno y de esta forma se dispone a aprender a controlarlo y a conocerlo para interactuar con el mundo.

Estadio IV*La primera infancia (2 a 7 años)*

El niño se encuentra lejos aún del desarrollo de habilidades lógicas. Sus principales características son la fantasía, la imaginación y el simbolismo. Según el autor, tanto el ámbito afectivo como el intelectual se ven modificados en esta etapa gracias a la aparición del lenguaje como nuevo medio para su interacción con el mundo.

Estadio V*La Infancia (7 a 12 años)*

El niño aún se sirve mucho de sus propias percepciones de la realidad, dependiendo mucho de la concreción para su asimilación. El gran paso que da el niño en esta etapa es manejar un sentido lógico de las cosas, para así encontrar las razones de los fenómenos que observa en el mundo. Todavía la abstracción está lejos de ser alcanzada.

Estadio VI*La adolescencia*

A partir de la lógica desarrollada en la etapa anterior sobre las cosas del mundo, el niño ahora comienza a incursionar en el mundo de lo hipotético, en donde posee la capacidad de suponer cosas que no estén pasando en su realidad. Sin embargo, a partir de esta etapa los procesos de abstracción mayor se dan lentamente (Piaget, 1964).

Como es evidente, los aportes del psicólogo suizo han sido tal vez los de mayor importancia e incidencia durante la historia del desarrollo humano. Es Piaget el primero en hablar del proceso cognitivo tomando al propio sujeto como constructor de sus conocimientos, y esto ha ayudado para que en el mundo se cambien paradigmas educativos

formales y no formales que apuntaban hacia el simple hecho de impartir conocimientos de ciertas maneras que no favorecían esa curiosidad con la que el niño nace. Sin embargo, actualmente esta teoría es debatida ya que muchos consideran como un error el hecho de que el autor separara por etapas y concretamente en edades su planteamiento sobre el desarrollo cognitivo (Berk, 1999).

En el marco de las teorías más vigentes y válidas dentro del campo del desarrollo infantil se encuentra la planteada por Vygotsky psicólogo ruso, teoría sociocultural (Berk, 1999).

En su obra, quizá más importante, *Pensamiento y lenguaje* (1934), Vigotsky plantea que el lenguaje es la herramienta más utilizada por el ser humano a la hora de construir su pensamiento y conocimiento, pero necesariamente dentro de un marco social y cultural que brinda experiencias al individuo y lo permea en su desarrollo constantemente al tener éste que adaptarse y desenvolverse en él, respondiendo a demandas sociales que estén acordes con la cultura en que se encuentra.

De acuerdo con Vygotsky, el individuo sería el resultado de su interacción social con el entorno en el que nace, crece, interactúa, aprende, se construye. El humano es un ser en constante desarrollo, es a lo que se refiere con su concepto de *zona de desarrollo próximo* (Chadwick, 2001), con el cual plantea que un individuo para aprender debe partir de una necesidad de aprendizaje que la brindan, en su mayoría, los pares con los que comparte. Éstos ayudan al individuo a darse cuenta de que existen habilidades y capacidades que aún no maneja y lo invitan, de manera inintencionada o intencionada, a avanzar en el desarrollo de éstas. Lo anterior demuestra la gran importancia que este autor brinda a las interacciones sociales de los niños con personas que tienen diferentes capacidades, ya que de esta forma podría interesarse en adquirirlas y aprenderlas. Por tal razón, el desarrollo de los infantes nunca se daría de manera homogénea o igual en todos, ya que éste dependería en sí de las

demandas sociales, de las costumbres, de las tradiciones y situaciones que se presentan dentro del marco cultural en el que niño se encuentra.

Como se puede observar, aunque ambos autores le dan el sentido de constructor activo al niño en desarrollo, difieren en la concepción que manejan del adulto con respecto a éste. Siendo éste muy importante para la interacción social que plantea Vygotsky (1934) y no tanto para el desarrollo propio e individual al que se refiere Piaget (1964). Pero definitivamente, es gracias a estas premisas que se logra entender el papel del adulto frente al niño, un papel de desequilibrador o mediador entre él y el mundo, y no como un simple dador de respuestas; encargado de propiciar en el niño situaciones que le creen la necesidad de alcanzar nuevos logros, es decir, de aprender.

4.2.2 Procesamiento de la información

Con el interés de analizar los procesos mentales humanos nace el procesamiento de la información, producido principalmente por la motivación de establecer una similitud entre el computador y la mente humana, lo cual enriquece conceptualmente la psicología cognitiva, ya que ven la mente humana como un sistema complejo, que recoge información del ambiente y mediante diferentes procesos la codifica, comprende y/o modifica; al decir de García (1989) ambos (mente y ordenador) pueden describirse en términos de mecanismos de memoria, procesos de codificación y recuperación, operaciones y algoritmos, etc.

La teoría del procesamiento de la información es un enfoque que estudia aspectos de la cognición; que a diferencia de la teoría de Piaget como lo afirma Berk (1999), no ofrece una sola teoría unificada del pensamiento del niño sino que tiene como objetivo descubrir como el niño y el adulto transforman, organizan o codifican la información. Sin dejar de

reconocer que la teoría piagetiana estableció una base importante del cognitivismo, que tuvo mucha difusión por los conocidos estadios que caracterizaban el estudio de diferentes aspectos de desarrollo cognitivo.

En general el procesamiento de la información busca describir los pasos específicos seguidos por las personas cuando se enfrentan a una tarea o a un problema; dos modelos importantes del procesamiento de la información han influido en el estudio del pensamiento cognitivo de los niños: el modelo de transferencias y almacenamiento de Atkinson y Shiffrin (1968, citados en Berk 1999) y el modelo de los niveles de procesamiento; el primero postula que la información se almacena en 3 partes del sistema de procesamiento. Por un lado, la memoria sensorial, donde la información recogida por nuestros órganos sensoriales no se mantiene mucho tiempo y es olvidada o transferida a la memoria de corto plazo o memoria de trabajo, que es la parte consciente del sistema mental, aquí se mantiene la información que se está utilizando, la cual también puede ser olvidada o transferida a la memoria de largo plazo, donde a diferencia de las dos anteriores la información permanece por más tiempo y es registrada de forma organizada; de acuerdo con Atkinson y Shiffrin (1968, citados en Berk, 1999) la información se categoriza conforme con un plan basado en los contenidos, como por ejemplo las estanterías de una biblioteca, de forma que la información se pueda recuperar fácilmente siguiendo las pautas de asociación que se utilizaron para almacenarla.

Este modelo como observamos limita la capacidad de nuestro sistema mental al almacenamiento sensorial y a corto plazo, mientras el modelo de los niveles de procesamiento determina que la retención de información depende de la profundidad con la que se analiza.

Siguiendo cronológicamente esta línea en la teoría del procesamiento de la información nos encontramos dos modelos evolutivos: la teoría del espacio M, de Case (1985, 1992a), y la teoría de habilidad de Fischer (1984), cada uno utiliza la teoría de Piaget (citados en Berk, 1999) como punto de partida, reinterpretándola en términos de procesamiento de la información, por tal motivo estas teorías son llamadas frecuentemente neopiagetianas. Estos enfoques son únicos en ofrecer un cuadro integrado de cómo las capacidades básicas, las estrategias y el aprendizaje interactúan para producir el desarrollo (Loscos, 2001).

A grandes rasgos se piensa que el procesamiento de la información es como un diagrama, el cual ayuda a situar los pasos que las personas siguen para resolver sus problemas o completar determinadas tareas, ayudando así a clarificar los modelos de pensamiento de los individuos. Ha sido usado en investigaciones sobre cambios relacionados con la edad en el pensamiento de los niños, también para clarificar el procesamiento de la información social, por ejemplo, cómo se ven los niños a sí mismos y a los otros, en cuestión de género (Berk, 1999). El identificar aspectos como estos en la niñez ayuda significativamente a la labor de intervención de todos los profesionales de la educación.

Por lo tanto, se puede afirmar que esta teoría tiene como fortaleza la rigurosidad para investigar la cognición; según Berk (1999) ha proporcionado informes precisos de cómo los niños de diferentes edades utilizan muchos aspectos del pensamiento; por ello sus hallazgos tienen implicaciones importantes para la educación. También, comparándola con la teoría de Piaget, ofrece una explicación más precisa de los cambios cognitivos.

4.2.3 Teoría del apego

John Bowlby (1969, citado en Carrillo, 2008), psiquiatra inglés, se consagra como el autor principal de esta teoría, la cual surgió tras su constante interés y el de la investigadora estadounidense Mary Ainsworth (1991, citada en Carrillo, 2008) por observar los registros de laboratorios y consultas realizados por etólogos, psicólogos y psiquiatras para relacionarlas y establecer así las relaciones madre-hijo (Carrillo, 2008).

El autor encontró evidencias fuertes que iban en contra de lo planteado por el psicoanálisis cuando se dice que la búsqueda del niño hacia su madre se da inicialmente por razones de interés de alimento y temperatura corporal; el recién nacido también busca contacto físico con su cuidador al momento de encontrarse en medio de una situación peligrosa o que le atemorice (Oliva, 2004).

Tras trabajar juntos durante varias investigaciones, Bowlby (1969, citado en Carrillo, 2008) plantea que para hablar de apego es necesario tener en cuenta los siguientes conceptos básicos:

- Base segura: Se fundamenta en el trabajo que tiene el cuidador con el menor. Una base segura le permite al individuo explorar el medio brindándole seguridad y haciéndole sentir confianza.
- Modelo interno de trabajo: Se refiere a las representaciones mentales que elabora el menor de acuerdo con la calidad de respuestas obtenidas de su cuidador, estableciendo así relaciones entre éstas y el mundo exterior. Es de esta manera que el niño elabora un esquema mental sobre el mundo y sobre sí mismo: si es bueno, si puede confiar en él, o si por el contrario es cruel y es mejor desconfiar.

- Figura de apego: El niño posee una persona (generalmente su cuidador) a la que le tiene más confianza y afecto, de acuerdo con la cantidad y la calidad de las experiencias vividas por los dos. Éstas pueden ser principales o secundarias.

Así mismo Ainsworth (1991, citada en Carrillo, 2008) plantea la primera tipología del apego:

- Apego seguro: El niño se atreve a explorar el mundo si tiene la proximidad de su base segura, es decir, que al menos un contacto visual le brinde la seguridad de que se está al pendiente de él.
- Apego inseguro: No se evidencia ningún tipo de base segura, pues el niño explora el mundo sin necesidad de tener ninguna proximidad ni siquiera visual con su cuidador. Además no se angustia ante las separaciones.
- Apego ambivalente: El niño busca proximidad con su cuidador, pero al mismo tiempo parece que le estresara tenerlo cerca. Su relación se basa en un constante cambio emocional entre querer estar cerca y a la vez no (Carrillo, 2008).

De acuerdo con la tipología antes expuesta se puede observar que no todo niño posee la misma interacción emocional con su cuidador, y esto como lo plantea Carrillo (2008) depende, entre muchas otras cosas, de la personalidad tanto del cuidador como del menor, de la calidad de las experiencias y la sensibilidad que muestre el cuidador hacia las necesidades de niño.

Es importante observar que culturalmente el apego siempre se ha tomado como un simple afecto especial hacia alguien. Después de esta teoría, el apego toma un valor científico que muestra la gran influencia que posee en el desarrollo emocional y social del individuo. Pues como plantea Oliva (2004, p.69)

Si una persona, durante su infancia, tuvo un apego seguro con sus padres u otras personas significativas que se mostraron sensibles, responsivos y consistentes, en su vida posterior tendrá una actitud básica de confianza en las personas con las que establezca sus relaciones. Por el contrario, si un sujeto ha tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, tenderá a no esperar nada positivo, estable o gratificante de las relaciones que pueda establecer en su vida adulta. Como siempre, esperará rechazos o falta de respuesta empática.

Todo lo anterior le brinda gran importancia a ese primer espacio social en donde se desenvuelve el ser humano, la familia. Pero ésta hoy en día no puede ser vista como se ha hecho durante siglos: mamá, papá e hijos. Los tiempos itinerantes nos han hecho ver que la familia está mucho más allá de esa conformación que típicamente se le otorga. Por tal motivo al hablar de “padres” o de “parental” no se refiere explícitamente al padre o madre del niño, sino a su cuidador; pues en muchas ocasiones el niño se encuentra a cargo de sus abuelas, tías o hermanos mayores. Y aunque existen discrepancias acerca de quién sea el más indicado para la crianza del niño, lo más importante es tener en cuenta que sin destacar quien se encargue del niño, lo primordial es el amor y la aceptación que se le brinde complementado con unas normas claras para la vida en sociedad.

4.2.4 Teoría ecológica de los sistemas

Teoría formulada por el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner (citado por Berk, 1999), la cual plantea que el individuo desde su misma concepción se encuentra inmerso en un conjunto de sistemas que influyen en su desarrollo tanto positiva como negativamente.

El primero y más próximo de los sistemas en los que se encuentra el niño es el **microsistema**, el cual incluye a la familia inmediata del individuo, el barrio donde vive, sus vecinos más cercanos, las instituciones a las donde asiste de manera permanente, profesores, pares, entre otros; haciendo referencia a los lugares y las personas que hacen parte de la vida cotidiana del niño.

El segundo sistema en el que el niño se encuentra inmerso es el **mesosistema**, el cual hace referencia a las relaciones que se dan entre los microsistemas del niño (Berk, 1999). Este apartado es de gran importancia porque muestra cómo la familia favorece al desarrollo del niño en la medida que se interesa por conocer cómo es su desenvolvimiento en las otras instituciones sociales a las que asiste, preocuparse por cómo interacciona con sus pares tanto en el vecindario como en la escuela, compartir experiencias de los niños en otros ámbitos para fortalecerlos o tratar de encaminarlos hacia otros intereses.

El tercer sistema en el que el niño se encuentra es el **exosistema**, el cual se refiere a todas las relaciones tanto familiares como laborales, emocionales, financieras, etc. en las que se encuentren inmersos sus padres o cuidadores y que de forma indirecta favorecen o inhiben el desarrollo adecuado del menor. Según Berk (1999) éstas podrían manifestarse en forma de ayudas económicas a los padres por parte de la familia extensa, horarios flexibles en sus trabajos, buenas relaciones sociales que les brinden armonía y bienestar y que de una u otra forma contribuya a un bienestar del niño.

Ya en términos más amplios, Bronfenbrenner dice que hay un **macrosistema**, que afecta sustancialmente el desarrollo del niños Las políticas y leyes que tenga un país, el manejo de la educación, la salud y el destino de los recursos públicos, indudablemente, afectan la forma en que se sitúa la familia en la sociedad y el mismo niño.

Para este autor todas estas relaciones no se dan de forma lineal y uniforme. Las situaciones cambiantes de la vida como mudarse, el nacimiento de un hermano, el cambio de escuela, el divorcio de los padres, entre otras, se constituyen en una serie de influencias ambientales que hacen que el microsistema esté en constante cambio. A esto se refiere el autor cuando plantea un cuarto sistema llamado **cronosistema**. Además de esto, Berk (1999) señala que el niño no es solo un producto del medio sino que también es productor en él, lo que quiere decir que rasgos de la personalidad, el temperamento y el potencial de cada niño son características que nuevamente entran a dinamizar las relaciones de los sistemas. Finalmente, el último de los sistemas hace referencia al ambiente y se denomina **globosistema**.

Esta teoría evidentemente es un aporte muy importante en todos los campos del conocimiento relacionados con el desarrollo humano. El autor ayuda a vislumbrar una nueva forma de concebir la relación individuo–ambiente, pudiéndose afirmar que no se le escapa ningún detalle. Sus aportes brindan importancia al ser natural social que constituyen a un humano, y permiten relacionar y encontrar influencias importantes en esta diada. Esta teoría además, servirá de base para la variable de las prácticas educativas familiares, las cuales, como se pudo observar, se constituyen en el primer contacto del ser humano con su medio social.

4.3 LA FAMILIA COMO PUNTO DE PARTIDA Y DE LLEGADA

Como se pudo observar en los capítulos anteriores, la familia es hoy en día el primer lugar donde el individuo tiene contacto con su medio social y donde se dan los primeros esbozos de éste como ser social, para finalmente enfrentarse a una sociedad que tiene ciertas demandas, normas y exigencias.

Para comprender mejor la importancia de la familia en el desarrollo infantil a continuación se exponen tres grandes teorías que ayudan a esclarecer de qué manera los padres, sus formas de interactuar con los niños, los tipos de familia y un sinnúmero de factores llegan a tener tanta repercusión en el desarrollo íntegro de los niños.

4.3.1 Sistema familiar

La familia es el eje alrededor del cual está organizada la sociedad; es la primera institución de socialización del individuo y con la que mantiene contacto por más tiempo, ya que “está presente en sus fases evolutivas más importantes como son la lactante, la infantil y la adolescente” (Chan, 2006. p, 13). En la misma línea de la teoría ecológica de sistemas, ya explicada, la familia se ve como el sistema que desde su concepción y en mayor proporción define y configura el desarrollo de los individuos. Bonfenbrenner (1987, citado en Espinal, I., Gimeno, A., González, F., (s.f)).

El concepto de familia es un poco complejo de abordar y más aún en países como Colombia que es rico por su multiculturalidad. De manera general podemos entender por familia al “grupo nuclear de padre, madre e hijos por línea sanguínea o adoptivos” (Cuellar, 2000, p. 274). También se puede definir de una manera más concreta como un conjunto establecido por diferentes personas que se encuentran en constante interacción, en el cual cada uno tiene una función específica regida por unas pautas de interacción que

garanticen su buen funcionamiento, facilitando la interacción recíproca (Espinal, I. et al. (s.f)); por otro lado, “la familia desempeña las funciones de procrear, de socializar, de sostener económicamente, de cuidar emocionalmente a los hijos y, por supuesto de la crianza” (Chan, 2006, p. 14).

Por lo anterior se considera que la familia es el primer medio social donde se inician las prácticas educativas; además es el centro de la vida afectiva, productiva y de consumo de las personas. En esta institución es donde los infantes toman referencia para “el desarrollo de competencias emocionales, el manejo de estrategias de afrontamiento y niveles de prosocialidad, entre otros” (Henaó, 2008, p.48).

Para la mayoría de personas, la familia es el lugar donde se aprenden e intercambian emociones, afectos e ideas, que se convierten en la base de apoyo de los individuos; por esto a través de los tiempos la familia ha buscado ser un ejemplo en todos los ámbitos sociales que permita dar estabilidad y generar un adecuado desarrollo psicosocial a los infantes.

Es importante tener en cuenta los principales indicadores de funcionamiento familiar propuestos por Andolfi (1997, citado en López, B., Nuño, B., Arias A. (s.f.)):

- 1. La familia como sistema de constante transformación:** La familia se adapta a los cambios de desarrollo por los que atraviesa; dándole equilibrio a los procesos de crecimiento y transformación, con el fin de asegurar el crecimiento psicosocial a los miembros que la conforman.
- 2. La familia como sistema activo que se autogobierna:** Mediante normas que se han desarrollado y modificado en el tiempo permitiendo a sus miembros tener una

saludable relación. Estas reglas se pueden transformar o modificar según los cambios o tensiones familiares que se puedan presentar.

- 3. La familia como sistema abierto en interacción con otros sistemas:** Las relaciones intrafamiliares se ven condicionadas por normas y valores de la sociedad circundante.

En conclusión, la familia es la institución donde los niños aprenden de las personas a relacionarse en la sociedad; es el lugar donde desarrollan sus sentimientos y capacidades que les permitan ser útiles en sus contextos; por tal motivo es imprescindible despertar en los padres la responsabilidad que tienen en la crianza de sus hijos.

La familia debe ser entendida como una estructura compuesta de unidades o sistemas dinámicos y en constante cambio.

A partir del momento en que dos personas deciden unirse con el fin de buscar una familia, comienza a tejerse el primero de los sistemas: el conyugal (Chan, 2006). Esta decisión acarrea entonces una cantidad de privaciones de sus características individuales para entrar ahora en la conformación de una sola unidad.

Además, cada uno de ellos debe comenzar ahora a construir esta nueva unidad y fortalecerla en sus diferentes dimensiones: emocional, social, económica y familiar; de manera que cuando lleguen nuevos integrantes, se haya forjado ya un camino que de ventaja en cuanto a la estabilidad. De los acuerdos que se tengan en este primer sistema dependerán los otros (parental-hermano-familia extensa), que van tomando como modelo su forma de dialogar, resolver conflictos, expresar afecto, en fin, asumir al otro y respetarlo.

El segundo de los sistemas se denomina parental. Minuchin y Fishman (1984, citados en Chan, 2006) plantean que generalmente se conforma de la pareja de cónyuges, pero en

algunas ocasiones se sustituyen algunas figuras ausentes con una abuela/o, tía/o, hermana/o; y son quienes se encargan de la crianza de los hijos y todo el desarrollo de su proceso de adaptación social.

Chan (2006) plantea que los padres además de ser quienes deben enseñar las normas socialmente aceptadas para modificar las conductas naturales e instintivas de los hijos, deben ser los encargados de la nutrición, no solo alimenticia sino también afectiva. “Las funciones nutricias son más sólidas que las sociabilizantes, aunque son más difícilmente sustituibles cuando se deterioran, además de que las consecuencias de su alteración son muy destructivas para el individuo” (Chan, 2006, p. 27).

En este sistema donde los hijos constituyen un punto central en la familia, es importante que los padres tengan la capacidad de seguir llevando correctamente el sistema conyugal, pues en muchos casos se ha observado que al nacer los hijos, se deja la pareja a un lado.

En el momento en que los padres deciden tener más de un hijo comienza la construcción del tercer sistema: el de los hermanos. Los hermanos se convierten en un punto crucial del desarrollo del niño, pues con ellos es que se realiza ese contacto socioemocional de pares dentro del mismo hogar, mediado por los padres, quienes tratan de imponer normas socialmente aceptadas. Howe y Recchia (2011) plantean que “existen muchas oportunidades para que los niños pequeños desarrollen una comprensión respecto a las relaciones sociales con los miembros de su familia que pueden ser cercanos, y amorosos a veces, así como agresivos y desagradables en otras ocasiones” (p. 4). Esto quiere decir, que los niños que tienen la oportunidad de compartir con hermanos en su desarrollo no solo tienen posibilidad de compartir juegos y alegrías con alguien cuyo sentimiento fraterno los une, sino que también ésta persona amada, a la vez puede convertirse en un enemigo con quienes practican mecanismos de defensa, ataque, negociaciones y sobre todo aprenden la

humildad para volver a un sentimiento de unión. Lo anterior les brinda gran importancia a los hermanos, pues el niño (hijo único en la familia) antes socializaba con adultos cuyas normas mediaban la interacción; pero ahora, con los hermanos, puede tener sensaciones de un extremo a otro, pasar de la compinchería a la enemistad.

Finalmente se encuentra el subsistema de la familia extensa, compuesto por aquellas personas que hacen parte y tienen gran influencia en la familia, pero no comparte la misma vivienda con los anteriores subsistemas. La familia extensa se considera de gran relevancia en cuanto a que se convierte en un apoyo externo tanto para los padres como para los hijos. Su influencia va desde el manejo del poder hasta el ámbito económico; lo que les confiere un papel destacado dentro de la estructura familiar. Los integrantes del subsistema de familia extensa pueden ser tíos, abuelos, entre otros. En nuestro país, cultural y tradicionalmente, las familias poseen grandes vínculos con sus familiares de origen; por tal motivo se evidencia en muchas ocasiones un constante contacto con la familia extensa; y en muchos casos el compartir un mismo hogar.

4.3.2 Prácticas educativas familiares

Como se pudo observar en las anteriores concepciones sobre el desarrollo infantil, estudiosos de la psicología infantil como Baldwin y Bowlby estuvieron interesados durante largo tiempo en buscar evidencia científica para demostrar que la forma en que los padres crían a sus hijos influye en su desarrollo. A lo largo de sus investigaciones se observó que es muy difícil determinar las prácticas parentales de forma específica (y sus influencias); y por esta razón surge el concepto de estilo parental, el cual reúne todas las características del entorno familiar en el que se desenvuelve el niño, midiendo aspectos categorizados en 3 grupos así:

- Relación emocional entre padres e hijos
- Comportamientos de los padres
- Creencias familiares

(Raya, 2008)

Las diferentes concepciones que hay sobre el desarrollo infantil se fueron jerarquizando por categorías según se creyera cuál era la de más peso. Por ejemplo, para los interesados en encontrar influencias sobre el desarrollo de la personalidad del niño, las prácticas parentales fueron tomadas como un conjunto de actitudes y sentimientos que le son expresados al hijo por medio de comportamientos, los cuales para poder medirlos también fueron clasificados en grupos de acuerdo con sus similitudes (Symonds, 1939, citado en Raya-Trenás, 2008). Para otros, que se basaban más en la modificación de la conducta del menor, las actitudes no eran importantes sino los comportamientos de los padres en cuanto al control ejercido sobre sus hijos, es decir, de qué manera castigan, sancionan e imponen sus reglas (Raya, 2008).

Diane Baumrind (1970, citada en Raya, 2008), psicóloga estadounidense, recogió los intereses de los dos enfoques antes nombrados y denominó “instrumentalmente competente” (Baumrind, 1970, citada en Raya, 2008) a todos aquellos niños que poseían el desarrollo social ideal y que venían justo de hogares que eran muy afectuosos, pero con normas claras y exigencias expresadas. Con base en los aportes de las teorías que la precedían, hizo grandes aportes en cuanto a la categorización de las diferentes formas que observó en las familias para llevar a cabo las prácticas educativas. Categorización que consta de 3 tipos de estilo parental:

4.3.2.1 Estilos educativos familiares

Estilo parental autoritario

Se refiere a aquellos padres que ejercen demasiado control sobre sus hijos poniéndoles normas estrictas que deben aceptar bajo cualquier condición y sin ningún tipo de reclamo o excepción. Estos padres se caracterizan por dar instrucciones claras a sus hijos para que las cumplan rigurosamente. Es evidente que este tipo de padres no propician la autonomía, la toma de decisiones ni fomentan la independencia en sus hijos.

Estilo parental equilibrado

Según los estudios realizados en el tema es tal vez el estilo parental más recomendado. Los padres que lo practican se caracterizan por contar con límites claros y argumentados con sus hijos, quienes pueden participar en la construcción de la norma en su hogar, lo que quiere decir que tienen en cuenta los sentimientos y necesidades del niño a la hora de establecer las exigencias que se tendrán con ellos. Además estos padres se caracterizan por llevar a sus hijos a la reflexión de sus acciones, haciendo con esto que los niños adquieran mayor autonomía, independencia y facilidad a la hora de tomar decisiones. Son padres cariñosos que hacen sentir amados y aceptados a sus hijos, pero que al mismo tiempo tienen unas exigencias claras sobre lo que esperan de ellos y constantemente los orientan en el camino de su desarrollo personal.

Estilo parental permisivo

Los padres que practican este estilo parental son aquellos que cuentan con una gran sensibilidad hacia las necesidades del niño dejando a un lado cualquier norma social o

cualquier exigencia que socialmente se tenga para los niños. Permiten que sus hijos actúen de la manera que quieran y ejercen poco control sobre ellos.

A lo largo de su estudio longitudinal, Baumrind pudo identificar luego una cuarta categoría denominada **estilo parental negligente** (Raya, 2008), el cual hace referencia a aquellos padres cuyas prioridades en su vida no son precisamente sus hijos y no se interesan por controlarlos y exigirles, pero tampoco en sus necesidades de afecto, cariño y expresión. Se caracterizan por rechazar cualquier contacto con sus hijos.

4.3.3 Modelo de Maccoby y Martin basado en dos dimensiones

Después de lo planteado por Baumrind, Maccoby y Martin (1983, citados en Raya, 2008) plantean que el estilo parental debe ser medido u observado desde dos grandes dimensiones: afecto/comunicación y control/exigencia; que se definirían como la respuesta que se da a los hijos y lo que se les demanda.

En estos términos, Maccoby y Martin llevan a cabo una revisión de las tipologías planteadas por Baumrind y se identifican con ellas haciendo un gran aporte al estilo permisivo. Los autores plantean que este estilo puede ser desarrollado de dos maneras distintas: en la primera el padre da grandes demostraciones de afecto, pero no realiza ningún esfuerzo por controlar las conductas de sus hijos (permisivos); y en la segunda los padres además de no controlar las conductas de sus hijos tampoco demuestran interesarse por satisfacer sus necesidades de afecto y cariño (negligentes) (Alonso y Román, 2003).

Raya (2008) retoma la siguiente tabla de Palacios (1999) (Tabla1) y la adapta para resumir lo planteado por estos autores:

Tabla 1: *Estilos parentales (Maccoby y Martin, 1983). Adaptado de Palacios (1999,) en Raya (2009)*

		AFECTO Y COMUNICACIÓN	
		ALTO Afecto y apoyo explícito, aceptación e interés por las cosas del niño y sensibilidad ante sus necesidades	BAJO Afecto controlado y no explícito, distanciamiento, frialdad en las relaciones, hostilidad o rechazo
CONTROL Y EXIGENCIAS	ALTO Existencia de normas y disciplina, control y restricciones de conducta y exigencias elevadas.	AUTORITATIVO	AUTORITARIO
	BAJO Ausencia de control y disciplina, ausencia de retos y escasas exigencias.	PERMISIVO	NEGLIGENTE

A cada una de las dimensiones se le otorgan ciertas características que se le atribuyen a los estilos parentales, lo cual facilita la identificación de cada uno de ellos para la taxonomía de las familias en cuanto a sus prácticas educativas.

A partir de los anteriores planteamientos, muchos estudiosos se han inscrito en esta línea investigativa sobre todo en países europeos como España y han buscado relacionar los estilos parentales con otros ámbitos del desarrollo infantil como el desarrollo emocional y social del niño, y con algunos de los trastornos más frecuentes de la infancia.

Grandes aportes han realizado autores como Julia Alonso García y José María Román Sánchez (2003), quienes son precisamente los creadores de la escala de identificación de la prácticas educativas familiares (PEF), una prueba para padres e hijos que muestra

claramente cual es el estilo parental utilizado por los padres de familia, contrastando lo que piensan los padres de lo que hacen con lo que perciben sus hijos a través de sus comportamientos.

Para el diseño de su instrumento Alonso y Román (2003) se basan en los tres planteamientos propuestos por Baumrind. Además plantean que estos estilos parentales no son constantes sino que dependen de las situaciones o contextos en donde se encuentren inmersos padres hijos; por lo cual la prueba diseñada por ellos evalúa las reacciones enmarcadas en tres situaciones distintas (externalización, internalización, violación de convenciones sociales) y brinda un reporte del estilo preferente y más o menos estable dentro del contexto familiar (Alonso y Román, 2003). Es importante tomar en consideración que no hay un estilo parental puro (Alonso & Román, 2003), pues algunas familias, de acuerdo con las situaciones planteadas por los autores, combinan o utilizan distintas formas de ejercer control sobre sus hijos.

4.3.4 Efectos de las prácticas educativas familiares en el desarrollo

Como se dijo antes, varios autores se han interesado por investigar los efectos de los estilos parentales sobre el desarrollo infantil en sus diferentes dimensiones, socioafectiva, académica, emocional, entre otras.

Bornstein y Bornstein (2010) encontraron en su investigación sobre la influencia de los estilos parentales en el desarrollo social del niño, que efectivamente los hijos cuyos padres manejaban un equilibrio entre el control y el afecto, muestran mayores competencias sociales, mayor seguridad en sí mismos y también menores posibilidades de involucrarse con la drogadicción en su adolescencia. Por otro lado, los niños cuyos padres evidenciaban estilos autoritarios limitan la capacidad para tomar sus propias decisiones; y los permisivos

hacen que sus hijos tengan dificultades en el manejo de normas, valores y exigencias sociales (Bornstein & Bornstein, 2010).

Siguiendo la misma línea socioemocional, García y Henao (2009) encuentran en su investigación que el estilo parental influye de manera importante en el desarrollo emocional del niño en tanto que los padres equilibrados, al tener mayores niveles de aceptación de sus hijos, sin dejar a un lado las exigencias, conllevan a que sus hijos tengan niveles más altos de seguridad y autoestima; “mientras que aquellos padres y madres que utilizaban acciones punitivas y rechazantes, generaban en sus hijos conductas de inseguridad, sentimientos de abandono, y estados de depresión” (García y Henao, 2009, p. 799).

Dentro de la misma línea, Arranz y cols. (2008) encontraron en su estudio con población adolescente que los padres democráticos eran quienes lograban un mayor ajuste emocional y comportamental en sus hijos adolescentes, y que los chicos con padres indiferentes lograban menores niveles en cuanto a estas dimensiones.

Para concluir, es evidente que esta teoría representa un gran aporte al campo del desarrollo humano, más específicamente al desarrollo infantil ya que permite visualizar características comunes de los padres de familia que influyen de manera directa e importante en el desarrollo del niño. Los aportes de la autora se convierten en una herramienta de trabajo para psicólogos y pedagogos a la hora de enfrentar el estudio de las prácticas educativas familiares de sus pacientes y de apoyo en el momento de la intervención y el tratamiento. Además en el campo educativo ayudan a revelar condiciones individuales de la personalidad de los estudiantes que ayudarían no solo en el proceso de adaptación metodológica y curricular para un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en el cambio de paradigmas sociales por medio del trabajo con los acudientes

en las escuelas de padres, proponiendo formas de crianza que conlleven a la reflexión personal, autonomía e independencia de los niños.

Es importante tener en cuenta que los niños del presente serán los padres del futuro, quienes conformarán las familias del mañana, es decir que la familia se convierte tanto en un punto de partida como de llegada.

4.4 DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Puede ser muy complicado llegar a un consenso sobre lo que significa la palabra diversidad, ya que es un concepto general y ambiguo que presenta variadas definiciones que provocan diferentes interpretaciones, según el posicionamiento teórico desde donde se mire; por esto un primer principio que se debe resaltar es el hecho de que formar en la diversidad supone tomar decisiones políticas y pedagógicas, ya que debe existir un consenso claro sobre qué es lo común que todos los alumnos deben aprender. Por lo tanto, los docentes tendrán que preguntarse sobre el ideal de estudiante que pretenden formar, si quieren una persona que perpetúe la domesticación con la repetición de contenidos porque sus ideas siguen los postulados del método tradicional dejando de lado el concepto de que sus estudiantes son seres inacabados, proyectos en construcción, personas pensantes y diferentes con imaginarios y conceptos diversos que permiten negociar saberes disímiles pero valiosos para la independencia de pensamiento y por lo tanto causales que gesten movimiento e innovación en contenidos, expresando interés y gusto por la tarea de aprender.

Lógicamente que todo lo anterior expuesto requiere de un maestro investigador que reflexione y cuestione la didáctica empleada para de esta manera tomar decisiones frente a su práctica diaria.

En un país donde sus riquezas están representadas en su paisaje, biodiversidad y en sus gentes no es extraño que el sistema educativo tenga el gran reto de atender la diversidad representada en su mayor riqueza que es el talento humano, presente en la multiculturalidad de sus habitantes en cuanto a diferencias religiosas, culturales, de sexo, socioeconómicas y necesidades educativas especiales (NEE) existentes en la educación básica, media y secundaria aprovechándolas como una oportunidad de crecimiento profesional y humano.

Visionando lo que exige una educación en equidad donde “todos y todas” tienen los mismos derechos de aprender en aras de mejorar la calidad de la educación, pero más que todo de justicia social. Para ello es prioritario reconocer que el mayor potencial es precisamente esa variedad que valora y reconoce las oportunidades de mejoramiento y potencialidades de esa diversidad.

La educación inclusiva le permite a cada individuo ser valorado en su diferencia y recibir, a partir de su talento o potencialidad, una educación de calidad que responda a las necesidades de “todos y todas” en igualdad de derechos.

Las instituciones educativas deben propender por construir nuevos escenarios que permitan hacer real el reto del cambio al interior, con ambientes más justos y equitativos. Todos los integrantes de cada comunidad educativa deben resignificar y transformar su práctica, centrada en el sujeto en formación, para garantizar a la vez el éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje y la transformación social.

La educación inclusiva es la que garantiza que los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales, económicas o culturales. Por lo tanto, las instituciones educativas tienen que pensar su hacer para lograr atender la pluralidad presente en cada persona que forma parte de la comunidad educativa; esta utopía para algunos docentes de atender a todos en su diversidad, dejando de lado sus

posturas homogenizantes y dando paso a una escuela para todos como bien lo pregonan los intereses y últimas directrices ministeriales hacen pensar en grandes cambios: el reconocimiento de los derechos de todo ser humano y el respeto por la igualdad de oportunidades para todos.

Cabe señalar que la inclusión educativa debe concebirse como la atención con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes; para lograrlo se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad en el aula. (Ministerio de Educación Nacional, (2000).

Esta escuela promueve en sus aulas la flexibilidad curricular como única manera de responder a los diferentes ritmos y estilos cognitivos de aprendizaje de los estudiantes; favorece la participación a través de estrategias que fomente la formación permanente de docentes, directivos, y padres de familia para ayudar a la adquisición de conocimiento de todos.

Aceptar la diversidad de estudiantes es el nuevo paradigma de la práctica docente: es comprender que cada persona es única y por ello posee un estilo cognitivo y un ritmo particular de aprendizaje ante el currículo. Es comprender que además de estas diferencias, el estudiante trae consigo un cúmulo de experiencias de aprendizaje propios de su grupo social, cultural, étnico y religioso. Es lograr construir una cultura inclusiva que convive de manera productiva con la diversidad, que promueve en la escuela la convivencia de razas, etnias, clases sociales, necesidades educativas, altas potencialidades, ritmos y estilos cognitivos, ya que cada persona controla su propio aprendizaje de acuerdo con su actividad mental y la naturaleza de sus procesos cognitivos, lo que infiere un papel activo del sujeto del aprendizaje en la manera de procesar mentalmente la información. Una cultura inclusiva antes que destacar a los estudiantes de cuadro de honor y altas calificaciones

numéricas, promueve su participación y la expresividad de todas sus habilidades en cada clase y en cada nivel educativo.

La utilización de estrategias diferenciadoras para que todos los estudiantes logren el dominio de lo básico es: “una medida aceptable siempre y cuando involucre una pedagogía de la diversidad que no se apoye en la homogeneidad de formas de trabajar” (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004, p. 32). Considerar el aula heterogénea como núcleo básico para la formación en la diversidad implica tener una clara conciencia de las variaciones existentes entre la población de los estudiantes en cuanto a su inteligencia y alcance de logros.

Lo anterior permite deducir que existen múltiples factores que originan la heterogeneidad en el aula de clase según Brickner y colaboradores (1994), en su obra *La enseñanza adaptativa en el aula heterogénea*.



Figura 1. Variedad de factores que crean la heterogeneidad en el aula. Fuente: Brikner y colaboradores (1994) en La enseñanza adaptativa en el aula heterogénea.

En la *figura 1* encontramos varios supuestos teóricos de importancia pedagógica para esta investigación. Entre estos aportes significativos se pueden mencionar:

1. En la práctica educativa solo se puede homogeneizar desde los objetivos, competencias, destrezas técnicas y aplicación a la tarea ya que los objetivos son redactados de igual manera para todos los estudiantes con total desconocimiento de las diferencias de cada ser humano y del bagaje conceptual que cada uno tiene. Las tareas y ejercicios iguales para todos son un camino para la discriminación y la ausencia de equidad en la atención que sea garante de aprendizaje para todos.
2. Se puede heterogeneizar la atención de cada alumno desde las inclinaciones, imaginarios, estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento. Si se reconoce el valor que tiene cada ser humano en sus diferentes saberes e imaginarios frente a un mismo concepto, y se reconoce su estilo para aprender, podremos diseñar estrategias que traten un mismo contenido y atiendan la psicogénesis de cada estudiante que favorezcan el ascenso de cada etapa y garanticen el aprendizaje. Esta nueva concepción de la relación maestro-estudiante donde tanto docente como discente son aprendices, no es fácil de vivirla, ya que exige un gran conocimiento del desarrollo del ser humano en sus diversas etapas y de la importancia de la negociación de saberes para producir un nuevo conocimiento o innovación en el saber a partir de un desequilibrio.
3. Un estudiante puede obtener resultados diferentes e inclusive niveles de logro variados en asignaturas distintas, contemplando asimismo condiciones de aprendizaje diversas porque su desarrollo no es igual al de sus compañeros de clase, ya que cada estudiante construye en su diferencia sus propios saberes, por lo tanto:

...Siendo la heterogeneidad la regla y no la excepción, pierde fundamento el principio según el cual debe existir un programa obligatorio, único y general

para todos los alumnos. Por lo tanto en lugar de crear agrupamientos homogéneos que alientan la mediocridad, es indispensable respetar la heterogeneidad como una realidad existente en todos los grupos humanos (...) (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004, p. 25)

De acuerdo con lo anterior, los objetivos de la escuela desde un enfoque de la diversidad se concentran en responder a las diferencias por medio de la adaptación del entorno educativo a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de los planes de estudio.

El estudiante se convierte en el centro del proceso educativo, ya que se le ofrece una modalidad de enseñanza adaptada a las necesidades, posibilidades y aspectos de su singularidad, así como una enseñanza adaptada a los objetivos propuestos por la escuela y la sociedad. En este sentido se supera la contradicción aparente de respeto a la individualidad y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad.

Finalmente, el principio de la adaptación de la enseñanza a las diferencias de los alumnos, planteado por Bruner se puede sintetizar así:

El principio básico que se aplica en la enseñanza para la diversidad en las escuelas es el *proceso de la adaptación recíproca* que debe realizarse entre el *aprendiz*, como individuo y miembro de un grupo, y el *entorno educativo*, propiciando modificaciones y aprendizajes a partir de la situación inicial del alumno (Anijovich, Malbergier & Sigal, 2004, p. 28).

Según Porras, Samaniego y colaboradores (2009), de una escuela comprensiva que eduque en la diversidad, que no esté orientada lógicamente hacia la uniformidad del

alumnado sino que proporciona una educación cuyo *curriculum* respete las diferencias de cada estudiante y reconozca que sus intereses son distintos. En este mismo sentido, estos autores agregan: “rechazar lo diverso será un perjuicio para la colectividad; aceptarlo, sobre la base de valores como la solidaridad, el respeto, la igualdad, la justicia y la libertad, potenciará la posibilidad de alcanzar una sociedad más valiosa, polifacética y dinámica” (Porrás, Samaniego y cols, 2009, p. 30).

4.4.1 Políticas públicas y educación inclusiva

Las políticas de educación en Colombia desde hace años buscan conseguir la equidad en el servicio, por ello el Ministerio de Educación Nacional hace exigencias a cada institución educativa con miras a lograr la atención a la población diversa. Para alcanzar esta condición con éxito se requiere de CAMBIO, no solo en las mentalidades de los docentes que agencian el servicio, sino que es necesario cuestionar y ampliar las actuales políticas, prácticas y cultura, para brindar una educación de calidad e igualdad de oportunidades para todos.

Desde hace más de una década el Ministerio de Educación Nacional tiene como bandera lograr que las instituciones educativas atiendan la diversidad para garantizar su formación humana y permitir la evolución y desarrollo de nuestro país para alcanzar este propósito ha promulgado políticas incluyentes orientadas al diseño de programas que faciliten la atención de la población vulnerable, a partir de currículos flexibles y programas con la participación de todos sus habitantes.

Esta políticas educativas tienen como principios el respeto a los derechos fundamentales del ser humano y la valoración de los derechos sociales, económicos, culturales y ambientales consagrados en la Constitución Política de 1991.

La presencia en el sistema educativo de alumnos con diversas características revela la necesidad de instituciones, profesores y profesionales capacitados para enfrentarse a una gran variedad de formas de aprender, y a una población heterogénea. Demuestra que son las instituciones educativas las que tienen que modificar la enseñanza de acuerdo con las necesidades o capacidades de los alumnos. Por ello con el decreto 366 de febrero 9 de 2009, el Ministerio de Educación Nacional entrega directrices a las instituciones educativas para que diseñen estrategias en cada una de sus gestiones en aras de un servicio de calidad, donde se provea el apoyo para cada estudiante según su diversidad organice su oferta y permita superar las barreras para acceder al aprendizaje de la población con necesidades educativas especiales.

4.4.2. Políticas públicas y educación rural

Los problemas de la educación rural colombiana se encuentran principalmente en la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación. Esto se refleja en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del país.

Se estima que el 30% del total de la población en edad escolar colombiana son niños, niñas y jóvenes que habitan las zonas rurales y de difícil acceso.

Las cifras que sustentan el estado actual de la educación rural del país destacan las altas tasas de analfabetismo, los bajos niveles de escolaridad y los grandes índices de deserción. Adicionalmente, los diversos estudios muestran que la población en edad escolar ingresa de manera tardía a la

escuela y se presenta una vinculación temprana con el mercado laboral.

(Ministerio de Educación Nacional, 2009, p.49).

El municipio de Pereira se ha preocupado mucho por la cobertura educativa logrando ser una de las ciudades donde 100% de la población rural tiene escuelas hasta quinto de primaria, teniendo que ir a los corregimientos aledaños para continuar con la secundaria.

Los habitantes de las veredas de Pérez Alto y Betulia Baja, donde se realiza la presente investigación, pertenecen a un estrato socioeconómico bajo. Las familias de los estudiantes tienen ingresos poco seguros a pesar que algunos trabajan como agregados en fincas, oferta que no es suficiente y los obliga a dejarlos en manos de otras personas como los abuelos para que los cuiden. Una situación muy normal en la vereda es que el hermano mayor tenga que trabajar porque los padres se fueron y no envían lo suficiente para el sostenimiento del hogar. De esta forma también estas familias se hacen nómadas por esta situación económica deprivada. En la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Tarija, Bolivia, los días 4 y 5 de septiembre de 2003, se afirmó que las condiciones en que viven estas familias no facilitan su inclusión social; que necesidades básicas como alimentación, vivienda y educación de calidad en estas condiciones no se ven satisfechas como las normas y legislaciones lo exigen.

La continua movilidad a la que los niños son expuestos determina cambios significativos en la forma de comprender el mundo y aprenderlo. Todo está mediado por las circunstancias en que sus padres viven, si están presentes los dos progenitores o por el contrario se hacen sentir las transformaciones o privaciones si hay ausencia de uno de los dos; “la separación de los padres y la crianza por terceros hace que las emociones se repriman, y esto, más tarde o más temprano, se manifestará en el medio familiar y social de

forma violenta o ambigua” (Arcila, Ramírez y Triana, 2010, p.4). Como bien lo expresan estos autores las pautas de crianza son fundamentales y básicas para orientar la vida de un ser humano en formación. Es necesario reconocer que los niños campesinos de este estudio muestran deprivación afectiva debido en muchos casos a la ausencia de uno de sus progenitores, sumándoles la falta de preparación y formación del cuidador presente en sus vidas.

El Ministerio de Educación Nacional no es ajeno a esta situación por lo que se ha preocupado por la implementación de programas a nivel rural que faciliten el acceso a la educación para todos, tales como:

- Fortalecer la Escuela Nueva
- Fortalecimiento de la transversalidad curricular
- Implementar la Aceleración del Aprendizaje
- Posprimaria
- Telesecundaria
- Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)
- CAFAM (para adultos)
- Convenios con la UTP y el SENA para capacitar a los estudiantes en agroindustria
- Programa de escuela saludable (desarrollo de inteligencia emocional)
- Jornadas extendidas (convenio con Comfamiliar, para el buen uso del tiempo libre)
- Educación inclusiva

El programa de seguridad alimentaria es uno de los que permite la permanencia de muchos niños en la escuela, ya que se les brinda el refrigerio al 100% y el almuerzo al 65% de los alumnos matriculados, muchos padres poco preocupados por la educación de sus hijos permiten que sigan asistiendo a la escuela para que se les de la alimentación o el subsidio de Familias en Acción, que también reciben muchos y que ayuda a subsanar de alguna forma parte de las necesidades básicas de la población rural.

Todas estas falencias identificadas y nombradas antes intervienen en el desarrollo adecuado de los niños. Según Bronfenbrenner (citado en Berk, 1999, p.34) “la vida de los niños y su desarrollo se ve condicionada por las relaciones existentes entre los ambientes que lo contienen. Todo comienza con el ambiente más próximo que es su hogar y luego va agregando la vecindad, la escuela, las leyes, el trabajo de sus padres...”. Si todos estos sistemas trabajan en conjunto por el bien de los niños, seguramente se asegurarán su bienestar y adecuado desarrollo.

Vygotsky (1934, citado por Berk, 1999) plantea que “el contexto social forma parte del proceso de desarrollo y moldea los procesos cognitivos; proporcionando las herramientas necesarias para modificar el entorno, además está constituida fundamentalmente por signos o símbolos que actúan como mediadores de las acciones”. Entonces, ¿cuáles son los procesos cognitivos de nuestros estudiantes? Teniendo en cuenta la deprivación en estos escenarios carentes de afecto y justicia, en el pasado los estudios transculturales se basaron en las grandes diferencias culturales del desarrollo, sin embargo este acercamiento nos puede llevar a concluir incorrectamente que una cultura es superior en promover el desarrollo, y otra es deficiente (Berk, 1999). Y aunque estos niños y niñas tienen muchas carencias en los diferentes ámbitos sociales o sistemas, no todo es malo, ya que el niño rural goza del desarrollo de habilidades que el de la ciudad no posee, por aquello del

espacio más restringido, con la inseguridad que genera estrés y la soledad que lo acompaña. De hecho, según Andreoli e Iriarte (2007), al ciudadano le es más difícil desarrollar atributos como son:

1. Una extraordinaria capacidad de observación.
2. El conocimiento de la naturaleza y sus fenómenos.
3. Dominio de la motricidad gruesa.
4. Independencia y responsabilidad.
5. Actitud solidaria.
6. Franqueza y honestidad.

Por otro lado, por las distancias y la falta de acceso a diferentes medios de comunicación la socialización de los niños de las poblaciones rurales se restringe a la tienda, el billar, el bar, el mercado; que son lugares poco apropiados para el desarrollo de la infancia y por ello presentan pobreza de vocabulario y pocas experiencias de socialización.

Para terminar es importante reflexionar sobre el siguiente enunciado: “Las dificultades educativas se suelen atribuir al déficit del alumnado, con lo cual dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación, y se inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas” (Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Unesco, 2005).

Nuestros niños construyen sus aprendizajes mediados por la influencia de los adultos, sus pares y por las interacciones con el medio, principalmente de su entorno familiar y social. Es un ser pensante, curioso que indaga por naturaleza. Por esa razón, es que el maestro necesita repensar su hacer para aprovechar estos recursos que tiene desde la

enseñanza y diseñar estrategias que potencien los propios estilos de acceder al conocimiento y la múltiple diversidad, en aras de atender a la persona en su singularidad, y responder a las necesidades educativas de cada individuo. En síntesis, las instituciones son las que se tienen que transformar para atender con calidad a cada uno de sus estudiantes, entregándoles muchas razones y motivos para participar del aprendizaje con gozo, gusto y deseo.

4.5 ESTILOS COGNITIVOS

4.5.1 Concepto de estilo

El primer acercamiento a la definición general de estilo lo realiza Lewin (1935, citado en Hederich, 2004, p. 16) quien “utilizo la noción como una expresión de la personalidad, consistente en una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas. Por su parte Allport (1937, citado en Negredo, 2000) introduce el término refiriéndose a los diferentes tipos de la personalidad y de la conducta; a partir de esta época las definiciones de estilos han sido muchas, pero siempre refiriéndose de manera general a la forma preferida de realizar las diferentes actividades, las cuales son relativamente estables en el tiempo. Hay diferentes tipos de estilos³, de los cuales solo profundizaremos en los cognitivos que son el interés de la presente investigación.

La forma como aprenden las personas y/o las diversas maneras de abordar determinada tarea ha sido del interés de muchos investigadores, los cuales han profundizado su búsqueda, así se habla de preferencias, habilidades, estrategias o estilos; estas preferencias o diferencias que tienen una relación más con la actuación cognitiva que con el resultado final al que el individuo quiere llegar son conocidas con el nombre de estilo cognitivo

³ Estilos expresivos, estilos de respuesta, estilos de aprendizaje, estilos defensivos, estilos cognitivos.

(EC); aunque no es posible dar una única definición a este constructo, ya que como se mencionó antes depende de la perspectiva desde que se mire.

Teniendo en cuenta lo anterior y a pesar de las variadas definiciones, Palacios y Carretero (1982, citados en García, 1989) los dividen en dos grupos: por un lado, los que ponen el énfasis en el carácter fronterizo; y por otro, los que ponen el acento sobre los aspectos cognitivos.

En el primer grupo se ubican Klein, 1954; Witkin, 1976; Kogan, 1976 (citados en Hederich, 2004, p. 16), quienes afirman que “el estilo cognitivo no es estrictamente cognitivo sino que habla de dimensiones más amplias de funcionamiento individual”. Para estos autores y como lo enuncia García (1989), los EC nos hablan también de otros aspectos diferentes a los cognitivos y perceptuales para mostrar diferencias individuales que lo pueden acercar al concepto de la personalidad.

En el otro grupo se enmarcan autores como Broverman, 1960a; Kogan, 1973; Tennant, 1998 (citados en Hederich, 2004) y otros como Kagan, Moss y Sigel (1980, citados en García, 1989, p. 22), quienes proporcionan la siguiente definición “Los estilos cognitivos son preferencias individuales y estables en el modo de la organización perceptiva y de la categorización conceptual del mundo exterior”. Así esta línea de definiciones se basa más que todo en las diferencias individuales que tiene los individuos en cuanto a las estrategias en la resolución de problemas.

De esta forma es fácil deducir que para cada investigador la definición del EC es diferente; en el presente estudio nos enfocaremos únicamente en Witkin y colaboradores (1985), los cuales elaboraron su modelo retomando las teorías de Lewin (1890 – 1947) y Werner (1890 – 1964) citados en Amador, J. (1992) quienes en la preocupación por las diferencias individuales empiezan a realizar sus primeros escritos sobre la diferenciación e

integración psicológica. Estos autores afirman que “a medida que se produce el desarrollo psicológico, las estructuras cognitivas y la personalidad entera se van haciendo más diferenciadas y más integradas jerárquicamente” (Amador, 1992, p. 1). Es así como el estilo cognitivo nace dentro del marco de la psicología diferencial a partir de investigaciones que querían esclarecer diversos factores y dimensiones de la personalidad (García, 1989).

Herman Witkin (1985) enfocó sus investigaciones a medir el grado en que las personas eran influidas por el contexto donde estaban o en el que encontraban situaciones problemáticas, a estas diferencias las llamaba diferencias en el estilo cognitivo.

El estilo cognitivo surge como resultado de la interacción entre multitud de variables individuales, familiares y culturales; es una característica consistente y estable en un individuo, por lo que se refiere a la naturaleza y forma cómo se resuelven problemas, se piensan, se perciben; es una tendencia consuetudinaria para procesar la información de cierta forma; al decir de Hederich y Camargo (2000, p. 51) “El estilo cognitivo no determina el potencial para aprender o no contenidos particulares, sino que determina más bien, la forma como se lleva a cabo tal aprendizaje”.

Cuando hablamos de pensamiento, cognición, conocimiento, solución de problemas, razonamiento, categorización, se nos presenta un campo muy amplio, complejo y difícil de delimitar con otros ámbitos no cognitivos como los emocionales y motivacionales. Tal como lo enuncia Puente (1994), los estilos ayudarían a gestionar estos dos ámbitos de actuación, un aspecto es qué aprendo y otro cómo aprendo, cuáles son las formas de abordar la tarea de aprendizaje.

Por consiguiente, las preferencias por el modo de percibir, procesar y transformar la información no viene establecida por la inteligencia de las personas ni por los rasgos de su

personalidad. Por este motivo, Witkin(1985) plantea su teoría de la diferenciación psicológica referida no al contenido sino a la forma en que se da el proceso de aprendizaje ya que este es diferente para cada estilo cognitivo.

García Ramos (1989) afirma que la psicología cognitiva ha evolucionado en su marco de trabajo comprendiendo de manera sistémica la actividad humana, acercándose al hombre en su medio habitual, por lo que se concibe que los estilos cognitivos sean el resultado de las interacciones de factores biológicos (genéticos, endocrinos) y de factores sociales y culturales que constituyen el entorno de los seres humanos. Dentro de esta orientación, los estilos cognitivos involucran características individuales y están asociados al concepto de personalidad y comportamientos socioafectivos.

Por lo anterior, resulta relevante establecer las diferencias entre el constructo de estilo cognitivo, inteligencia, estrategias cognitivas y aptitudes cognitivas. Los estilos cognitivos se refieren a la forma de percibir la información, mientras que las estrategias cognitivas se refieren a los procesos aprendidos y que el sujeto utiliza de diferentes formas para responder a una situación de aprendizaje; la inteligencia hace alusión al nivel de destrezas en la realización de cualquier tarea para aprender, comprender y razonar; y el desempeño cognitivo depende de su acción, que puede ser eficaz o poco productiva, dependiendo de la tarea o del grado que requiera en cuanto al procesamiento de la información (Hederich, 2007).

Teniendo claras estas diferencias y de acuerdo con lo expuesto antes, Witkin formula la dimensión dependencia-independencia de campo perceptivo, el constructo DIC.

4.5.2 Estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo

El constructo DIC hace referencia al...

(...) grado en que la persona percibe una parte del campo perceptivo, como separado del contexto que lo rodea, en vez de hacerlo como si estuviera incluido en él, o al grado en que la organización de campo predominante determina la percepción de sus componentes; o por decirlo en palabras corrientes, el grado en que la persona percibe de manera analítica (Witkin, Moore, Goodenogh y Cox, 1977, citado en García, 1989, p. 55).

Atendiendo a esta definición, se puede resumir que el constructo DIC determina la manera de un individuo de percibir las relaciones de la parte-el todo. Estas dimensiones o diferentes estilos cognitivos bajo el nombre de independencia-dependencia de campo, desarrollada por Witkin (1985), está integrada a la teoría general del funcionamiento psicológico del individuo y tiene implicaciones educativas, pedagógicas y didácticas; también tienen una base neurofisiológica, por lo que cada polaridad del estilo puede describirse de acuerdo con el tipo de procesamiento neurológico que domina el funcionamiento cerebral de cada individuo.

Por tal motivo los individuos que se sitúan en uno u otro extremo son diferentes por sus características; las personas independientes de campo perciben la información de un modo analítico, no se dejan influenciar por el contexto y tienen mayor facilidad de reestructuración perceptiva. Los sujetos independientes son autónomos, manejan sus relaciones sociales sobre la base de objetivos impersonales y no sobre objetivos de empatía personal. Los sujetos sensibles al medio, por el contrario, son personas que no establecen límites claros entre ellos y su entorno físico-social; son individuos adscritos y sociables; manejan sus relaciones interpersonales sobre niveles de empatía personal. A nivel general

el sujeto independiente de medio abstrae y descontextualiza, mientras que el sujeto sensible al medio concreta y contextualiza (Witkin, 1985).

Es común que por sus características se piense que ser independiente de campo es mejor que ser sensible al medio, pero como lo afirman Witkin y Goodenough (1985), ambas polaridades son adaptativas en igual grado y ninguna es mejor que otra. Por esto, sería oportuno considerar estrategias educativas para mejorar la conducta social e incrementar las competencias interpersonales, que identifican el polo de la DC, al tiempo que aumentan las capacidades de reestructuración, más propias de la IC, para lograr así que las personas alcancen ambos tipos de polaridades, que juntas serían socialmente consideradas como ideales y pedagógicamente como la adquisición de unas competencias que completan la formación del individuo (Loscos, 2001).

A manera de síntesis se presenta la siguiente tabla sinóptica tomada de Pérez (2009):

Tabla 2. *Los estilos cognitivos para Witkin*

	DEPENDIENTES DEL MEDIO	INDEPENDIENTE DEL MEDIO
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 para establecer similitudes y diferencias - Demasiada trascendencia 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 modificar la estructura - Logran diferenciar la información relevante del texto - Buscan adaptarse al contexto: la <i>información es relativa</i> - Sensibles a las pistas sociales en la construcción conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Forman conceptos modificando la estructura - Ponen a prueba los conceptos comparándolos con la realidad externa - 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 - 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

4.5.3 Estilo cognitivo y escuela

Existen elementos significativos del entorno educativo que determinan de alguna manera el estilo cognitivo de los estudiantes en su proceso de apropiación, tal como lo dicen Maturana y Varela (2010, p. 17):

(...) toda experiencia cognoscitiva involucra al que conoce de una manera personal, enraizada en su estructura biológica, donde toda experiencia de certidumbre es un fenómeno individual ciego al acto cognoscitivo del otro, en una soledad que solo se trasciende en el mundo que se crea con él (...).

Sin lugar a dudas, el nivel de vida, indicado por el índice de satisfacción o insatisfacción de necesidades básicas, es un factor ligado indirectamente a la conformación de los estilos cognitivos. De igual manera, la escuela representa el medio social principal como espacio y organización socioafectiva: “el clima, el paisaje, el contorno social, las creencias, el lenguaje, el rol social aceptado para cada sexo, el estado físico, emocional, el puesto en la familia, la recreación son factores ligados directamente al aprendizaje de los logros y determinan mas no condicionan los estilos cognitivos” (Cano, 1994, p. 30).

Aplicando esto al plano del aprendizaje, las características del estilo cognitivo individual determinan los niveles de logro educativo (cognitivo o de aprendizaje). Al respecto, Hederich y Camargo (1995) proponen en sus estudios que la educación colombiana tiene un sesgo cultural y cognitivo, ya que los estudiantes de cierto estilo cognitivo tienen mayores oportunidades de sobrevivir y tener éxito en el sistema sobre otros estilos

cognitivos opuestos, de acuerdo con un análisis de diferencias culturales y cognitivas realizado en la ciudad de Bogotá.

En este sentido, el estudio arroja como conclusión que la escuela es el entorno en donde la diversidad cognitiva y cultural se manifiestan con resultados no siempre deseables pero importantes. Así pues, se puede inferir que el logro académico es el resultado de un proceso de aprendizaje desarrollado en un contexto escolar y de naturaleza cognitiva.

Cuando las acciones de enseñanza tienen en cuenta la potencialidad de los estudiantes y sus estilos cognitivos se garantiza cualquier aprendizaje. “Así, el reconocimiento de las diferencias cognitivas en el salón de clase conduce necesariamente a una personalización de la acción pedagógica que redundará en logros marcadamente mejores para la generalidad de los estudiantes” (Hederich, Camargo, 2000, p. 51).

Nuestro modelo educativo, heredero de la educación tradicional, que privilegia la instrucción, la repetición, la mecanización de contenidos sin sentido, tal como lo afirma Hederich y Camargo (2000), favorece el estilo cognitivo independencia de campo, ya que ofrece el mismo discurso para todos, suponiendo que todos los estudiantes adquieren sus aprendizajes de la misma manera y utilizan los mismos instrumentos.

En este estudio se puede apreciar cómo los factores biológicos y socioculturales asociados y las variables relacionadas tales como el sexo, edad, grupo familiar, entre otros, determinan que los hombres tiendan a ser más independientes que las mujeres, las cuales son más sensibles al medio; por otra parte, en lo referente a la edad, se concluye que la independencia de campo aumenta con la edad.

Otro aspecto que se refiere corresponde a los grupos familiares. Las familias patriarcales imprimen el estilo de independencia del medio, mientras que las familias matriarcales influyen en el estilo de sensibilidad al medio. En este mismo sentido, el estudio de

Hederich y Camargo (2000) concluye que en Colombia se pueden encontrar grupos culturalmente definidos de acuerdo con los estilos. Así por ejemplo, las culturas andina y santandereana presentan un mayor nivel de independencia, mientras que las culturas paisa, caucana y del Magdalena presentan una independencia media de campo. La cultura del litoral pacífico se caracteriza por tener una tendencia hacia el estilo cognitivo de extrema sensibilidad al medio.

Con base en lo anteriormente expuesto podríamos reflexionar que la meta educativa de alcanzar los logros de aprendizaje de una manera homogénea involucra un desconocimiento de las diferencias en estilos cognitivos. Por lo tanto, Hederich y Camargo (2000), contrastan en sus estudios que los estudiantes de estilo cognitivo de independencia de campo tienen mayor oportunidad en el sistema educativo que los estudiantes sensibles al medio, quienes presentan indicios de atraso y/o deserción escolar.

La corriente teórica actual concuerda en afirmar que el espectro de los estilos cognitivos es una mezcla continua de dos modos distintos, pero siempre un estilo tiende a ser más relevante que el otro, no obstante, sea cual fuere de los dos modos, esto representa un importante determinante de la personalidad y de la naturaleza psicológica del sujeto.

Estas conclusiones sobre las medidas de los estilos cognitivos obtenidas a partir de la aplicación de las pruebas de Witkin (1985) arrojan aportes significativos que deberían ser asumidos por los maestros al momento de la enseñanza.

Un imperativo para el proceso educativo, según Bruner (citado por García, 1989), es adecuar la enseñanza al sujeto que ha de recibirla. En este sentido, resulta muy significativo el adaptar el qué enseñar y el cómo enseñarlo, dirigido no solo a las diferencias entre los niveles de desarrollo, sino también sobre las diferencias individuales que se dan en cada proceso.

De lo anterior, se propone que el entrenamiento en las estrategias o procedimientos para resolver problemas facilita el acercamiento a las peculiaridades, tanto de los sujetos pertenecientes a un polo cognitivo como al otro.

El estilo cognitivo debe tenerse en cuenta en todo proceso educativo, ya que puede ayudar al profesor a entender la dinámica de las conductas o actuaciones del alumno. De esta manera se concluye con García Ramos (1989) que los estilos cognitivos de los niños varían en función del nivel de desarrollo, de las condiciones socioeconómicas, culturales y de las diferencias de sexo.

El desempeño de cada estilo es un campo que debe ser estudiado por la pedagogía, ya que este constructo del estilo cognitivo en su doble polaridad está en relación directa con una multitud de importantes interrelaciones personales, como las que se dan en la escuela entre el profesor y el alumno, los administrativos y el profesor; o en la casa, entre el niño y su familia.

Aclarando que la psicología cognitiva busca el modo general por el cual el sujeto procesa la información, no alcanza a abarcar el estudio de los estilos cognitivos, ya que requiere de una pedagogía diferencial, que junto a la psicología evolutiva, la psicología de la educación y la didáctica, sugieran una educabilidad tanto temprana como tardía de los estilos cognitivos, mediante intervenciones fuertes que modifiquen los aspectos negativos de cada polo.

García Ramos (1989), en su estudio sobre los estilos cognitivos, habla sobre la DIC y las diferencias individuales en el aprendizaje a partir del cual se tomaron algunos conceptos básicos para esta investigación.

Conocer las diferencias entre los estilos cognitivos ayuda a conocer qué modos o formas de funcionamiento intelectual le son más propias, qué habilidades son características y cuáles son sus estrategias preferidas de aprendizaje.

Los estudiantes DIC difieren en su manera de recordar conceptos, con materiales no estructurados. En cuanto al aprendizaje de conceptos, los IC son más activos cuando se utilizan atributos sobresalientes no relevantes. En cuanto a las técnicas de estudio, los DIC presentan diferencias en el uso de determinados procesos psicológicos, en razón del aprendizaje exigido. Los estudiantes DC tienen mejor rendimiento en los contenidos sociales, en la solución de tareas y en las humanidades; por otra parte, los estudiantes IC, por su enfoque analítico, presentan mejores resultados en tareas de tipo matemático. Además, estos estudiantes presentan mejores resultados en tareas de pensamiento formal como las de tipo científico que requieren la utilización de hipótesis y control de variables.

Teniendo en cuenta la idea anterior, García Ramos (1989) enfatiza en la gran importancia que representa para los maestros el hecho de considerar los estilos cognitivos al momento de evaluar una conducta y una realización académica y no académica.

5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Formulación del problema

¿Cuál es la relación de las prácticas educativas familiares con los estilos cognitivos dependencia–independencia de campo de los estudiantes con edades entre 6 y 12 años, de las instituciones educativas de Betulia Baja y Pérez Alto del área rural del municipio de Pereira?

Objetivo general

Relacionar los estilos cognitivos con las prácticas educativas familiares en niños con edades comprendidas entre 6 y 12 años de las instituciones educativas de Betulia Baja y Pérez Alto de la ciudad de Pereira.

Objetivos específicos

- Caracterizar los estilos cognitivos de los niños de 6 a 12 años en la dimensión dependencia e independencia de campo en las instituciones educativas de Betulia Baja y Pérez Alto de la ciudad de Pereira.
- Identificar las prácticas educativas familiares de la población objeto de estudio.
- Analizar la relación entre los estilos cognitivos y las prácticas educativas familiares de los estudiantes de 6 a 12 años en las instituciones educativas de Betulia Baja y Pérez Alto de la ciudad de Pereira.

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

Investigación empírico analítica, con un alcance descriptivo–correlacional, transversal.

El alcance de esta investigación es descriptiva por cuanto pretende especificar las características de los **estilos cognitivos** de niños en dos contextos educativos rurales, en edades entre 6 y 12 años, y las correspondientes **prácticas educativas familiares**; es decir, intenta medir o recolectar datos sobre variables y dimensiones de los **estilos cognitivos** y las **prácticas educativas familiares**.

Este estudio es de tipo correlacional porque busca indagar si entre las variables **estilos cognitivos** y **prácticas educativas familiares** existe una relación.

6.2 VARIABLES O CATEGORÍAS

VARIABLES DEPENDIENTE E INDEPENDIENTE

De acuerdo con lo propuesto en el problema de investigación se tendrá como variable independiente a las **prácticas educativas familiares** y a los **estilos cognitivos** como variable dependiente.

VARIABLES INTERVINIENTES

Además de las anteriores se cuenta también con unas variables intervinientes, que entran en el estudio y que deben relacionarse asimismo con la variable **estilos cognitivos**. Estas serían: a) contexto rural, b) edad, c) sexo y d) grado de escolaridad.

Para formular de mejor manera lo dicho antes se diseñó la siguiente tabla donde se encuentran explicadas las variables de acuerdo con su tipo, naturaleza, forma de medición e indicadores.

Tabla 3. Variables según su tipo, naturaleza, forma de medición e indicadores

		VARIABLES					
		ESTILO PARENTAL	ESTILO COGNITIVO	SEXO	CONTEXTO	EDAD (año)	GRADO
TIPO DE VARIABLE	MEDICIÓN	NOMINAL	NOMINAL	NOMINAL	NOMINAL	ORDINAL	ORDINAL
	NUMERO DE VALORES	CATEGÓRICA	CATEGÓRICA DICOTÓMICA	CATEGÓRICA DICOTÓMICA	CATEGÓRICA	CONTINUA	CONTINUA
	VALORES	AUTORITARIO DEMOCRÁTICO PERMISIVO	DEPENDIENTE DE CAMPO INDEPENDIENTE DE CAMPO	MASCULINO FEMENINO	ESTUDIANTES DE CENTRO EDUCATIVO PÉREZ Y BETULIA BAJA DE LA ZONA RURAL DE PEREIRA	6 7 8 9 10 11 12	PRIMERO SEGUNDO TERCERO CUARTO QUINTO
NATURALEZA		CUALITATIVA	CUALITATIVA	CUALITATIVA	CUALITATIVA	CUANTITATIVA	CUANTITATIVA
FORMA DE MEDICIÓN		ESCALA DE IDENTIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES (RAZÓN)	PRUEBA DE FIGURAS ENMASCARADAS (RAZÓN)	LISTA DEL SIMAT (RAZÓN)	LISTA DEL SIMAT (RAZÓN)	LISTA DEL SIMAT (ORDINAL)	LISTA DEL SIMAT (ORDINAL)
INDICADORES		PORCENTAJE DE FAMILIAS AUTORITARIAS, DEMOCRÁTICAS Y PERMISIVAS	PORCENTAJE DE NIÑOS INDEPENDIENTES DE CAMPO Y DEPENDIENTES DE CAMPO	RELACIÓN DEL SEXO CON LOS ESTILOS COGNITIVOS	CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DEL CONTEXTO EN CUANTO A ESTILOS COGNITIVOS	RELACIÓN DE LA EDAD CON LOS ESTILOS COGNITIVOS	RELACIÓN DEL GRADO CON LOS ESTILOS COGNITIVOS

6.3 ESTRUCTURA GENERAL DEL ESTUDIO

Para la realización de este proyecto se llevaron a cabo las siguientes fases:

Teórica: Durante esta fase se indagó sobre estudios preliminares realizados sobre estilos cognitivos y prácticas educativas parentales. También se comenzó con la construcción del marco teórico.

Recolección de la información: Después de establecer población, muestra, criterios de exclusión, variables e hipótesis; se pasó a recolectar la información necesaria para el desarrollo de la investigación. Para lo cual, como primera medida, se aplicó la prueba de figuras enmascaradas para medir los estilos cognitivos a los estudiantes sujetos de

investigación. Luego se analizó esta variable con las consideradas como intervinientes para así llegar a conclusiones de acuerdo con el estilo cognitivo, por edad, sexo y grado.

Después de este análisis descriptivo, se aplicó la prueba de escalas de identificación de prácticas educativas familiares a las familias cuyos niños se encuentran dentro de la población cumpliendo con todos los criterios definidos.

Análisis de los resultados: En primera instancia se lleva a cabo un análisis descriptivo de la variable estilos cognitivos con sus variables intervinientes (sexo, edad y escolaridad). De igual manera se realiza el análisis descriptivo de la variable prácticas educativas familiares. Posteriormente, un análisis estadístico inferencial para el estudio de la relación entre las variables cualitativas (estilos cognitivos – prácticas educativas familiares) mediante la prueba de X^2 (chi cuadrado), la cual se define como un "proceso estadístico para estudiar la relación entre dos o más variables cualitativas" (Rodríguez-Miñon, 1982, p. 193).

6.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población la conformaron 172 estudiantes, entre 6 y 12 años de edad, pertenecientes a las instituciones educativas de Betulia Baja y Pérez Alto de la zona rural de la ciudad de Pereira. La muestra fue intencional, bajo los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

1. Residir en la zona rural de Pereira
2. Estar escolarizado en las instituciones educativas de Betulia Baja y Pérez Alto
3. Tener entre 6 y 12 años de edad

Criterios de exclusión

1. Vivir dentro del perímetro urbano de Pereira

2. No asistir de manera frecuente a las clases en las instituciones educativas mencionadas.
3. Tener menos de 6 años o más de 12 años de edad.

N = 172

N = M

(N: Población. M: Muestra)

6.5 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

H1: Existen relaciones significativas entre las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos en la dimensión dependencia- independencia de campo de los estudiantes de 6 a 12 años del contexto educativo rural de Pereira.

H2: Existen relaciones entre el estilo cognitivo en la dimensión dependencia de campo de los estudiantes y las prácticas educativas autoritarias.

H3: Existen relaciones entre el estilo cognitivo en la dimensión independencia de campo de los estudiantes y las prácticas educativas democráticas.

H4: Existen relaciones entre el estilo cognitivo en la dimensión independencia de campo de los estudiantes y las prácticas educativas permisivas.

Hipótesis nulas

H0(1): No existen relaciones significativas entre las prácticas educativas familiares y los estilos cognitivos en la dimensión dependencia- independencia de campo de los estudiantes de 6 a 12 años del contexto educativo rural de Pereira.

H0(2): No existen relaciones entre el estilo cognitivo en la dimensión dependencia de campo de los estudiantes y las prácticas educativas autoritarias.

H0(3): No existen relaciones entre el estilo cognitivo en la dimensión independencia de campo de los estudiantes y las prácticas educativas democráticas.

H0(4): No existen relaciones entre el estilo cognitivo en la dimensión independencia de campo de los estudiantes y las prácticas educativas permisivas

6.6 INSTRUMENTOS

Se aplicaron las siguientes pruebas:

- Prueba de figuras enmascaradas de Witkin (1971) (Ver Anexo 1)
- Prueba de Escalas de identificación de prácticas educativas familiares (PEF)

(Alonso y Román, 2003) (Ver Anexo 2)

6.7 ANÁLISIS ESTADÍSTICO: PRUEBA X² (CHI CUADRADO)

Para trabajar con este método se debe tener en cuenta:

- La tabla de contingencia: Forma de tabular los datos en una tabla de n filas y m columnas, para este caso se tiene una tabla de 2 x 4 (2 filas, correspondientes a

las 2 categorías de la variable estilo cognitivo y 4 columnas, correspondientes a las categorías de la variable prácticas educativas familiares).

- El estadístico de prueba: $\chi^2 = \sum (f_e - f_t)^2 / f_t$, donde f_e son las frecuencias observadas en una tabla de contingencia y f_t las frecuencias teóricas que se calculan multiplicando el total de las frecuencias observadas en la fila por el total de la columna dividido por el número total de datos.
- Los grados de libertad: Estimador del número de categorías independientes en una prueba particular o experimento estadístico. Para este caso los grados de libertad se obtienen con la fórmula $(f-1)(c-1)$.

Tabla 4. Contingencia de las variables estilo cognitivo y prácticas educativas familiares con grados de libertad

	Autoritario	Difuso	Equilibrado	Permisivo	Total
Dependiente de Campo	51 a(47)	10 b(10)	42 c(45)	35 d(37)	138
Independiente de Campo	7 e(11)	2 f(2)	14 g(11)	11 h(9)	34
Total	58	12	56	46	172

Desde a hasta h son las frecuencias teóricas, aquellas que se darían si las dos variables estilo cognitivo y prácticas educativas familiares fueran independientes, y se calcularon así:

$A = 138 \cdot 58 / 172 = 47$, $b = 138 \cdot 12 / 172 = 10$, ..., $h = 34 \cdot 46 / 172 = 9$ (todas las frecuencias teóricas fueron aproximadas al entero)

Ahora, se puede calcular $\chi^2 = (51-47)^2/47 + (10-10)^2/10 + \dots + (11-9)^2/9 = 3,705$

Finalmente, con este resultado se procede a realizar la prueba de hipótesis.

Prueba de hipótesis

1. Las hipótesis (generales) planteadas son:

H1: Existen relaciones significativas entre las prácticas educativas familiares y la dimensión dependencia-independencia de campo de los estudiantes de 6 a 12 años del contexto educativo rural de Pereira.

H0(1): No existen relaciones significativas entre las prácticas educativas familiares y la dimensión dependencia-independencia de campo de los estudiantes en edades entre 6 y 12 años del contexto educativo rural de Pereira.

2. Se fija el nivel de confianza, en este caso 95%.
3. $x^2 = 3,705$ (chi cuadrado calculado).
4. x^2 tabulado con $(2-1)(4-1) = 3$ grados de libertad = 7,815 (para un margen de error de 5%).
5. Según lo anterior se puede dar la siguiente interpretación: como $3,705 \leq 7,815$, se acepta la hipótesis nula, con lo cual las variables estilo cognitivo y prácticas educativas familiares son independientes.

7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7.1 Caracterización de los estilos cognitivos

Inicialmente se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de la prueba de figuras enmascaradas de Witkin a la población objeto de estudio. A través de estos resultados se describirán los estilos cognitivos en términos de la dimensión dependencia e independencia de campo relacionándolos con las variables de grado de escolaridad, sexo y edad.

Tabla 5. Estilos cognitivos y porcentajes

ESTILO COGNITIVO	CASOS	PORCENTAJE
DEPENDENCIA DE CAMPO	138	79,66%
INDEPENDENCIA DE CAMPO	34	20,34%
TOTAL	172	100%

De la población total objeto de estudio, constituida por 172 estudiantes, 138 fueron dependientes de campo y 34 independientes de campo. Según los datos arrojados por las pruebas, el 80%, tiene como estilo cognitivo la dependencia de campo. El 20% de la población restante tiene un estilo cognitivo independiente de campo.

Estos hallazgos confirman lo planteado por Hederich y Camargo (1995), cuando refieren que en nuestro país se fomenta más la dependencia de campo gracias a los valores culturales y tradicionales, que se orientan más hacia la calidez, cooperación y afiliación; es decir, la constante interacción social. “Para lo anterior puede citarse que el sistema educativo colombiano, al menos para el sector oficial, favorece el logro del aprendizaje del

independiente de medio, el cual es el menos frecuente en la población (...)” (Pantoja, 2005).

Sin embargo, es conviene subrayar que ningún estilo cognitivo es mejor, ambas polaridades son adaptativas en igual grado y ninguna es mejor que otra (Witkin y Goodenough, 1985).

7.1.1 Sexo y estilo cognitivo

Tabla 6. Contingencia EC * género

			Sexo		Total
			1	2	
EC	Dependiente de campo	Recuento	71	67	138
		% dentro de EC	51,4%	48,6%	100%
		% dentro de género	78,0%	82,7%	80,2%
	Independiente de campo	Recuento	20	14	34
		% dentro de EC	58,8%	41,2%	100%
		% dentro de género	22,0%	17,3%	19,8%
Total	Recuento	91	81	172	
	% dentro de EC	52,9%	47,1%	100%	
	% dentro de género	100%	100%	100%	

(1 = masculino; 2 = femenino)

De acuerdo con los resultados obtenidos se presentó mayor concentración en el género masculino en el grupo independiente de campo, lo cual muestra una diferencia significativa entre los dos géneros.

Como lo plantea Witkin (1985), por razones distintas relacionadas con las diferentes habilidades sociales e interpersonales que tienen los dos sexos, son las mujeres quienes mejor las desarrollan; se tiende a encontrar mayor dependencia de campo en los grupos femeninos. Además, se puede observar en los estudios del mismo autor que los niños tienden a ser más independientes de campo que las niñas.

Otros autores como Kagan y Kogan (1970); Brody (1972); Crosson (1984); Cairns y otros (1985) y Van Blerkom (1987) (citados en Sierra, 1994) también afirman que los estudiantes de sexo masculino tienden a ser más independientes que las niñas.

Este fenómeno fue observado en años anteriores por Hederich y Camargo (1995) cuando plantean que las diferencias cognitivas entre sexos muestran que los hombres tienden a ser más independientes de campo que las mujeres.

7.1.2 Edad y estilo cognitivo

Tabla 7. Contingencia EC * Edad

			Edad						Total	
			6,00	7,00	8,00	9,00	10,00	11,00		12,00
EC	Dependiente de campo	Recuento	16	20	30	25	20	17	10	138
		% dentro de EC	11,6%	14,5%	21,7%	18,1%	14,5%	12,3%	7,2%	100%
		% dentro de edad	94,1%	80,0%	83,3%	89,3%	71,4%	68,0%	76,9%	80,2%
	Independiente de campo	Recuento	1	5	6	3	8	8	3	34
		% dentro de EC	2,9%	14,7%	17,6%	8,8%	23,5%	23,5%	8,8%	100%
		% dentro de edad	5,9%	20,0%	16,7%	10,7%	28,6%	32,0%	23,1%	19,8%
Total	Recuento	17	25	36	28	28	25	13	172	
	% dentro de EC	9,9%	14,5%	20,9%	16,3%	16,3%	14,5%	7,6%	100%	
	% dentro de edad	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

Teniendo en cuenta la muestra seleccionada, podemos observar que existe presencia de estudiantes en todas las edades sin distinción de su estilo cognitivo. Para los estudiantes clasificados con estilo cognitivo DC presentan su mayor concentración entre 7 y 9 años (55%), mientras que para el estilo cognitivo IC se encuentran entre los 10 y 11 años (48%). Al respecto, García Ramos (1989), afirma que con la edad aumenta el grado de IC; lo que

claramente se evidencia en nuestra población teniendo una disminución significativa a los 12 años, aunque Kagan y otros (1978, citados en Sierra, 1994) afirman que el estilo cognitivo IC/DC se desarrolla a medida que avanza la edad del individuo, sin querer decir con esto que a medida que el niño crece siempre se desarrolla hacia la IC. Al contrario, el estilo cognitivo del niño se irá acentuando.

7.1.3 Grado de escolaridad y estilo cognitivo

Tabla 8. Contingencia EC * Escolaridad

			Grado					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
EC	Dependiente de campo	Recuento	30	27	34	26	21	138
		% dentro de EC	21,7%	19,6%	24,6%	18,8%	15,2%	100%
		% dentro de grado	85,7%	81,8%	91,9%	76,5%	63,6%	80,2%
	Independiente de campo	Recuento	5	6	3	8	12	34
		% dentro de EC	14,7%	17,6%	8,8%	23,5%	35,3%	100%
		% dentro de grado	14,3%	18,2%	8,1%	23,5%	36,4%	19,8%
Total	Recuento	35	33	37	34	33	172	
	% dentro de EC	20,3%	19,2%	21,5%	19,8%	19,2%	100%	
	% dentro de grado	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

De acuerdo con lo observado por curso, se evidencia presencia de estudiantes clasificados con estilo cognitivo dependiente a partir del primer año (22%), y su mayor representatividad se encuentra en los cursos primero, segundo y tercero (67%), mientras

que para el EC independiente se presenta una concentración del 59% en los cursos cuarto y quinto.

De esta manera se confirma lo formulado por Hederich y Camargo (1995), sostienen que un estudiante entre más permanezca vinculado al sistema educativo, más posibilidades tendrá de desarrollar la IC, planteando también que existe una relación directa entre el ascenso en el grado escolar y la estructuración cognitiva.

7.1.4 Estilo cognitivo, sexo y escolaridad

Tabla 9. Contingencia DC * Género * Escolaridad

	Total		Dependiente de campo									
	Caso s	Col %	1,00		2,00		3,00		4,00		5,00	
			Caso s	Col %	Caso s	Col %	Caso s	Col %	Caso s	Col %	Caso s	Col %
1	91	52,9 %	16	53,3 %	14	51,9 %	20	58,8 %	12	46,2 %	9	42,9 %
2	81	47,1 %	14	46,7 %	13	48,1 %	14	41,2 %	14	53,8 %	12	57,1 %
Tota l	172	100%	30	100%	27	100%	34	100%	26	100%	21	100%

Tabla 10. Contingencia IC * Género * Escolaridad

	Independiente de campo									
	1,00		2,00		3,00		4,00		5,00	
	Casos	Col %	Casos	Col %	Casos	Col %	Casos	Col %	Casos	Col %
1	2	40,0%	3	50,0%	2	66,7%	4	50,0%	9	75,0%
2	3	60,0%	3	50,0%	1	33,3%	4	50,0%	3	25,0%
Total	5	100,0%	6	100,0%	3	100,0%	8	100,0%	12	100,0%

Para los estudiantes clasificados como EC dependientes, en los tres primeros cursos, se observa mayor concentración de estudiantes (masculino), en promedio el 55%; mientras que para el caso de las niñas, aunque con presencia desde el primer año, solo se evidencia una diferencia superior a los niños en los cursos cuarto y quinto, donde presentan una diferencia promedio de 16%. Para los alumnos clasificados con EC independientes, se evidencia una presencia mínima de estudiantes en los cursos tercero y quinto. No se evidencia un comportamiento uniforme para los géneros, se evidencia comportamiento uniforme por género en los cursos segundo y cuarto. En el grado primero se evidencia mayor concentración de niñas clasificadas con EC independiente.

No se puede afirmar que existe un comportamiento uniforme del estilo cognitivo en los cursos, tampoco se observa que alguno de los dos estilos cognitivos aumente con la escolaridad. Esto podría sustentarse desde los planteamientos de Witkin (1985) cuando dice que los individuos dependientes de campo, que son los que componen la mayoría del grupo, tiendan a buscar la información dentro de sus contextos sociales; y complementando con Hederich y Camargo (1995, p. 5) cuando plantean que “al entrar a la escuela, el estudiante presenta ya una tendencia cognitiva desarrollada en sus contextos familiares y

culturales”; se podría observar que el hecho de estar inmersos en ese contexto rural en donde todavía hay tantas tradiciones sociales tan arraigadas, sus estilos cognitivos se muestran estables y, al contrario de presentar un cambio, se acentúan a medida que crecen.

7.2 Prácticas educativas familiares

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de la escala de identificación de prácticas educativas familiares a los cuidadores de la población objeto de estudio, ayudan a clasificar las prácticas educativas que éstos poseen en tres diferentes grupos:

Autoritario: Se caracterizan por ser padres demasiado estrictos y ceñidos a la norma. No permiten a sus hijos salirse de los límites establecidos.

Equilibrado: Se refiere a las familias cuyas prácticas educativas se caracterizan por ser flexibles con las normas.

Permisivo: En este conjunto las prácticas educativas tienden hacia la indulgencia.

Es de aclarar que fue necesario establecer una nueva categoría para las prácticas educativas familiares, que se denominó **difusa** y en la cual se ubican los padres de familia y/o cuidadores que obtenían puntuaciones iguales en dos estilos educativos familiares, con base en las afirmaciones de Alonso y Román (2005, p. 108) cuando señalan que “no hay un estilo puro sino que cada uno tiene algunos componentes de otro u otro de los estilos en mayor o menor grado”.

Tabla 11. Prácticas educativas familiares

ESTILO EDUCATIVO FAMILIAR	CASOS	PORCENTAJE
Autoritario	58	33,72%
Equilibrado	56	32,56%
Permisivo	46	26,74%
Difuso	12	6,98%
Total	172	100%

En la Tabla 11 se puede observar que los estilos autoritario y equilibrado son los más frecuentes en la población objeto de estudio. Sin embargo, el estilo permisivo posee un porcentaje cercano a éstos. Algunas de las familias demostraron no tener definido su estilo educativo familiar, y tienden al uso de dos o más estilos combinados.

Dornbusch y otros (1987, citados en Raya, 2009, p. 34) afirman que “las familias cuyos padres presentaban un mayor nivel de educación tendían a ser menos autoritarios y menos permisivos y más autoritativos que los padres de las familias con bajo nivel de educación”. Esto podría sustentar este resultado, ya que la población estudiada se caracteriza por los bajos niveles de escolaridad. Así mismo, es necesario tener en cuenta que “deberíamos aceptar que al interior de la familia el estilo es, en alguna medida, aprendido como resultado de un proceso de modelamiento, y al tiempo desarrollado para el logro de una mejor adaptación al contexto” (Hederich, 2007, p. 121).

De igual manera Bornstein y Bornstein (2010) plantean que los estilos de prácticas educativas familiares tienden a ser transmitidos de generación en generación. Los resultados arrojados muestran una leve predominancia del estilo parental autoritario, el cual ha sido visto culturalmente como el estilo sobresaliente en el contexto rural de nuestro país.

7.3 Estilo cognitivo y prácticas educativas familiares

Tabla 12. Contingencia EC * PEF

			PEF				Total
			AUTORITARIO	DIFUSO	EQUILIBRADO	PERMISIVO	
EC	Dependiente de campo	Recuento	51	10	42	35	138
		% dentro de EC	37,0%	7,2%	30,4%	25,4%	100%
		% dentro de EP	87,9%	83,3%	75,0%	76,1%	80,2%
	Independiente de campo	Recuento	7	2	14	11	34
		% dentro de EC	20,6%	5,9%	41,2%	32,4%	100%
		% dentro de EP	12,1%	16,7%	25,0%	23,9%	19,8%
Total	Recuento	58	12	56	46	172	
	% dentro de EC	33,7%	7,0%	32,6%	26,7%	100%	
	% dentro de EP	100%	100%	100%	100%	100%	

Como se observa en la Tabla, en el estilo autoritario se concentró la mayoría de los cuidadores de los estudiantes dependientes de campo, con un 87,9%, y de los independientes de campo con un 12,1%. En cuanto al estilo equilibrado se observa que un 75% tienen estudiantes dependientes de campo y un 25% independientes de campo. En el estilo permisivo un 76,1% tienen estudiantes dependientes de campo y un 23,9% independientes de campo.

Así mismo se observa que los estudiantes dependientes de campo, en su mayoría, tienen cuidadores con práctica educativa familiar con estilo autoritario, 37% lo poseen. Luego está el estilo equilibrado con un 30,4%; seguido del estilo permisivo con un 25,4%; y finalmente, el estilo difuso con un 7,2%.

En cuanto a la independencia de campo prevaleció el estilo equilibrado, con un 41,2%; seguido del permisivo, con 32,4%; luego el autoritario, con un 20,6% y finalmente el difuso con un 5,9%.

8. DICUSIÓN Y CONCLUSIONES

Conocer los estilos cognitivos de los estudiantes permite acercarnos al reconocimiento de las diferencias individuales, ya que se cuenta con una evidencia científica medida en la dimensión dependencia–independencia de campo, para tomarla como punto de referencia relevante a la hora de plantear metodologías de enseñanza–aprendizaje en el aula de clase.

Los resultados arrojados por la presente investigación confirman los supuestos trabajados por Hederich y Camargo (1995) cuando plantean que el estilo educativo en Latinoamérica está totalmente descontextualizado, ya que se basa en el desarrollado en Norteamérica, que favorece los saberes individualizados, atomizados y evaluados; respondiendo de esta forma al estilo cognitivo independiente de campo. Los autores, logran evidenciar la predominancia del estilo cognitivo dependiente de campo en nuestro país y logran sustentar sus supuestos planteados anteriormente. Nuestra investigación concuerda totalmente con lo planteado por estos autores, pues encontramos que la gran mayoría de nuestros estudiantes son dependientes de campo. Con lo anterior y teniendo en cuenta el contexto rural en el que se desarrolló, se comprueba lo planteado por Andreoli e Iriarte (2007) cuando señalan que el niño que vive en un contexto rural posee mejores habilidades sociales que el ciudadano.

Así mismo, el planteamiento de Raya (2009) se verifica cuando se refiere a que “la mayoría de los estudios indican la existencia de pautas de crianza menos adecuadas entre las familias de status socio económico bajo”, pues en nuestra investigación el estilo autoritario fue el que se encontró con mayor frecuencia. Sin embargo, se observa una

diferencia muy mínima con el estilo equilibrado, lo que también podría indicar una subvaloración de estos contextos en cuanto al manejo de las pautas de crianza.

Respecto a la relación entre estilo parental y estilo cognitivo se pudo observar que no existen evidencias para aceptar la hipótesis de trabajo planteada a nivel general, la cual se refiere a la existencia de relaciones significativas entre las prácticas educativas familiares y el estilo cognitivo en la dimensión dependencia–independencia de campo de los estudiantes, ya que se considera que el estilo parental sí puede influir en el desarrollo de cierto estilo cognitivo, pero no se constituye en el determinante principal de dicha característica. Esto se sustenta con los planteamientos de Henao (2008, p. 13) al decir que “cuando se habla del desarrollo del niño y la niña en cualquiera de las áreas, es necesario establecer una visión multifactorial que permita tener una mirada integral”. Así mismo, Hederich (2007, p. 121) plantea que “la capacidad de reestructuración cognitiva parece determinada por multitud de factores cada uno de los cuales tiene una influencia muy limitada si se considera de forma aislada”.

De acuerdo con lo anterior, es posible que otras variables de la vida del niño del contexto rural tengan más valor en el desarrollo del estilo cognitivo, tales como la práctica educativa docente o las relaciones sociales con sus pares; pues como lo plantean Bornstein y Bornstein (2010, p. 3) “surge la idea de que los padres podrían llegar a ser “menos relevantes” en las familias de escasos recursos debido a la fuerza superior de los factores ambientales en estos sectores”.

Sin embargo, no se puede afirmar que las prácticas educativas familiares no le aportan al desarrollo del estilo cognitivo, pueden considerarse una influencia; pero no son tan determinantes en la esfera cognitiva como si lo son para la esfera de la formación social del niño (Torres, 1986, p. 41). En palabras del mismo autor “una naturaleza tan dinámica como

la del niño no puede encontrarse con la rígida roca de los padres puesto que se estrellan inevitablemente” (Torres, 1986, p. 79).

Lo planteado antes refuta la mayoría de los hallazgos realizados en investigaciones nacionales e internacionales. Autores como Witkin (1985) y Hederich (2007) plantearon algunas premisas que apuntaban hacia una relación directa entre la independencia de campo y las pautas de crianza, que alentaban la autonomía e independencia en los estudiantes; al mismo tiempo se presumía una relación entre la dependencia de campo y las prácticas de crianza más autoritarias, estrictas o severas.

En conclusión, por medio de la estadística inferencial se observa que las prácticas educativas familiares, a pesar de tener relación con el estilo cognitivo, no son los principales determinantes de su desarrollo. Existen fuerzas ambientales que podrían llegar a tener más valor para el niño en el contexto rural, otro tipo de interacciones de carácter educativo como la escuela, las relaciones con sus pares, entre otros. Otorgándole mayor importancia a otras instituciones sociales del menor diferentes a la familiar.

Para Piaget (1964) los estudiantes son los propios constructores de su conocimiento, y aunque el ambiente o contexto ejerce una gran influencia en su desarrollo, éste no es su único determinante, pues el niño es el principal protagonista en este proceso único; complementando, Vygostky (1934) explica que las influencias de los diferentes contextos y la medida de la relación que poseen con el desarrollo del individuo son distintas en cada sujeto e igualmente lo son sus capacidades cognitivas.

Es importante citar nuevamente a Maturana (2010) cuando plantea:

(...) toda experiencia cognoscitiva involucra al que conoce de una manera personal, enraizada en su estructura biológica, donde toda experiencia de

certidumbre es un fenómeno individual ciego al acto cognoscitivo del otro,
en una soledad que solo se trasciende al mundo que se crea con él (...)
(Maturana, 2010, p. 17).

Por todo lo anterior, es necesario tener en cuenta que “los padres no pueden quedarse solos en su misión trascendental: un estado moderno y humanista deberá acompañarlos con las mejores instituciones que, sin destruir ni sustituir la familia, la dilaten y la hagan más eficiente (...)” (Torres, 1986, p. 188); con la intención de que se pueda brindar una educación de calidad no solo en lo académico sino de una manera integral; apoyando a las familias desde la gestación y velando por mantener siempre un acompañamiento de calidad durante todo el proceso de desarrollo del menor, para que de esta manera comprendan a sus hijos en su individualidad, los acepten y los respeten de acuerdo con sus capacidades y habilidades particulares.

9. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DERIVADAS

Culminada la presente investigación quedan algunas ideas para futuros proyectos, tanto investigativos como de intervención. Entre las primeras estaría profundizar más en el estudio sobre los determinantes del estilo cognitivo de los estudiantes de la zona rural de Pereira, para encontrar qué aspecto es el que tiene una relación más directa con el desarrollo de uno u otro estilo cognitivo, teniendo en cuenta que podrían ser las prácticas educativas docentes o tal vez las relaciones sociales con los pares las que tienen una mayor influencia.

En cuanto a proyectos de intervención, estarían los referentes a la estimulación de la independencia de campo en estudiantes dependientes de campo y la dependencia de campo en estudiantes independientes de campo. Tal y como lo formulan Witkin y Goodenough (1985) ninguna polaridad es mejor que otra, al contrario, como lo plantea Loscos (2001), es necesario potenciar habilidades interpersonales propias de la dependencia de campo en los independientes de campo, y capacidades de reestructuración propias de la independencia de campo en los dependientes de campo; para lograr de esta forma seres equilibrados que son ideales en términos sociales, pedagógicos y personales.

Por otro lado, es importante la acción relevante que debe tomar el sector educativo formal, en este caso escuelas y colegios del sector rural, para utilizar la estrategia Escuelas Familiares como una gran herramienta para la capacitación y promoción de padres de familia y cuidadores de los estudiantes en pautas de crianza adecuadas. De acuerdo con planteamiento de Hoffman (1994, citado en Alonso y Román, 2003, p. 63) “la elección paterna de un tipo de estrategia educativa disciplinar es el antecedente más que el consecuente de la conducta del hijo”; se puede inferir que un punto principal de trabajo

para el desarrollo integral de los estudiantes es la educación a la familia como sistema fundamental potenciador de habilidades.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. (1991). En: Larreamendy-Joerns, J. Puche-Navarro, R. Restrepo Ibiza, A. (2008). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Allport, H.J. (1937). En Negredo, A. (2000). *Proyecto docente psicología de la personalidad*. España: Universidad de la Laguna Facultad de Psicología.
- Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2003). PEF *Escalas de identificación de prácticas educativas familiares*. Madrid: CEPE.
- Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2005). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Revista Psicothema*, 17 (1), p.p. 76 – 82.
- Andolfi, M. (1997). En López, B. Nuño, B., y Arias, A. (2005). Una aproximación a la estructura familiar de mujeres con anorexia y bulimia. México: Instituto Mexicano de Seguro Social.
- Andreoli, E. e Iriarte, R. (2007). Educación rural en la actualidad. *Anuario N° 8*. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, pp. 131 – 140.
- Anijovich, R., Malbergier, M., y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: aprender en aula heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. Malbergier, M. y Sigal, C. (2005). ¿Iguales pero diferentes? *Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial*, 1 (2), pp. 1 – 7

- Amador Campos, J.A. (1992). *Eficacia de la resolución de tareas de aprendizaje en función del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo*. Universidad de Barcelona.
- Arcila, C. Ramírez, S. y Triana, P. (2010). *Primera Infancia. El nido de la alondra*. Recuperado el 14 de noviembre de 2011, de:
http://www.transformacioneducativa.org/ensayos/patricia_triana.doc
- Arranz, E. Oliva. A. y Parra. A. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31 (1), p.p. 93 – 106.
- Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M. (1968). En Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. 4ª edición. Madrid.
- Baptista Lucio, P. Fernández Collado, C. Hernández Sampieri, R. (2007). *Metodología de la investigación* (4ª edición) México.
- Barrionuevo, M. E. (2005). *John Locke (1632 – 1704) Su vida, su obra y su pensamiento*. Recuperado el día 24 de mayo de 2012, de la Revista Iberoamericana de Educación #35 / 7 de
<http://www.rieoei.org/deloslectores/887Barrionuevo.PDF>
- Baumrind, D. (1970). En: Raya Trenás, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de la conducta en la infancia*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Bedoya, C.L. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Revista Nacional de Investigación – Memorias*, 8 (13), pp. 277 – 288.
- Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente* (4ª edición). Madrid.

- Binet, A. (1916). En: Berk, L.E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente* (4ª edición). Madrid.
- Bornstein L, Bornstein M. H. (2010). *Estilos parentales y el desarrollo social del niño*. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Recuperado el 26 mayo de 2012 en <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BornsteinESPxp.pdf>.
- Bowlby, J. (1969). En: Larreamendy-Joerns, J. Puche-Navarro, R. Restrepo Ibiza, A. (2008). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Brikner y otros (1994). *La enseñanza adaptativa en el aula heterogénea*. En: Rich, I. y Ben-Ari, R. (comps.) (1994). *Estrategias de enseñanza para el aula heterogénea*. Israel.
- Bonfenbrenner, U. (1987). En: Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. (4ª edición) Madrid.
- Bonfenbrenner, U. (1987). En: Espinal, I. Gimeno, A., González, F. (s.f). *El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia*. Disponible en: <http://www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistemico.pdf>
- Broverman, (1960a); Kogan, (1973); Tennant, (1998). En: Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de independencia–dependencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Bruner, J. (1980). En: García Ramos, J.M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*.

Madrid: Centro de publicaciones – Secretaria General Técnica. Ministerios de Educación y Ciencia.

- Cabrera, V. E., Guevara, I. P. y Barrera, F. B. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (2), pp. 115-126.
- Cano, F. (1994). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Servicio Nacional de Pruebas. Sistema Nacional de Evaluación de la Educación.
- Carrillo, S. (2008). En: Larreamendy-Joerns, J. Puche-Navarro, R. Restrepo Ibiza, A. (2008). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. (1991).
- Cuellar, M. (2000). *Colombia un proyecto inconcluso*. Tomo I. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI (004), p.p.111 – 116.
- Chan Gamboa, E. (2006). *Socialización del menor infractor. Perfil psicossocial diferencial en la zona metropolitana de Guadalajara*. Tesis doctoral. Jalisco.
- Diccionario de la lengua española - Vigésima segunda edición. 2001.
- Dornbusch, S.M. y Cols. (1987). En: Raya Trenás, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de la conducta en la infancia*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

- Elliot, J. (1990). En: Oliver Vera, M. C. (1998). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- *Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y psicología*. Editorial Océano Centrum. España.
- Enesco, I. (2000). *El concepto de la infancia a lo largo de la historia*. Recuperado el día 24 de mayo de 2012 en http://www.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- Espinal, I. Gimeno, A., González, F. (s.f). *El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia*. Recuperado el 10 de Agosto de 2012 en: <http://www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistemico.pdf>
- Faw, T. (1988). *Teoría y problemas de psicología del niño*. McGraw Hill. Santafé de Bogotá: Kimpres.
- Fischer (1984); M de Case (1985, 1992a); Piaget. En: Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. (4ª edición). Madrid.
- García Ramos, J.M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: Centro de publicaciones – Secretaria General Técnica. Ministerios de Educación y Ciencia
- García, M.C. y Henao, G.C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), p.p. 785 – 812.
- Gesell, A. (1949). En: Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. (4ª edición). Madrid.

- Henao, G.C. (2008). *Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil*. Universidad de Manizales: CINDE.
- Hederich, C. y Camargo, A. (1995). Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia. En: *Revista Colombiana de Educación*, 30, (ISSN 0120 – 3916) p.p. 67 – 86.
- Hederich, C. y Camargo, A. (2000). Estilo cognitivo en la educación. *Revista de la Facultad de Educación*. Universidad de San Buenaventura Bogotá: Itinerario Educativo, (36) p.p. 43 – 75.
- Hederich, C. (2001). *Estilo cognitivo y logro en el sistema educativo en la ciudad de Bogotá: informe de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Colombia.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión dependencia–independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Colección tesis doctorales. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Howe, N. Recchia, H. (2011). *Relaciones entre hermanos y su impacto en el desarrollo infantil*. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Recuperado el 21 de agosto de 2012, de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/Howe-RecchiaESPxp1.pdf>
- Kagan y otros. (1978). En: Sierra, J.J. (1994). *Estilos cognitivos (DIC) en niños sordos: implicaciones educativas*. Tesis doctoral; UCM.
- Kagan, Moss y Sigel. (1980). En: García Ramos, J.M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia - independencia de campo*.

Madrid: Centro de publicaciones – Secretaria General Técnica. Ministerios de Educación y Ciencia.

- Klein, (1954); Witkin, H. (1976); Kogan, (1976). En: Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de independencia–dependencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Larreamendy-Joerns, J. Puche-Navarro, R. Restrepo Ibiza, A. (2008). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Lewin (1935). En: Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de independencia–dependencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Lewin (1890 – 1947) y Werner (1890 – 1964). En: Amador Campos, J.A. *Eficacia de la resolución de tareas de aprendizaje en función del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo*. Universidad de Barcelona. Barcelona. 1992.
- López, B. Nuño, B., Arias, A. (s.f). *Una aproximación a la estructura familiar de mujeres con anorexia y bulimia*. Extraído el 13 de agosto de 2012 desde: <http://es.scribd.com/doc/71733158/3/Indicadores-del-funcionamiento-familiar>
- López Melero, M. (1998). *La competencia cognitiva y cultural como desarrollo humano y calidad de vida*. Portal de recursos para estudiantes. Extraído el 25 de octubre de 2011 desde http://www.robertexto.com/archivo14/compet_cognitiva.htm

- Lorenzo Moledo, M. M. y Santos Rego, M. (2004). Buscando la reforma de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos. Universidad de Santiago de Compostela. Revista de Educación N° 335.
- Loscos Lucero, M.P. (2001). *Autorregulación del estilo cognitivo a través del lenguaje*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). En: Raya Trenás, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de la conducta en la infancia*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Guía para el mejoramiento institucional*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *¿Qué es vulnerabilidad?*. Extraído el 22 de octubre de 2011 desde <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-199943.html>
- Minuchin y Fishman. (1984). En: Chan Gamboa, E. (2006). *Socialización del menor infractor. Perfil psicosocial diferencial en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco (México)*. Tesis doctoral. México.
- Morín, E., citado por Triana P., Arcila C. *Primera infancia. El nido de la alondra*. Bogotá. (2010).

- Navarro, J. Montero, J. & Ramiro, P. (2005). Estilos cognitivos dependencia–independencia de campo reflexividad–impulsividad y superdotación intelectual. *Revista de Altas Capacidades*, 10 (12), p.p. 69 – 82.
- Negrodo, A. (2000). *Proyecto docente psicología de la personalidad*. Universidad de la Laguna. Facultad de Psicología. España.
- Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1), p.p. 65 – 81
- Oliver Vera, M. C. (1998). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Palacios y Carretero (1982). En García Ramos, J.M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: Centro de publicaciones – Secretaria General Técnica. Ministerios de Educación y Ciencia.
- Palacios, J. (1999). En: Raya Trenás, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de la conducta en la infancia*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Pantoja Ospina, M. A. (2005). Estilos cognitivos [versión electrónica]. *Revista Creando*. Año 2. Número 5. Extraído el 3 de julio de 2011 desde http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev_creando/documentos/EstilosCognitivos.pdf
- Pérez, L. E. (2009). *Estilo cognitivo y aprendizaje escolar*. Recuperado el 25 de enero de 2012, de: <http://Webcache.googleusercontent.com>
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de la psicología*. Barcelona: Barral.

- Porras, R. Samaniego, P. y cols. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. Colección Cermies N° 39. España: Ediciones Cinca
- Puente (1994). En: Castaño, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Madrid. p.p.1.
- Quintero, M. y Soto, N. *Proyecto de investigación: concepciones y prácticas de maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad por desplazamiento forzado*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de Manizales, COLCIENCIAS
- Raya Trenás, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de la conducta en la infancia*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Hevia, R. e Hirmas, C. (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Vol. 2. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (1), pp. 47-58.
- Rodríguez-Miñon, P. (1982). *Estadística aplicada a la biología*. Madrid: Grefol, S.A.
- Rousseau, Jean-Jacques. (1762). *Emilio*. Recuperado el día 26 de mayo en <http://www.zonaestudio.com.ar/rousseauemilio.pdf>
- Sawa (1966). En: Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo y en la dimensión dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para*

la educación. Colección tesis doctorales. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

- Sierra, J.J. (1994). *Estilos cognitivos (DIC) en niños sordos: implicaciones educativas*. Tesis doctoral; UCM.
- Soto Builes, N. (2007). *Educación en y para la diversidad*. Universidad de Manizales. Manizales.
- Symonds, P. M. (1939). En: Raya Trenás, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de la conducta en la infancia*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Torres, M. (1986). *Tensión en la unidad familiar padres e hijos*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- UNESCO. (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela*.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Recuperado el día 26 de mayo en <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Vygotsky, L. S.(1934) En: Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. (4ª edición). Madrid.
- Witkin, H. (1971). *Test de figuras enmascaradas*.
- Witkin, H. y Goodenough, A. (1985). *Estilos cognitivos, naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Witkin; Moore y Goodenogh. (1977). En: García Ramos, J.M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: Centro de Publicaciones – Secretaria General Técnica. Ministerios de Educación y Ciencia.

11. ANEXOS

11.1 PRUEBA DE FIGURAS ENMASCARADAS

Desarrollada por el psicólogo estadounidense Herman Witkin en 1971. Consiste en categorizar a los sujetos de estudio en dos grupos dependiente de campo o independiente de campo por medio de preguntas de carácter perceptual viso–espacial, donde se deben encajar ciertas formas en figuras que las contienen de forma disfrazada.

Se brindan dieciocho imágenes en forma secuencial y organizada en las cuales el nivel de dificultad va subiendo. El sujeto de investigación cuenta en las primeras 5 imágenes con unas ayudas concretas: dos fichas en madera para buscarlas en los dibujos. Luego, el niño debe ubicar las formas sólo con la ayuda de su memoria.

Si el niño logra identificar la figura antes de dar dos miradas generales más o menos, se le asigna como respuesta correcta. Si el niño tiene que detallar mucho para identificar la forma, se pasa a otra lámina y se apunta como desacierto. Después de 3 desaciertos, la prueba se da por terminada y el sujeto se considerará dependiente de campo. Si el niño obtiene quince aciertos, hay terminado o no la prueba, se considerará independiente de campo.

11.2 ESCALAS DE IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

Ficha técnica

Nombre: Escalas de identificación de prácticas educativas familiares

1. PEF – A: Escala para adultos
2. PEF – H: Escala para hijos
- 3. PEF – A2: Escala para adultos (abreviada)**
4. PEF – H2: Escala para hijos (abreviada)

Autores: Julia Alonso García y José María Román Sánchez. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.

Significación: Cuatro escalas independientes evalúan la percepción de las “prácticas educativas” o “estilos educativos” más frecuentemente utilizados por las madres y los padres. Recogen la percepción del adulto y la percepción infantil, por separado, para posibilitar su contraste.

Utilización: Para diagnóstico

En evaluación previa a la intervención:

- preventiva
- correctiva
- optimizadora

En investigación

Aplicación: Individual o colectiva en los adultos

Individual en los hijos

Ámbito de aplicación: Adultos, padres, madres y otros responsables

Estudiantes y niñas de 3, 4 y 5 años

Estudiantes y niñas de 6 a 10 años

Duración: Entre 30 y 50 minutos, aplicación y corrección (estudiantes de 3, 4 y 5 años)

Entre 10 y 20 minutos, aplicación y corrección (Estudiantes de 6 a 10 años)

Con los adultos depende del nivel sociocultural

Baremación: Muestras de estudiantes de tres, cuatro y cinco años en el momento de la aplicación y sus respectivos padres o adultos responsables.

Material: 1. Manual

2. Cuatro ejemplares de las escalas:

- PEF – A: Escala para adultos

- PEF – H: Escala para hijos

- PEF – A2: Escala para adultos (abreviada)

- PEF – H2: Escala para hijos (abreviada)

3. “Sobre” con material gráfico y manipulativo para la “Escala Hijos: PEF– H”, versión niños y niñas.

4. “Sobre” con material gráfico no manipulativo para la “Escala Hijos: PEF – H2” (abreviada), versión niños y niñas.

5. Cuatro “Hojas de Registro” de las puntuaciones directas y “Gráficas – resumen” (en el anverso), una para cada escala.

Destinatarios: Psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, maestros, educadores sociales, terapeutas familiares, médicos de familia y personal de enfermería.

(Tomado de PEF Escalas de Identificación de Prácticas Educativas Familiares, de Julia Alonso García y José María Román Sánchez)