

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD**

**CARACTERIZACIÓN DE ESTILOS COGNITIVOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
DE LA CIUDAD DE MANIZALES Y MEDELLIN**

**Presentado por:**

**LUZ MARIA SALAZAR CARVAJAL  
GLORIA ESPERANZA CAÑAS CAMARGO  
NOEMY GONZALEZ GONZALEZ  
LUZ STELLA CASTELLANOS ACERO  
CAROLINA AMADOR PARRA  
SORANI MARÍN GONZÁLEZ  
HÉCTOR RAUL CAÑAS CAMARGO**

**Aspirantes a Magister en Educación desde la Diversidad**

**Asesor:**

**GUSTAVO ARIAS ARTEAGA. Mg.**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
Manizales, 2012**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD**

**CARACTERIZACIÓN DE ESTILOS COGNITIVOS DE NUEVE INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MANIZALES, UNA RURAL DEL MUNICIPIO DE  
BELALCÁZAR Y TRES DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN.**

**Presentado por:**

**LUZ MARIA SALAZAR CARVAJAL  
GLORIA ESPERANZA CAÑAS CAMARGO  
NOEMY GONZALEZ GONZALEZ  
LUZ STELLA CASTELLANOS ACERO  
CAROLINA AMADOR PARRA  
SORANI MARÍN GONZÁLEZ  
HÉCTOR RAUL CAÑAS CAMARGO**

**Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad**

**Asesor:**

**GUSTAVO ARIAS ARTEAGA. Mg.**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
Manizales, 2012**

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. RESUMEN	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	9
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
5. JUSTIFICACIÓN	13
6. OBJETIVOS	16
7. MARCO TEÓRICO	18
7.1 Educación	19
7.1.1 La educación y el desarrollo humano	21
7.1.2 Diversidad	21
7.1.2.1 La educación: un derecho de todos	26
7.1.2.2 La diversidad un valor enriquecedor	28
7.1.3 Cognición	30
7.1.3.1 La estructura del intelecto de Guilford	32
7.1.3.2 Teorías del procesamiento de la información	34
7.1.3.3 Sternberg: Teoría Triárquica	34
7.1.3.4 Subteoría Componencial	34
7.1.3.5 Componentes de ejecución o rendimiento	35
7.1.3.6 Componentes de adquisición	36
7.1.3.7 Subteoría Experiencial	37
7.1.3.8 Subteoría Contextual	37
7.1.4 Estilos Cognitivos	38
7.1.4.1 Origen de los estilos cognitivos	38
7.1.4.2 Definición y clases	40
7.1.4.3 Diferenciación psicológica	43
7.1.4.4 Características de los estilos dependiente e independiente de campo en la percepción de la verticalidad.	45
7.1.4.5 Características psicométricas	45
7.1.4.6 Aplicaciones educativas	46

7.1.4.7 El estudio de los estilos cognitivos en Colombia	48
7.1.4.8 Estilos cognitivos y prácticas de socialización y crianza	50
7.1.5 Contexto Escolar	53
7.1.5.1 Interactividad docente - alumno	61
7.1.6 Practicas pedagógicas	67
8. METODOLOGIA	75
8.1 Escenario	76
8.2 Población	81
8.3 Criterios de inclusión	81
8.4 Test aplicado	82
8.5 Procedimiento	82
9. ANALISIS ESTADISTICO DE LA INFORMACIÓN	82
10. CONCLUSIONES	92
11. RECOMENDACIONES	94
12. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	95

## 1. RESUMEN

La caracterización de los estilos cognitivos dentro de la práctica educativa se constituye en referente para que el docente oriente su quehacer pedagógico desde una comprensión que trasciende el enfoque de la escuela homogenizante, pensada en la perspectiva de unificación de los estudiantes, hacia el reconocimiento de las diferencias individuales.

El estudio de los estilos cognitivos se orienta desde la perspectiva que reconoce que todos los seres humanos son diferentes y que por lo tanto emplean diferentes formas de almacenar, organizar y procesar la información, es así, como el ejercicio investigativo de identificar los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo en los estudiantes de nueve instituciones educativas de la ciudad de Manizales, una rural del municipio de Belalcázar y tres de la ciudad de Medellín, permitirá caracterizar los estilos cognitivos de los estudiantes y replantear las estrategias didácticas empleadas en la relación enseñanza – aprendizaje, desde la posibilidad de adaptar dichas estrategias de acuerdo a las diferencias individuales (biológicas, familiares y de personalidad) implícitas en los estilos cognitivos y de esta manera, ser coherentes con lo que el estudiante requiere de acuerdo a su propio estilo de procesamiento, generando escenarios de aprendizaje cimentados en la aceptación y el respeto por la diferencia como factor que aporte desde la humanización del proceso formativo a la consolidación de una conciencia de empoderamiento de la diversidad como rasgo esencial de la especie humana.

### PALABRAS CLAVE:

Estilos cognitivos, diversidad, investigación, educación, pedagogía, enseñanza, aprendizaje, humanización

## 2. INTRODUCCIÓN

A principios de la segunda mitad del siglo XX la Psicología se interesó por indagar sobre las diferencias de los individuos en relación a la interacción entre los rasgos de su personalidad y del conocimiento; el estilo cognitivo como concepto nace de las investigaciones hechas por la Psicología de la personalidad. La primera influencia en el estudio de los estilos cognitivos surgió como una necesidad de unir aspectos relacionados con las dimensiones cognitivas, tales como la percepción, con las teorías de personalidad de la época, todo ello debido a que en el momento se estaba produciendo un descontento por la investigación centrada en el atomismo sensorial de Wundt, que daban un pobre papel al sujeto en las teorías de la percepción dominantes en ese momento (Witkin & Goodenough, 1985) De hecho fueron las teorías gestálticas sobre la percepción de Lewin y Werner las que pueden establecerse como el origen en el estudio de los estilos cognitivos (Buela et al, 2001).

Dentro de la Psicología aplicada, la psicología diferencial enmarcó los estudios realizados para determinar las diferencias entre los sujetos en la perspectiva de poder hacer una intervención adecuada; en ello, el estudio de los estilos cognitivos como rasgo diferencial en los sujetos generó el despertar desde la Psicología del interés por preguntas de tipo cognitivo en la dimensión de búsqueda de los principios y leyes generales del funcionamiento cognitivo y del análisis de este funcionamiento en diversas tareas concretas (García, 1989)

Los estudios de estilo cognitivo hechos por Witkin (1981) lo llevan a referenciarlo como el modo característico de funcionar que se revela a través de actividades perceptivas o intelectuales de una manera altamente estable y profunda (Witkin, 1976), al respecto, se considera que cada individuo en su diferencia manifiesta las potencialidades y falencias que posee gracias a su herencia genética y/o a su interacción con el entorno.

La Psicología ha identificado un amplio rango de dimensiones de estilos cognitivos y se han establecido de acuerdo con la polaridad extrema a la que estos tenderían, así se reconocen:

- Dimensión reflexión/impulsividad,
- Dimensión divergencia/convergencia,
- Dimensión holismo/serialismo,
- Dimensión innovación/adaptación,
- Dimensión visualización/verbalización,
- Dimensión centración/barrido,
- Dimensión concreción/abstracción y,
- Dimensión independiente/sensible al medio (Pantoja, 2012)

Específicamente, el presente trabajo de investigación pretende caracterizar los estilos cognitivos en la dimensión independencia/dependencia de campo en estudiantes de nueve instituciones educativas de la ciudad de Manizales, una rural del municipio de Belalcázar y tres de la ciudad de Medellín, a través de la aplicación del test de las figuras enmascaradas (Witkin et al, 1971) a fin de identificar la tendencia de los estudiantes evaluados a asignarle una organización y estructura propias a la información disponible, para realizar una tarea o resolver un problema con independencia de la forma como ha sido presentada o, en contraste, la tendencia a resolver la tarea o problema manejando la información disponible sin desprenderla del contexto en que ha sido presentada y sin cambiarle su estructura y organización iniciales.

En el conocimiento y estudio de las diferencias individuales de los estudiantes abordar el proceso enseñanza aprendizaje desde el respeto por la diferencia conlleva dimensionar el contexto de la diversidad desde los estilos cognitivos que le permiten al sujeto interactuar con la información que recibe del medio, para dar respuesta a los requerimientos académicos que la escuela le exige en su aspiración de acceso a otros niveles de conocimiento. En esta perspectiva,

se considera que conocer las diferencias en estilos cognitivos de los sujetos puede ser de gran ayuda, ya que ello mismo supone conocer qué modos o formas de funcionamiento intelectual le son más propios, qué habilidades pueden ser más características de estos sujetos y cuáles son sus estrategias preferidas de aprendizaje (García, 1989); en este sentido la escuela debe constituirse en esa estructura social que posibilite a los sujetos alcanzar su autonomía a través de la dinamización de un currículo pensado desde la diversidad en su accionar pedagógico, didáctico y evaluativo.

El gran reto que se presenta en los tiempos actuales, en especial a los pedagogos es más que un hacer en la diversidad, un ser en la diversidad; desde el reconocimiento explícito del derecho de todos a la Educación y de que ésta se desarrolle atendiendo a la igualdad de oportunidades, donde la diversidad sea un valor enriquecedor y positivo para todos, introduciendo prácticas coherentes con la inclusión educativa, que se fundamente en la implementación de un currículum que propenda por la formación de competencias para la vida que le permitan al individuo relacionarse con el entorno sin sentirse disminuido, menospreciado, o subvalorado, ya sea por su capacidad excepcional o por su situación de discapacidad.

Concebir el aula de clase como espacio de crecimiento integral, donde se privilegie el respeto y la tolerancia por la diferencia debe implicar también la contextualización de las prácticas educativas a la dinámica de interrelación que se da en todos los ámbitos humanos, favoreciendo esa interrelación con el mundo globalizado sin perder de vista el sujeto en su esencia y potencia.

Identificar las características de los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo en el grupo de estudiantes muestra de esta investigación, contribuirá desde el quehacer docente a tender puentes que favorezcan el logro de los estudiantes en concordancia con sus capacidades, pudiendo sobrellevar las limitaciones, es decir, partiendo de las potencialidades



del estudiante y no desde el reconocimiento de las carencias en el marco del desarrollo, esta perspectiva de las potencialidades y de la diferencia, se constituye en un factor potenciador del desarrollo de los estudiantes, hacia su ubicación-adaptación-realización en el mundo, entendido este como el aula de clase, la familia y la comunidad en los que interactúan.

*“El profesor que conoce las implicaciones educativas de los estilos cognitivos puede sin duda comprender las conductas de sus alumnos en respuesta a sus cuestiones, sabrá qué forma de motivación es más adecuada para cada tipo de alumno, al objeto de favorecer un mayor rendimiento, unas mejores actitudes y un desarrollo individual más acorde con los intereses, aptitudes y expectativas del alumno. También sabrá qué tipo de tarea resulta más fácil o más difícil al alumno, lo cual redundará en una evaluación más objetiva y más acorde con el máximo rendimiento alcanzable por el alumno”* (García, 1989), dimensionando así el tratamiento a la diferencia desde la identificación de los estilos cognitivos en el aula.

### **3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

El carácter homogenizante desde el cual se plantea la experiencia educativa en la época actual deviene en un concepto de escuela uniforme en la que se planifica una misma enseñanza, para un mismo tipo de estudiantes; independiente de sus diferencias individuales, personales, sociales y culturales (Guevara, 2006).

Desde esta perspectiva, que evidentemente desconoce la diversidad y la inclusión en el aula, el maestro que asume esta posición, orienta una práctica en la que desconoce la diversidad del grupo de estudiantes en su forma de pensar, actuar, vivir y aprender; y que se hace manifiesto en la manera como se planean y ejecutan una serie de estrategias didácticas sobre el supuesto de que

todos los estudiantes aprenden de igual manera, porque en dicha perspectiva no parecen haber diferencias en la forma como los estudiantes procesan la información y despliegan el desarrollo y potenciación de sus procesos cognitivos. En tal sentido, se considera que:

La prioridad de formar individuos flexibles es una necesidad reciente en la historia humana. El trabajo sincronizado, rutinario y cumplido que exigían las empresas y las instituciones, favoreció una escuela rutinaria que se concentraba en los aprendizajes mecánicos, y repetitivos; sin embargo, estas características marchan en contravía de la flexibilización creciente del mundo social, económico y político. Hoy los individuos estudian a sus propios ritmos y en sus propios espacios y tiempos. La casi totalidad de las escuelas se parecen entre sí, sus fines, sus contenidos, sus estructuras, sus programas de formación, sus currículos, sus textos, sus prácticas evaluativas, sus énfasis y sus maestros tienden a la homogeneidad y a la uniformización. (De Zubiría, 2009)

En el marco de lo que referencian estudios llevados a cabo por la UNESCO, no hace parte de la cotidianidad de las instituciones educativas colombianas acercarse al estudiante en la diferencia, en cuanto al parecer sigue imperando un modelo homogéneo de formación que se remonta a los años 70 y que ha privilegiado la uniformidad por encima de la diferencia. (Díaz & Drucker, 2007).

La democratización en el aula, sólo se hace posible desde la ampliación del concepto de diversidad, desde el cual se pueda entender como legítimo el hecho de que los estudiantes son diferentes entre sí, a partir del reconocimiento de que esta diferencia no implica ser mejor o peor, simplemente implica ser distinto (Díaz & Drucker, 2007). Consideración que no se evidencia desde las políticas educativas actuales en las que se hace manifiesto:

-La definición de unos mismos lineamientos curriculares nacionales para los niños con dificultades en el aprendizaje y para los niños con capacidades excepcionales.

-La pretensión de aplicación de una política de inclusión, en la que los docentes no parecen estar preparados para hacer las respectivas adaptaciones curriculares requeridas.

-El desarrollo de clases basadas en una didáctica general desde la cual se considera que todos los estudiantes son los mismos y aprenden de la misma manera asignaturas o componentes académicos diferentes, desconociendo la actualidad que tiene la investigación en didácticas disciplinares y en aspectos de la cognición de dominio específico.

-La planificación y aplicación de currículos homogenizante que no responden con pertinencia académica y pertinencia social a las particularidades del estudiante y su contexto.

-El desarrollo de evaluaciones que pretenden que todos los estudiantes desarrollen unas mismas competencias, a veces desde una perspectiva que considera solo la evaluación final, o la evaluación entendida como resultado.

En tal sentido, se considera esencial trascender el paradigma de escuela unificante hacia el reconocimiento de las diferencias en el aula y de las diferencias en el estilo cognitivo de los estudiantes, con la perspectiva de tener un mayor conocimiento acerca de cómo ingresan, procesan y almacenan información, lo que permitirá planificar mejor la enseñanza para el logro de aprendizajes más eficaces, que garanticen el despliegue de un mayor reconocimiento por las diferencias en el estilo de procesamiento en el aula y en la postura de ampliación del concepto convencional que se tenía de educación inclusiva.

Apoyados en la compilación de estudios hechos en Canadá a través de la UNESCO, UNICEF y la ONU, y con autores como Aucoin, Rousseau y Belanger (2004), se evidencia que la promoción de nuevos significados sobre la

diversidad y las practicas inclusivas dentro de la escuela deben ser coherentes con una macro estrategia general, en donde la convergencia de estas condiciones sea capaz de poner en marcha el cambio en profundidad que requiere la transformación de un sistema hacia la inclusión.

La caracterización de los estilos cognitivos de nueve instituciones educativas de la ciudad de Manizales, una rural del municipio de Belalcázar y tres de la ciudad de Medellín, hará posible que el maestro conozca y reconozca las diferencias en el procesamiento de la información de sus estudiantes, en la perspectiva de planificar su enseñanza atendiendo a estas diferencias, según los estudiantes sean dependientes, independientes, impulsivos o reflexivos en la manera de percibir el mundo que los rodea.

En la búsqueda de avanzar hacia el reconocimiento de la diferencia en el estilo cognitivo de los estudiantes de 1° a 7° grado de básica primaria y básica secundaria de las instituciones evaluadas en la presente investigación, se espera finalmente estimular a los estudiantes en la promoción de un proceso continuo de meta cognición que les permita reflexionar sobre la forma cómo aprenden en función de su capital cognitivo particular, citando a Fariñas (1995), podría indicarse que en el reconocimiento del carácter irrepitible de la persona, se plantea que:

Cada uno de los alumnos tiene una forma propia de aprender, un potencial singular de desarrollo, de naturaleza eminentemente motivacional en la que inciden significativamente las preferencias personales, por consiguiente, se considera que enfocar los esfuerzos en armonizar la mediación del docente con las necesidades e intereses del estudiante podrá constituirse en factor de cambio y/o consolidación del estilo cognitivo independiente de campo, que garantice la formación de un estudiante con capacidad de autogestión o agencia.

#### **4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

¿Cuáles son los estilos cognitivos de los estudiantes de básica primaria y básica secundaria de nueve instituciones educativas de la ciudad de Manizales, una rural del municipio de Belalcázar y tres de la ciudad de Medellín con edades entre los 6 y 12 años?

#### **5. JUSTIFICACIÓN**

Educar, formar y orientar en la diversidad implica asumir una conciencia universal de humanidad que permee las acciones pedagógicas de la escuela generando la real inclusión educativa de sus miembros con criterios de respeto, tolerancia y valoración por la diferencia que los hace únicos.

La diversidad sin lugar a dudas debe considerarse como riqueza, abundancia y según el Diccionario de la Lengua Española como “variedad, desemejanza, y diferencia”; diversidad es entender la variedad que se produce en todos los aspectos de la vida, en lo “ecológico, biológico, familiar, escolar, cultural y social”, la diversidad está presente desde nuestros más cercanos círculos: familiar, escolar, social hasta lo global, la diversidad se constituye en conjunto porque es así como el sujeto puede establecer diferencias. Y como lo afirma Ghiso (2000). “Las personas no se comprenden solas, mediante la introspección, sino principalmente a través de observaciones sobre su vida y la vida de otros; por este motivo, se precisa de la mediación de las manifestaciones de experiencias de vida ajenas (otredades) que van desde las más espontáneas como miradas, gestos y exclamaciones, hasta las más conscientes como es la expresión artística o científica”.

El producto de este ejercicio investigativo busca hacer reflexionar sobre el quehacer pedagógico de los docentes en la actualidad y particularmente en las ciudades de Manizales y Medellín. Plantear la necesidad de transformar las

concepciones sobre la enseñanza, la forma en la que los estudiantes aprenden y el desarrollo de los estilos cognitivos a partir del reconocimiento de las diferencias integrales en nuestras aulas de clase.

Encontrar en la escuela esa diversidad cognitiva, se constituye en el insumo principal de la presente investigación y debe considerarse como la estructura propia de cada uno de los sujetos, aportando a su complementariedad a través de una educación integral, que facilite entender que el sujeto educable es dueño de una historia y características que han sido tejidas en su experiencia de vida y que por tanto deben priorizarse en el diseño de sus acciones formativas. Manosalva nos enseña la diversidad como un valor, en el cual “Todo ser humano se encuentra en su mundo intentando comprenderlo, observando lo otro en su mismidad, construyéndose humano en la relación con otros seres humanos con los que se identifica socialmente (plural) y se diferencia identitariamente (singular), la riqueza que se puede encontrar en la diversidad es necesaria para formar la identidad como individuos y para establecer relaciones sociales con los otros, a través de las cuales se forma la ciudadanía.

La presente investigación tiene la intencionalidad de aportar al conocimiento de las polaridades dependiente-independiente en los estilos cognitivos de niños entre los 6 y los 12 años de nueve instituciones educativas de la ciudad de Manizales, una rural del municipio de Belalcázar y tres de la ciudad de Medellín, teniendo como principales protagonistas a los niños y a sus maestros. Por esta razón, y a partir de la aplicación del TEST DE LAS FIGURAS ENMASCARADAS DE WITKIN, se podrá determinar qué tipo de estilo cognitivo cada estudiante posee, clasificarlos en su respectiva polaridad y tener un concepto claro de las diferentes capacidades que tienen y pueden llegar a desarrollar a partir de su estilo cognitivo.

Son infinitas las diferencias que se pueden encontrar entre los sujetos, como lo explica Santos (2008) “desde las características individuales: cognitivas

(inteligencia, estilo cognitivo, creatividad, memoria, atención), características afectivas (actitud, sensibilidad, emociones, hábitos), características físicas (edad, estatura, sexo, peso), hasta las características sociales (familia, entorno, posesiones, experiencia), características culturales (raza, género, religión, lengua, lugar de procedencia)” y es así como la creciente diversidad en nuestras sociedades, ha generado la continua fractura de las comunidades.

En este sentido, los resultados muestran que los individuos con mayores niveles de independencia del medio tienen un mayor contacto con elementos culturales de tipo occidental moderno, siendo en esta perspectiva limitado el acceso de la población escolar rural a experiencias culturales enriquecidas en aspectos como la multiculturalidad, la tecnología y el arte, entre otros; de igual manera, el escaso bagaje educativo de los progenitores repercute en un acompañamiento familiar débil en lo que respecta al desarrollo de aspectos cognitivos implicados en la formación académica.

Lo anterior, conduce a plantear la implementación de actividades y experiencias que permitan a los estudiantes dependientes de campo potenciar sus capacidades en coherencia con su estilo cognitivo particular. Para Hederich, una posible salida a esta dificultad puede estar representada por el uso de estrategias pedagógicas como la enseñanza por proyectos de conocimiento integrado, u otras similares, dentro del espacio escolar. Dentro de esta estrategia, las actividades de aprendizaje se llevan a cabo integrando grupos de trabajo, con diferentes aproximaciones a un tema que sirve de pretexto y contexto para el aprendizaje.

En ello, el conocimiento del estilo cognitivo como sello y característica propia del estudiante, debe ser el fundamento sobre el cual se cimiente el proceso enseñanza aprendizaje ya que aunado a su historia personal, se determina el punto de partida de cualquier vivencia pedagógica, es decir, se constituye en la brújula que apunta el norte en la generación de la planeación, estrategias

metodológicas y evaluativas que acompañan el accionar de la escuela, en palabras de Merieu (1998), la pedagogía es praxis, es decir, ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto.

Así, el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 plantea en uno de sus propósitos que, dada la función social de la educación, ésta debe reconocer a los estudiantes como “seres humanos y sujetos activos de derechos [...], y debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social [...] y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos”. Desde esta perspectiva, cobra importancia entonces el quehacer del maestro, dado que no debe privilegiar la enseñanza instrumentalista y mecanicista, sino que se abra paso a la construcción y reconstrucción de saberes.

Por lo anterior, se hace necesario que exista una relación directa entre el cómo se enseña y cómo se aprende. Y es precisamente en este sentido que resulta de gran utilidad identificar los estilos cognitivos de los estudiantes que se atienden, a fin de establecer métodos, estrategias y planes que permitan potenciar al máximo las habilidades de los niños y los jóvenes. Esto se convierte en manos del maestro en una herramienta fundamental que le permite direccionar su acción pedagógica en aras de promover un cambio de paradigma que favorezca la proyección del estudiante como un sujeto productivo en su círculo familiar y social.

## **6. OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Caracterizar los estilos cognitivos de estudiantes con edades comprendidas entre 7 y 12 años de los grados de 1° a 7° de las nueve instituciones educativas

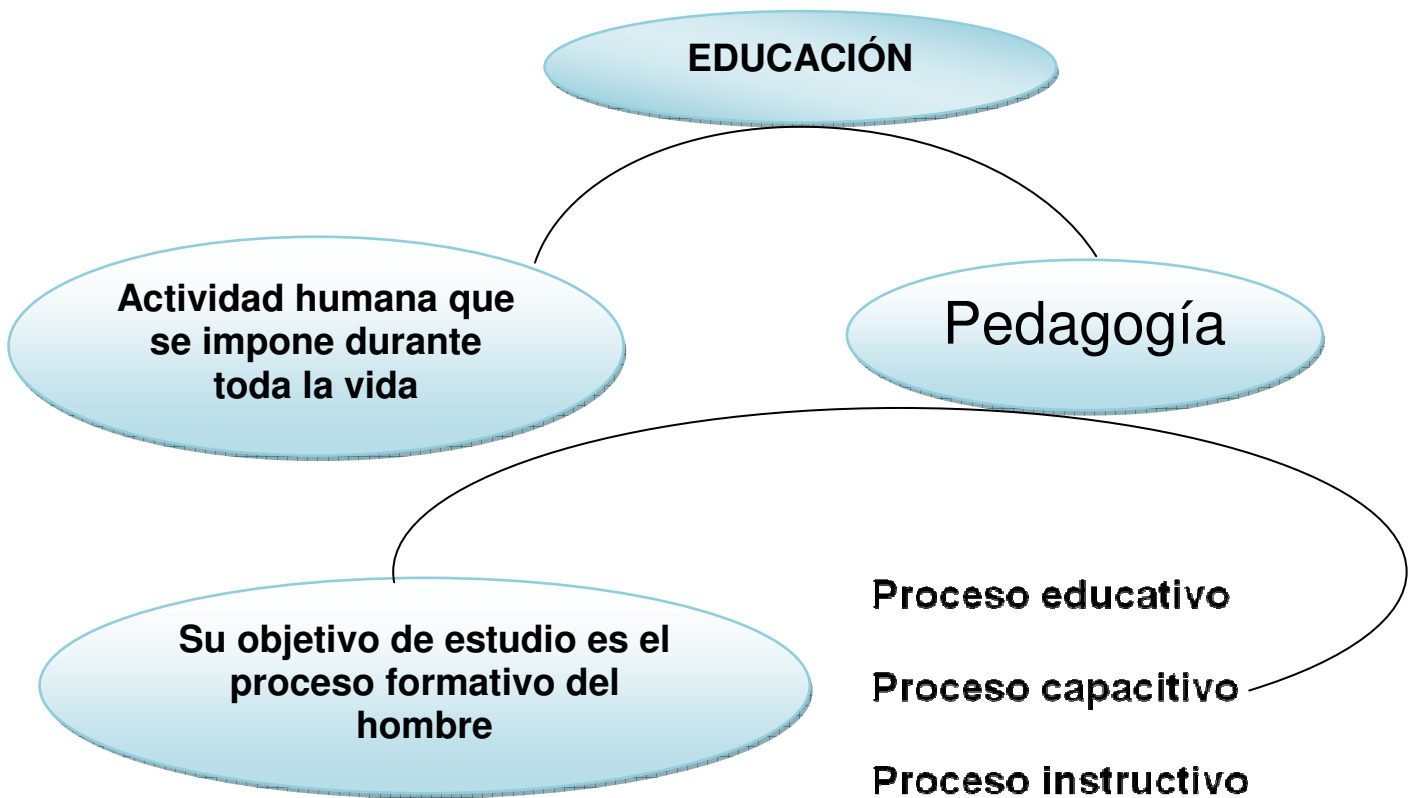


de la ciudad de Manizales, una rural del municipio de Belalcázar y tres de la ciudad de Medellín.

### **Objetivos Específicos**

- Reconocer los estilos cognitivos de los estudiantes que asisten a las instituciones Educativas evaluadas.
- Comparar el estilo cognitivo de los estudiantes según su edad, sexo, grado escolar, procedencia y tipo de institución.

## 7. MARCO TEÓRICO

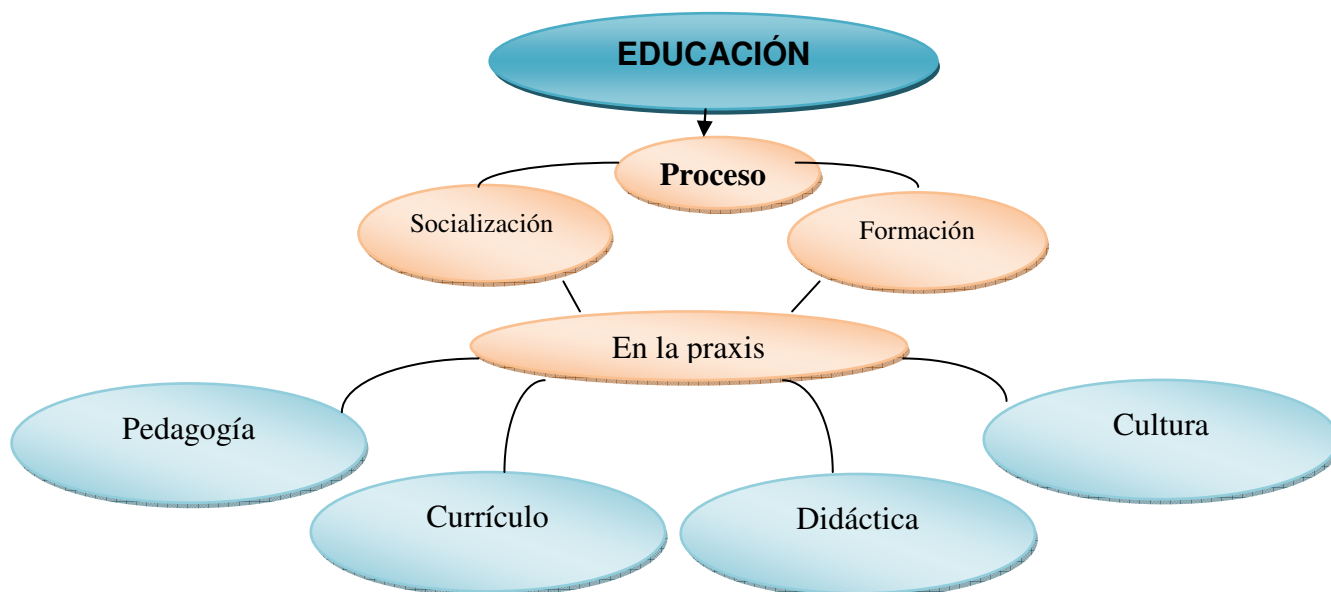


Hemos visto como la pedagogía al correr del tiempo ha presentado grandes cambios y ha pasado por diversas formas de ser asumida, desde ser vista como arte, como disciplina, como ciencia o filosofía de la educación; esto de acuerdo a la época en la cual surge el pensamiento en torno a ella. Pero, a pesar de ello, siempre se ha concebido como “La reflexión sobre la educación”, la pedagogía entendida así, es la que se encarga de la discursividad del hecho educativo, se pregunta de su ¿por qué? y ¿para qué?, es decir sus análisis y reflexiones se centran en los principios que deben guiar la empresa educativa así como los fines o el horizonte hacia el cual debe dirigir sus esfuerzos.

La palabra educación etimológicamente proviene del latín Educare (guiar) y semánticamente Educere (sacar a la luz), esta noción etimológica revela dos notas de la educación: por un lado, un movimiento, un proceso y, por otro, tiene

en cuenta una interioridad a partir de la cual van a brotar esos hábitos o esas formas de vivir que determinan o posibilitan que se diga que una persona “está educada”. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.

## 7.1 Educación



El concepto de educación se impone durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad. (Delors 1996)

Es la misma posibilidad de seres inacabados el insumo perfecto para emprender procesos educativos, porque el hombre en su curiosidad perdurable, en su búsqueda por respuestas, le ha dado a la educación -en sus múltiples formas- la importante misión de suplir parte de esa curiosidad e inquietudes que a diario le asaltan y ante aquellas que no se pueden dar respuestas, otorgar algunas herramientas para emprender su búsqueda. Lo anterior la connotación de que el ser humano es la única especie educable del planeta, porque aunque algunas pueden aprender, es un aprendizaje por instinto o por domesticación, a diferencia del ser humano quien aprende por deseo, como expresión de su libertad y como autosatisfacción. Para lo cual ha creado los medios y posibilidades de lograrlo. En este sentido (Fermoso 1985) afirma que:

“La educabilidad es una posibilidad y una categoría humana. Una posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; una categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad (...) Entre todas las categorías humanas la educabilidad ocupa un lugar de privilegio y hasta es, para muchos, la más esencial de todas ellas. La educabilidad es la condición primordial del proceso educativo”.

Por otra parte la enseñabilidad es concerniente a la potencialidad que tiene las ciencias de informar, instruir sus saberes al sujeto, es decir la característica de la ciencia a partir de la cual se reconoce que el conocimiento científico está preparado para ser enseñado. Aunque la enseñabilidad y la educabilidad suponen procesos de desarrollo totalmente independientes. Pero se debe tener claridad en cuanto a que la educabilidad abre camino y cimienta la enseñabilidad, es más una y otra enfocan como objeto de estudio al ser humano.

### **7.1.1 La educación y el Desarrollo Humano**

Educación es un proceso histórico social, que aporta al desarrollo humano por excelencia, el cual es un factor sinérgico de calidad de vida, un medio y un fin en sí mismo. Abordar un tema tan extenso y con tanta proyección en la construcción diaria de una sociedad cambiante y bajo la influencia de muchos interrogantes, que en ocasiones parecen no tener respuesta, conlleva a la obligación de no olvidar que en todo nuevo proyecto de edificación de espacios que le permitan al ser humano enfrentar sus temores y carencias, se hace necesario comprender que el Desarrollo Humano no solo es importante para la “satisfacción de las necesidades humanas, sino que exige un nuevo modo de interpretar la realidad” (Max Neef, 1996), aceptando como necesario comprender y hacer claro en cada individualidad, la capacidad de diferenciar aspectos que estén relacionados con conceptos como calidad de vida, necesidades, dimensiones del ser y con ellos los diferentes contenidos y alcances que en un continuo evolucionar siempre estarán marcando la trayectoria del ser y por ende de todo lo aquello que lo involucra.

### **7.1.2 Diversidad**

Diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde tanto la relación como la variedad aseguran y potencian las particularidades individuales. Reconocer que todas las personas tienen sus diferencias; realizar un análisis de la diferencia y hablar, por tanto de ella es hablar, de una construcción cognitiva y de un aprendizaje acerca de y para la diversidad. Por lo que “diferenciar consiste en percibir, reconocer y nombrar la diversidad. La diferencia es la representación mental de la diversidad (Pulido & Carrión, 1995).

Asimismo para Gimeno (2004) la diversidad alude a la “circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, capacitación para poder ser”.

Diversidad, la misma palabra engloba diversas acepciones, según el punto de vista y la disciplina desde donde se mire. Una definición cercana es la gama infinita de identidades genéricas posibles, tantas como personas existen, refiriéndose a las diferencias entre los grupos de personas, edad, género, antecedentes étnicos, raza, creencia religiosa, orientación sexual, discapacidad física y discapacidad mental. Cada uno de estos aspectos genera identidad entre los sujetos, que es lo que permite distinguirlos de los demás, todo esto dentro de un grupo humano.

Todo lo anterior constata el carácter dinámico y abierto que sustenta el concepto de diversidad, tratando de responder a las necesidades que presentan los sujetos como fruto de sus diferencias. Ahora bien, “las ciudades actuales tienen el gran desafío de educar en la diversidad, en la multiculturalidad, en el pluralismo y en la democracia. De formar a sus ciudadanos con altos conceptos de tolerancia y participación” (Rodríguez, 1996).

Sin embargo hay diferentes formas de percibir el mundo, de conceptualizarlo y representarlo, por ello urge como desafío una educación que también rescate la interculturalidad, campo que rompe la lógica de una sola fuente y forma de conocimiento. La interculturalidad supone la búsqueda de relaciones positivas entre personas de diferentes culturas, ello supone el encuentro de un YO (nosotros) con un OTRO (los otros). Para que este encuentro se lleve a cabo en el marco de relaciones positivas se ha tenido que trabajar en lo que Xavier Albó

(2002) llama "los dos polos necesarios" la identidad (desde el yo) y el reconocimiento del otro (alteridad).

Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura. (Taylor, 1993). Lo que entendemos por "identidad", se trata de "quien" somos y "de dónde venimos", constituye el trasfondo en el que nuestros gustos y deseos, opiniones y aspiraciones, cobran sentido.

Entender el afán de reconocimiento e identidad tanto en el individuo como para las organizaciones culturales, informa Taylor, "tendremos que tomar en cuenta un rasgo decisivo de la condición humana que se ha vuelto casi invisible por la tendencia abrumadoramente monológica de la corriente principal de la filosofía moderna. Este rasgo decisivo de la vida humana es su carácter fundamentalmente dialógico."

La actitud de entrar en diálogo no dominante con los demás parte del ya asegurado reconocimiento de una identidad internamente derivada, en la que la relación con los otros significantes está mediada por los lenguajes que coadyuvan a definir nuestra propia identidad, a decir quiénes somos, de dónde venimos. Pero el auto-reconocimiento debe ganarse en una relación de intercambio, intento que puede fracasar, aunque aquí Taylor no advierte cómo o por qué y se limita a aseverar que lo moderno no es tan sólo el afán de reconocimiento, "sino la ponderación de las condiciones en que el intento de ser reconocido puede fracasar"

En el plano de lo público, tal relación dialógica con los demás significantes nos pone en plano de realización de lo universal humano, "pero debemos esforzarnos por definirnos a nosotros mismos por nosotros mismos en la mayor medida posible, para llegar a comprender lo mejor que podamos" de tal manera

que logremos entender qué somos y cómo somos de manera específica, más allá de una influencia externa dominante. Esto es lo que se presume está de fondo en la actual demanda de reconocimiento de la especificidad, propia de la política de la diferencia, nacida paradójicamente de la demanda de dignidad universal Comenius (1952)

Alegre (2002) reconoce que la diversidad está compuesta por varios aspectos entre los que destaca la diversidad de género, diversidad por la edad, diversidad por discapacidad y/o minusvalía, diversidad poblacional, diversidad de etnias, diversidad de lenguas, diversidad de religión, diversidad de ingresos económicos, diversidad ideológica entre otros, lo que amerita entonces ofrecer en la escuela respuestas educativas ajustadas a las características y necesidades de los sujetos, desde las premisas de la comprensividad y la integración. Pero se puede hacer aún más y ampliar el espectro educativo en lo que se refiere a diversidad al interior de las instituciones educativas.

Para esto, Olmo & Hernández (2004) hacen una propuesta para trasladar a las aulas el planteamiento de diversidad en torno a tres puntos o etapas consecutivas: La primera es descubrir la diversidad ya que es importante por las consecuencias que ésta tiene en la convivencia, como material sobre el que se construyen las relaciones humanas: descubrir la diversidad de nuestro entorno significa, identificar diferencias para entablar una posible relación o intercambio.

En segundo lugar está el conocer el significado social de las diferencias, que permitirá distinguir cuáles tienen significado social para así profundizar en la relación que existe entre éstas, el comportamiento que implican de forma implícita, y las expectativas que a ellas se asocian.

En tercer lugar está comprender el valor social de las diferencias, ya que pone de manifiesto que si éstas no tienen el mismo significado en unos grupos u



otros, es porque se les confiere un valor distinto a la hora de entablar relaciones sociales.

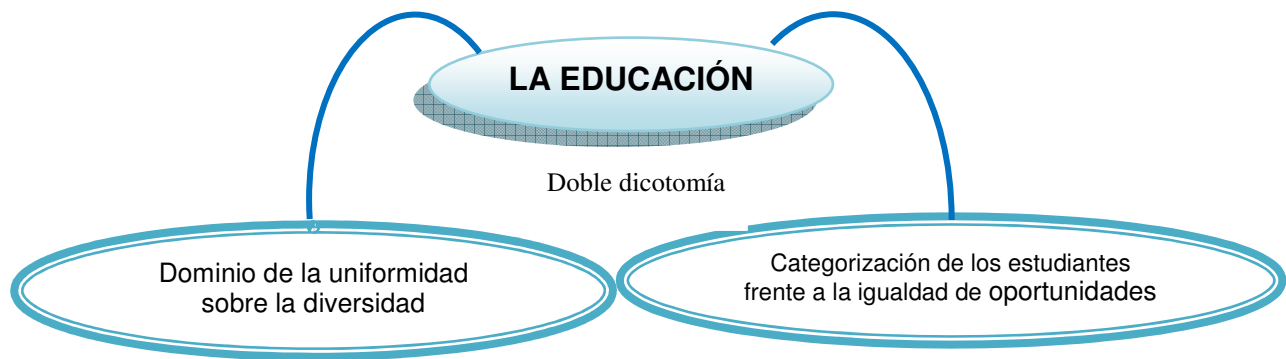
Por consiguiente la atención a la diversidad se promueve desde distintos postulados asumidos por todos y cada uno de los integrantes de una respectiva institución educativa, es claro que no hay educandos iguales, ni mucho menos maestros idénticos, pero la escuela ha perpetuado su función o estructura homogeneizadora, lo que cual es inquietante ya que tiene curriculum para todos, espacios y evaluaciones para todos, lo que da la impresión de que su principio se dirige a colonizar sujetos estandarizados que respondan de manera uniforme a ciertos patrones de conducta, que posean los mismos saberes o conocimientos y por ende practiquen la misma manera de pensar o de actuar.

La ineludible realidad obliga a replantear a la escuela y a la educación, muchos de los principios y de las prácticas dominantes tradicionalmente a lo largo del tiempo. La diversidad de estudiantes puede obviarse, ignorarse, esconderse y/o eliminarse, pero en cualquiera de estos casos creara problemáticas nuevas y dificultades, sino se atiende correctamente, desde el respeto, la tolerancia y la igualdad de oportunidades. Tomando como punto de partida la articulación académica y la práctica pedagógica, que deben ser el elemento más fuerte en la re-contextualización y puesta en marcha de verdaderas políticas educativas interculturales ya que definitivamente “El diálogo entre la reflexión teórica, principalmente en el contexto latinoamericano, la sistematización de experiencias de maestros que cotidianamente vivencian relaciones interculturales y la visión crítico política de los movimientos sociales, configuran lugares necesarios para la construcción de una educación intercultural” (Guido, Bonilla y otros, 2010).

### **7.1.2.1 La educación un derecho de todos**

La educación es un proceso complejo que desempeña un papel fundamental en cualquier sociedad humana que, de manera concreta, la define en cada caso. Por este motivo, la educación se ve influenciada no sólo por decisiones de carácter pedagógico o didáctico, sino por otras de procedencia muy diversa: políticas, económicas, ideológicas, culturales entre otras, que la condicionan y determinan en cada contexto particular. Sin embargo, en todos los casos este proceso de educación se construye a partir de dos pilares que interactúan en él: la individualidad del hombre, como ser singular y único; la sociedad, como configuración cultural en la que se desenvuelve y desarrolla este hombre. Este punto de encuentro define cada modelo educativo, que se desarrolla entre los intereses particulares y concretos de cada persona: con sus características, capacidades, déficits y habilidades, y los intereses de la sociedad para incorporar a cada una de estas personas en un contexto ideológico y político determinado, tanto en los aspectos culturales, conocimientos artísticos, históricos, filosóficos de cada comunidad en un momento histórico concreto (Benedito; 1987).

Por el contrario, una comunidad que abiertamente adopta metas colectivas parte de la negación de tal neutralidad al ponerse en plan de sopesar la importancia de la supervivencia cultural frente al trato uniforme y opta a favor de lo primero: "La sociedad política no es neutral entre quienes aprecian el permanecer fieles a la cultura de nuestros antepasados y quienes desearían separarse de ella en nombre de algún objetivo individual de autodesarrollo" y ello pone a dichas personas ante "un modelo bastante distinto de una sociedad liberal", organizada en torno a una concepción de vida buena y sin que por ello desprecie a quienes no compartan tal definición. Esa sociedad parte de entender que "donde la naturaleza del bien requiere que éste se busque en común, ésta es la razón por la que debe ser asunto de la política pública"



La educación tiene una doble función: la socializadora, dirigida a compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. Es decir de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen ciertas dosis de homogeneidad en el pensamiento, en los valores y en la conducta. En el otro extremo, encontramos el hecho empírico, incuestionable, desde el propio sentido común, de que los seres humanos, desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, diferimos unos de otros. El respeto a la individualidad que se manifiesta de manera natural con la diversidad entre los sujetos, los grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. (2004) nos recuerda. “Cuántas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tantas más variaciones se acumularán en su seno”.

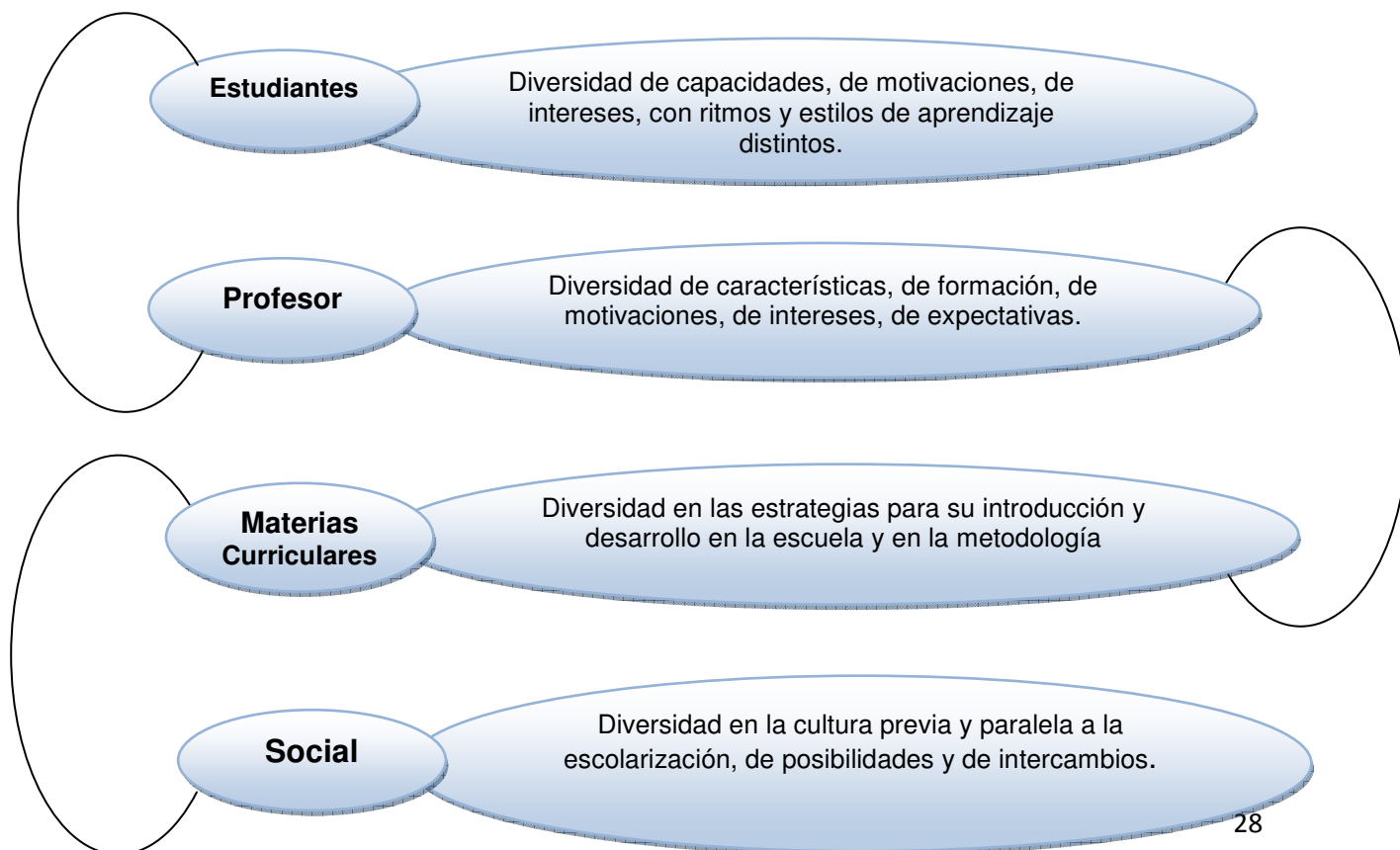
La heterogeneidad en las aulas es un hecho natural y evidente, que refleja la realidad social cotidiana. Esta heterogeneidad se ha percibido demasiadas veces como un “estorbo” que es necesario dominar, fijar o, si es posible, eliminar. Esta posición es incoherente con la realidad social en todos y cada uno de los ámbitos comunitarios, no podemos convertir la escuela en un club exclusivo de unos pocos que margina a otros. La diversidad es una realidad con la que debemos convivir en la escuela y fuera de ella, para ello debemos comprenderla como un valor a potenciar y a promover, puesto que es en la diversidad donde se encuentra el respeto mutuo

### 7.1.2.2 La diversidad un valor enriquecedor

La atención a la diversidad en educación es un tema con una larga historia de pensamiento, de investigación y de práctica que ha justificado distintas respuestas pedagógicas en todos los niveles escolares. Los antecedentes pedagógicos del concepto de diversidad los encontramos en dos términos surgidos del activismo:

- La individualización de la enseñanza como medio para adecuarla a las necesidades de los alumnos en un equilibrio en el trabajo cooperativo y de socialización.
- La heterogeneidad de los alumnos y de las respuestas educativas que se les ofrecen para alcanzar los niveles óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Este concepto actual de diversidad es polivalente en una doble perspectiva educativa y social:

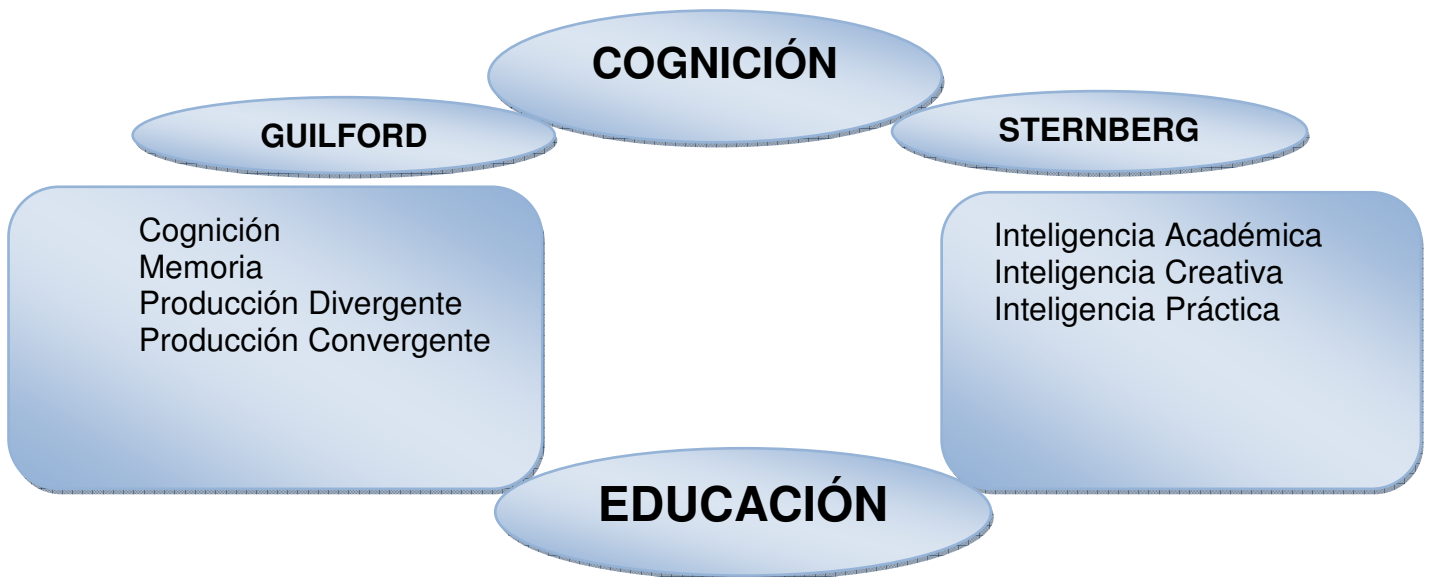


- La diversidad hace referencia a distintas fuentes provocadoras de la diversidad educativa (gráfico)
- La diversidad se fundamenta en cuatro razones (Muñoz, Rué y Gómez, 1993):
  - Sociales: al considerar la educación como un medio de compensación de las desigualdades sociales.
  - Culturales: al concebir la realidad humana como plural, abierta y relativa.
  - Éticas: al considerar la profesión educativa como una actividad promocionadora y no sancionadora ni selectiva.
  - Psicopedagógicas: al considerar el aprendizaje como un proceso social de reconstrucción del pensamiento personal.

Afirma López Melero (1997) “reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no debe entenderse como que proclamamos la uniformidad de todos los alumnos, sino todo lo contrario: supone educar en el respeto a las diversidades”. Esta afirmación aporta dos significados controvertidos y complementarios, que merecen ser explicados: por una parte, la sociedad presenta desigualdades y diferencias en sus orígenes que provoca puntos de partida muy diversos entre los alumnos, por lo que proporcionarles a todos en la escuela lo mismo no significa promover la equidad, sino mantener y potenciar estas diferencias.

Es preciso adecuar el proceso a las demandas reales de cada alumno para potenciar al máximo sus capacidades. Por otro lado, la atención a la diversidad se fundamenta en la cooperación entre todos los participantes en la escuela, pues todos pueden hacer aportaciones a los otros y todos necesitan las ayudas de los demás, no desde la competición sino desde la colaboración.

### 7.1.3 Cognición



Antes de 1960, el enfoque dominante para entender los procesos mentales humanos fue el proporcionado por el conductista Skinner. El conductismo asume el punto de vista de que el comportamiento no puede ser explicado apelando de ningún modo a estructuras internas o procesos dentro del cerebro. En lugar de ello los conductistas querían explicar el comportamiento humano en términos de las relaciones entre entradas (estímulos) y salidas (respuestas). En 1980, el lingüista Chomsky publicó una crítica contundente al enfoque conductista y, en esencia, llega a la conclusión de que la naturaleza, de la vida mental no podía investigarse eficazmente sin alguna teoría sobre cómo estaban organizadas las estructuras y procesos cerebrales y con qué principios operaban.

La explicación de los procesos psicológicos no puede reducirse a entender cómo funciona el cerebro en el nivel fisiológico. Por esta razón, los psicólogos están obligados a utilizar analogías o metáforas en sus explicaciones; es decir, intentan explicar el funcionamiento de la mente en términos de algo que sí entendemos. El estudio de los procesos cognitivos intentan proporcionar una

explicación científica de cómo el cerebro lleva a cabo funciones mentales complejas como la visión, la memoria, el lenguaje y el pensamiento. De hecho, la psicología cognitiva surgió en una época en la cual los computadores comenzaban a causar un gran impacto en la ciencia y, probablemente, era natural que los psicólogos cognitivos establecieran una analogía entre los computadores y el cerebro humano.

El aprendizaje es una actividad crucial en cualquier cultura humana. La existencia de una misma cultura depende de la capacidad de los nuevos miembros para aprender habilidades, normas de comportamiento, hechos, creencias, etc. Las personas crean instituciones educativas dedicadas al aprendizaje e invierten una parte considerable de sus recursos en ellas. Pasan mucho tiempo de sus vidas aprendiendo a hacer cosas en lugar de hacerlas. Los seres humanos poseen una extraordinaria flexibilidad conductual. La supervivencia de una especie requiere que sus miembros se comporten de una forma adecuada a su ambiente.

La cognición afirma que los procesos mentales complejos desempeñan una función importante en el moldeamiento del comportamiento humano. La investigación cognitiva ha llegado a ocupar una parte cada vez mayor no solo en el área de la Psicología sino también en áreas educativas. Piaget siempre estuvo interesado en entender el pensamiento de los niños. Creía que el principal objetivo de la educación debería consistir en ayudar a los niños a aprender cómo aprender, y que la educación debería “formar y no abastecer” la mente de los estudiantes (Piaget, 1968).

*El conocimiento no es una copia de la realidad. Conocer un objeto, conocer un suceso, no implica sencillamente observarlo y hacer una copia o una imagen mental de ellos. Conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, para transformar el objeto y entender el proceso de esta transformación y, como*

*consecuencia, comprender la forma en la que se construye el objeto (Piaget, 1964)*

La anterior experiencia, no debería estar limitada a la manipulación física de los objetos. También debería incluir la manipulación mental de las ideas que surgen de los proyectos o experimentos en una clase (Ginsburg y Opper, 1988). Todos los estudiantes necesitan interactuar con sus pares y con los profesores para que prueben su pensamiento, para que sean desafiados, para que reciban retroalimentación y para que observen como los demás resuelven problemas. A menudo el desequilibrio se pone en acción de manera bastante natural, cuando el profesor u otro estudiante sugieren una nueva forma de pensar acerca de algo. Las experiencias concretas proporcionan las materias primas para el pensamiento.

### **7.1.3.1 La estructura del intelecto de Guilford**

Guilford (1986) diseñó un modelo estructural de la inteligencia al que denominó estructura del intelecto. Organizado en tres dimensiones: operaciones, contenidos y productos. Las operaciones representan los modos de pensar, los contenidos, aquello sobre lo que se aplica el pensamiento y el producto el resultado de la aplicación de una operación a un contenido.

Describe Guilford cinco operaciones: cognición, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación.

Cognición: Percepción y comprensión de la información.

Memoria: Supone la retención y organización de la información en un almacén cognitivo.

Producción Convergente: deducciones lógicas y conclusiones obligadas.

Producción divergente: Relacionada con las aptitudes de elaboración y creatividad.

Evaluación: Proceso de decisión acerca de la adecuación del criterio aplicado.



Los contenidos constituyen tipos de información sobre los que actúan las operaciones descritas anteriormente. Son: figurativo, simbólico, semántico y conductual.

Figurativo: Información de carácter sensorial concreta según los diversos sentidos.

Simbólico: Información bajo la forma de signos que pueden representar otras cosas.

Semántico: Información en forma de conceptos.

Conductual: Información que se da en diferentes operaciones que pertenecen a la conducta de las personas.

Los productos se corresponden con las diferentes maneras en las que se manifiesta cualquier información. Son: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

Unidades: Ítems o elementos de información.

Clases: Conjunto de ítems de información con una o varias propiedades comunes.

Relaciones: Vínculo o enlace entre ítems de información.

Sistemas: Organizaciones de partes interdependientes.

Transformaciones: Son cambios, redefiniciones o modificaciones mediante las que cualquier producto de información pasa de un estado a otro.

Implicaciones: Lo que se anticipa o prevé de una determinada información.

A pesar de las diferencias tan acusadas existentes entre los autores factorialistas respecto al número de factores que integran la inteligencia, este enfoque, valiéndose de técnicas estadísticas muy precisas, ha conseguido verificar la estructura jerárquica de la inteligencia, e identificar los factores que explican las correlaciones al resolver tests mentales. Cattell y Horn (2011) distinguen entre inteligencia fluida (capacidad general de pensar y razonar en términos abstractos, independientemente del contenido cultural) y cristalizada

(habilidad de aprendizaje dependiente de la educación y la cultura adquirida y de carácter más concreto).

### **7.1.3.2 Teorías del procesamiento de la información**

La perspectiva del procesamiento de la información, aborda el problema de la naturaleza de la inteligencia describiéndola como un sistema de procesamiento de la información en el que se produce la codificación, almacenamiento, organización y recuperación de la misma para llevar a cabo actividades. Son procesos intermedios que tienen lugar entre la presentación del estímulo y la respuesta y se infieren mediante los tiempos de reacción y los errores de la respuesta.

### **7.1.3.3 Sternberg: Teoría triárquica**

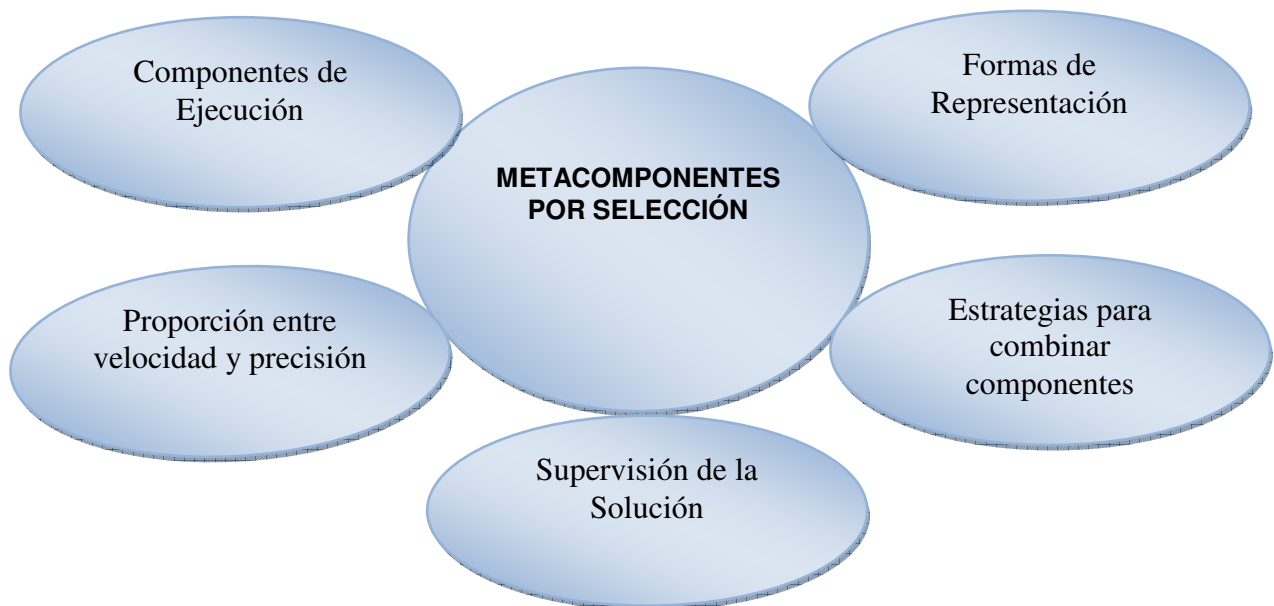
Sus relaciones con las teorías factoriales o psicométricas son complementarias. La teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985), combina la cognición y el contexto para comprender la inteligencia humana y su desarrollo. La denominación de triárquica se debe a que está formada por tres subteorías:

La componencial, (inteligencia académica).

La experiencial, (inteligencia creativa), y la contextual, (inteligencia práctica).

### **7.1.3.4 SUBTEORÍA COMPONENCIAL (INTELIGENCIA ACADÉMICA)**

Relaciona la inteligencia con el mundo interno de individuo y especifica los procesos que subyacen en el procesamiento de la información para ayudarnos a comprender la conducta inteligente. Un componente es un proceso elemental de información, individual, que opera sobre las representaciones internas y permite traducir una entrada sensorial en una representación conceptual y transformar ésta en otra representación o traducirla en una respuesta motriz. La subteoría componencial distingue tres tipos de componentes:



Selección de los componentes de ejecución.

Selección de las formas de representación.

Selección de una estrategia para combinar componentes.

Selección de una proporción entre velocidad y precisión.

Supervisión de la solución. Consiste en hacer una valoración cualitativa y apropiada de los resultados. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) es una clara referencia del uso de este metacomponente.

### 7.1.3.5 Componentes de ejecución o rendimiento



Son procesos de orden inferior y su cometido es realizar las tareas y ejecutar las decisiones tomadas por los metacomponentes. Su número es amplio y la utilización viene determinada por la demanda del problema. Sternberg los sitúa en el uso cotidiano que tienen los alumnos de colegio o personas adultas, cuando han de razonar analógicamente. Los componentes de ejecución o realización que se ponen en funcionamiento cuando pensamos analógicamente son:

Codificación. Consiste en traducir los términos a representaciones internas sobre las que se pueden ejecutar otras operaciones mentales.

Inferencia. Establecimiento de relaciones entre los estímulos.

Mapping u organización. Consiste en descubrir relaciones entre relaciones.

Aplicación. Se produce la extrapolación de la regla inducida a situaciones nuevas.

Comparación. Proceso de decisión respecto a cuál de las posibilidades alternativas es la mejor para solucionar un problema.

Justificación. Es la búsqueda de verificación de las opciones y la decisión de si la solución elegida es la correcta para el problema.

Respuesta. Se da la respuesta que se considera más conveniente.

### **7.1.3.6 Componentes de adquisición**

Se emplean para adquirir información nueva y almacenarla, recuperar la ya almacenada y transferir la aprendida. Todos los componentes pasan a formar parte del sistema cognitivo.

Para Sternberg existen los siguientes componentes de adquisición:

Codificación selectiva. Consiste en separar las informaciones o variables relevantes, desechando las irrelevantes.

Combinación selectiva. Conlleva organizar la información en una estructura nueva integrada y de mejor comprensión.

Comparación selectiva. Supone relacionar la información nueva con la adquirida en el pasado y almacenarla.

Los tres tipos de componentes: 1) metacomponentes, 2) componentes de ejecución y 3) de adquisición, no constituyen instancias aisladas e independientes; tienen un carácter integrador. Los metacomponentes son los auténticos directores de la orquesta de esta subteoría componencial.

#### **7.1.3.7 Subteoría experiencial (Inteligencia creativa)**

Se pone en funcionamiento cuando el alumno debe enfrentarse a tareas nuevas que le va a exigir la puesta en escena de los componentes de adquisición (codificación, combinación y comparación selectiva). Con el paso del tiempo, el alumno va adquiriendo experiencia con lo que termina por automatizar esas tareas que inicialmente se resistían. Se dan los siguientes pasos:

Hacer frente a tareas nuevas, y posteriormente interiorización de lo aprendido y su automatización.

Las tareas nuevas presentan, a su vez, dos subcapacidades: la comprensión de la tarea y el conocimiento de las operaciones que exigen su resolución, siendo, a su vez, ambas susceptibles de automatización. Resolución de tareas nuevas y automatización tienen relación mutua de facilitación e intercambio.

#### **7.1.3.8 Subteoría contextual (Inteligencia práctica)**

Sternberg pretende llenar una omisión que las teorías de la inteligencia venían cometiendo: el análisis de las variables situacionales. Las situaciones reales comportan una diversidad de variables situacionales: internas (estados emocionales y motivacionales) o externas (ruidos, interrupciones); familiares o extrañas y favorables o desfavorables.

La subteoría contextual hace referencia a la forma en que la inteligencia opera en situaciones reales y es aplicada a la experiencia con la finalidad de conseguir la adaptación al ambiente, la selección de ambientes alternativos así

como la modificación del ambiente actual, e introducir en el mismo las mejoras para hacerlo compatible con las necesidades y deseos.

#### **7.1.4 ESTILOS COGNITIVOS**

##### **7.1.4.1 Origen de los estilos cognitivos**

En las últimas décadas el tema de los estilos cognitivos ha ido cobrando importancia, dado que a medida que el proceso educativo ha evolucionado, se ha hecho necesario estudiar al ser humano de una manera integral, atendiendo todas sus dimensiones. Hasta hace algunos años los resultados de dicho proceso se clasificaban simplemente como logro o no logro de objetivos, pero medidos a través de una escala meramente numérica, que poco o nada hablaba del sujeto que aprende, sino que se limitaba a matematizar los resultados obtenidos por los estudiantes.

Con el tránsito que paulatinamente se ha ido haciendo hacia la humanización de la educación, lo cuantitativo ha sido en cierta forma desplazado por lo cualitativo para dar paso a una práctica pedagógica que hable más de habilidades, características, posibilidades, competencias y modos tanto de aprender como de enseñar, así como también de la interacción permanente entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende.

En aras de lograr una aproximación al hecho de cómo se aprende, los teóricos han recorrido un largo camino a través del estudio de la conducta humana, con el fin de establecer cómo el individuo percibe el entorno y cómo las relaciones que establece con él determinan la forma particular de asimilar el conocimiento. Y dado que el proceso de aprendizaje es un constructo personal, que viene determinado por las diferencias individuales, se hizo necesario sentar las bases a partir de las cuales se logre precisar las características que hacen de él un

proceso diferencial, mediado tanto por el entorno que rodea al sujeto, como por la interrelación que construye con sus pares.

Para tal efecto, se partió del estudio de la percepción del entorno, iniciándose con pruebas de laboratorio que permitieran establecer ciertos parámetros relacionados con la forma como el individuo lo percibe a partir del concepto de verticalidad (Asch y Witkin, 1948). Tales pruebas consistían en la aplicación de una serie de tests que posibilitaran definir cómo el sujeto logra percibir este concepto de verticalidad, teniendo en cuenta su postura frente al entorno; un entorno modificado deliberadamente por los investigadores, a fin de concluir la forma en que él se adapta a las características físicas del espacio que lo circunda.

Los tests aplicados fueron el del ajuste corporal (BAT), Test del marco y la varilla (RFT) y Test de la habitación rotatoria (RRT); en cada uno de ellos las características del entorno se modificaban, provocando en el evaluado la necesidad de adaptación a partir del uso ya sea del campo visual externo o de su propio cuerpo como referencia para percibir la verticalidad. Lo anterior permitió definir que en tanto que el individuo tome como referencia de verticalidad el campo externo, o su propia postura corporal, podrá ser clasificado como “dependiente de campo” o “independiente de campo” respectivamente, lo cual determina el modo característico en que el sujeto organiza y procesa la información.

Cabe mencionar entonces que existen dos tipos de situaciones que actúan sobre el sujeto: una de ellas tiene relación con el campo que lo rodea y que es percibido a través de la visión, y otra es la dirección de la gravedad que se experimenta por medio de sensaciones vestibulares, táctiles y kinestésicas. Es así que, a través de estas características es posible delinear un perfil que permite ubicar al sujeto en las categorías de dependencia o independencia de campo perceptual.

#### 7.1.4.2 Definición y clases

No es tarea sencilla definir concretamente qué es un estilo cognitivo, dados los diferentes razonamientos que alrededor de él se han construido. Haciendo un poco de historia sobre su origen, podría decirse que el uso de este concepto se remonta aproximadamente al año 1937, cuando Allport acuñó este término para designar “los abordajes individuales para resolver problemas, recibir y recuperar información memorizada”<sup>1</sup>.

A partir de allí, el término se ha explicado desde diferentes perspectivas. Así por ejemplo, Hederich considera el estilo como “un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo, por encima del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad”<sup>2</sup>; por su parte, Kagan, Moss y Sigel (1963) lo definen como las “preferencias individuales y estables en el modo de la Organización perceptiva y de la Categorización conceptual del mundo exterior”<sup>3</sup>, mientras que para Kagan son “variaciones individuales en los *modos* de percibir, recordar y pensar, o como distintas *maneras* de aprehender, almacenar, transformar y utilizar la información”<sup>4</sup>.

De otra parte, Witkin y Goodenough (1985), en una perspectiva más amplia han manifestado que “el concepto de estilo cognitivo se refiere básicamente al

---

<sup>1</sup> Pantoja, M. (s.f). Estilos cognitivos. Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Revista electrónica Creando. Año 2. N. 5. (Serie en línea) (Citado 2012 – Junio 28) (Disponible en [http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev\\_creando/documentos/EstilosCognitivos.pdf](http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev_creando/documentos/EstilosCognitivos.pdf))

<sup>2</sup> Hederich, M. Estilo cognitivo en la dimensión Independencia – Dependencia de campo – Influencias culturales e implicaciones para la educación. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://tdx.cesca.cat/bitstream/handle/10803/4754/chm1de1.pdf?sequence=1> (Recuperado el 25 de junio de 2012)

<sup>3</sup> García, M. Los estilos cognitivos y su medida: Estudios sobre la dimensión dependencia – Independencia de campo. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, 1989.

<sup>4</sup> Ibid, p.23



constructo hipotético desarrollado 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”<sup>5</sup>. Por tal motivo, determinan la manera como el individuo actúa frente a su entorno para lograr el alcance de objetivos específicos a través de la realidad que le presenta el medio.

Sea cual fuere la definición que se elija, el estilo cognitivo busca explicar lo que ocurre en la mente del individuo en el momento de dar respuesta a los estímulos que recibe del contexto, al procesar la información obtenida y enfrentarse a la realidad. Por tal motivo, son considerados como “modos habituales de procesar la información por parte de los sujetos”<sup>6</sup> (Gargallo, 1989).

Dadas las diferentes perspectivas desde las cuales se ha analizado el concepto de estilo cognitivo, conviene entonces resaltar la diferencia existente entre capacidad y estilo cognitivo, teniendo en cuenta que la capacidad “se refiere más al nivel de habilidad, de competencia (el mayor o menor grado de ejecución) mientras que los estilos cognitivos dan un mayor peso a la *manera* y a la *forma* del proceso de conocimiento”.<sup>7</sup> Es importante también tener en cuenta que, como lo manifiesta Pantoja (2012), el estilo cognitivo tiene un componente tanto biológico como cultural, en concordancia con Witkin (1976), cuando afirma que los factores de socialización “son de una importancia irrefutable en el desarrollo de las diferencias individuales”<sup>8</sup>

---

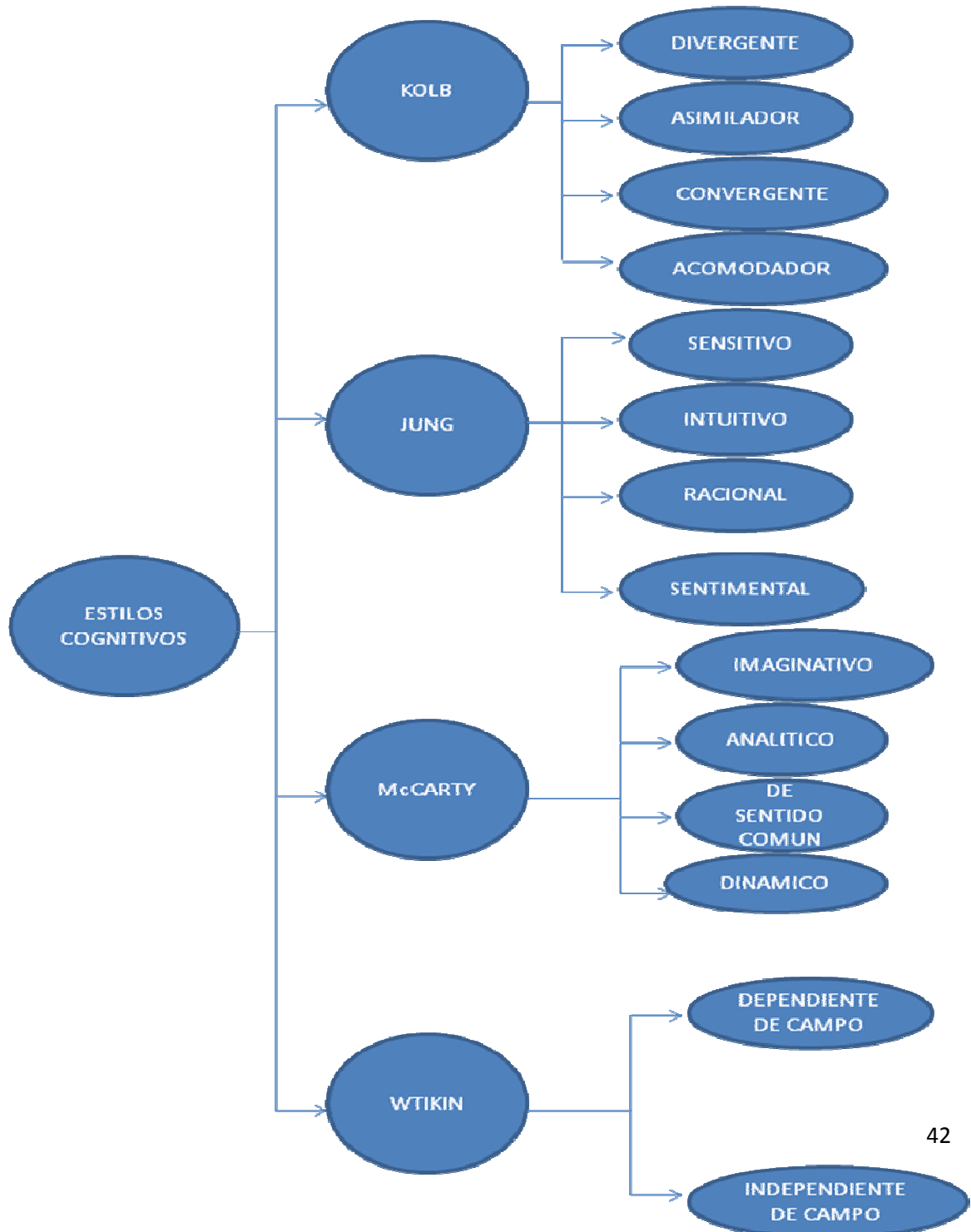
<sup>5</sup> Witkin, H. A., Goodenough, D. (1985). Los estilos cognitivos: naturaleza y orígenes. Madrid. Pirámide.

<sup>6</sup> Gargallo, B. Estilos cognitivos. Reflexividad – Impulsividad. Su modificación en el aula. Disponible en <http://www.aidex.es/publicaciones/jorn-cc/cc-07.pdf> (Recuperado el 20 de junio de 2012)

<sup>7</sup> García, M. Los estilos cognitivos y su medida: Estudios sobre la dimensión dependencia – Independencia de campo. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, 1989.

<sup>8</sup> Ibid, p.102

Tal como se ha visto hasta el momento, no existe una definición única con respecto al concepto de estilo cognitivo, de la misma manera no hay una única clasificación, dado que son varios los autores que han dedicado sus esfuerzos a investigar sobre el tema. El siguiente esquema revela algunas de las clasificaciones que se han hecho al respecto:



Para el desarrollo del presente trabajo se tomará como orientación teórica la clasificación de Witkin, en aras de determinar si la población a estudiar posee un estilo dependiente o independiente de campo.

#### **7.1.4.3 Diferenciación psicológica**

El problema de los estilos cognitivos se relaciona de manera directa con la diferenciación, entendida ésta como una “propiedad estructural de un sistema orgánico” (Witkin et al., 1962), que implica también discriminación y especificidad de las actividades que lleva a cabo el ser humano, así como especialización en las funciones tanto psicológicas como neurofisiológicas, las cuales determinan el funcionamiento individual del sujeto en diferentes áreas.

Para Witkin, no ha de confundirse el concepto de diferenciación con el de estilo cognitivo, ya que “El estilo cognitivo, es no solo, una característica central de diferenciación psicológica, sino también una característica que puede ser evaluada en el laboratorio en condiciones controladas (Witkin, 1962). Por lo expuesto, conviene entonces poner de manifiesto que la diferenciación y la integración son dos dimensiones involucradas en el desarrollo del individuo, y que la relación existente entre ellas permite determinar el lugar que ocupa la diferenciación en la evolución del sujeto; por ejemplo, al hacer posible establecer caracterizaciones clínicas de pacientes más o menos diferenciados, en cuanto a la autonomía, a las relaciones interpersonales, a la autoconfianza y al control de los impulsos.

#### **7.1.4.4 Características de los estilos dependiente e independiente de campo en la percepción de la verticalidad**

A partir del estudio llevado a cabo por los diferentes autores se ha podido obtener conclusiones a partir de las cuales se establecen diferencias sustanciales entre los dos estilos cognitivos. Herman Witkin, por ejemplo,

planteó que las diferencias entre unos y otros individuos radican en la manera de percibir el mundo y en cómo se perciben ellos mismos en relación con los demás y con el entorno. El objeto de su investigación se centró en observar de qué manera los sujetos reciben influencias del contexto, basándose en la teoría de la diferenciación psicológica y teniendo en cuenta factores sociales y afectivos del ser humano, así como también las características neurofisiológicas de los mismos.

Algunas de las diferencias halladas en los individuos según las polaridades se enuncian a continuación:

<b>DIFERENCIAS ENTRE LAS DOS POLARIDADES</b>	
<b>Dependientes de campo</b>	<b>Independientes de campo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El individuo es influido por el contexto.</li> <li>- Se involucran a sí mismos dentro del contexto, y en cuanto al trabajo en grupo, le dan más importancia a la empatía que al alcance de los objetivos.</li> <li>- Sus habilidades sociales les hace promover la cohesión dentro del grupo en el que interactúan</li> <li>- Sus intereses están orientados en general hacia las ciencias sociales y humanas</li> <li>- Son particularmente sensibles a las ilusiones inducidas por el campo visual</li> <li>- Hacen mayor uso de la información que proviene de los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El individuo se considera relativamente libre del contexto.</li> <li>- Marcan límites entre ellos y su entorno, y el trabajo en grupo no se basa en la empatía con los demás miembros del grupo, sino en el alcance de los objetivos</li> <li>- Tienen marcada tendencia hacia la organización y habilidades para dirigir un grupo, hasta el punto de que esto les haga verse autoritarios</li> <li>- Sus intereses tienden a orientarse hacia las matemáticas y las ciencias</li> <li>- Pueden ser susceptibles a ilusiones inducidas por estimulación vestibular</li> </ul>

<p>otros para llegar a su propio punto de vista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifiestan orientación interpersonal</li> <li>- Confían más en las claves visuales</li> <li>- A pesar de tener habilidades de reestructuración menos desarrolladas, presentan características como el tacto, la dulzura, la adaptación, aceptación de otros y el querer ayudar a otros</li> <li>- Demuestran menor autonomía con respecto al campo visual externo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionan de una forma más autónoma con respecto a los otros</li> <li>- Manifiestan orientación impersonal</li> <li>- Confían más en las claves gravitacionales</li> <li>- Muestran aptitudes de reestructuración cognitiva bien desarrolladas y muestran además atributos como dureza, inconsideración, frialdad y manipulación de las personas como medio de conseguir metas</li> <li>- Funcionan con un mayor grado de autonomía con respecto al campo visual externo</li> </ul>
---	--

#### 7.1.4.5 Características psicométricas

Los estudios realizados por Witkin y sus colaboradores demuestran, como ya se ha mencionado, que el estilo cognitivo es una característica susceptible de ser evaluada en el laboratorio y por lo tanto se convierte en un hecho medible. Esta situación hace emerger la necesidad de contar con instrumentos que permitan discriminar, clasificar y diferenciar a los sujetos entorno a un rasgo o dimensión. Para tal efecto, resulta de vital importancia lograr que los instrumentos de medición cuenten con las características básicas de fiabilidad y validez, las cuales permitan realizar generalizaciones desde el estudio de casos particulares.

Dadas las razones anteriores, en la presente investigación se trabajó a partir del Test de Figuras Enmascaradas (EFT) de Witkin, ya que éste cuenta con las características necesarias y suficientes para determinar si un individuo muestra un perfil dependiente o independiente de campo, según la capacidad que muestre para romper un campo visual organizado.

#### **7.1.4.6 Aplicaciones educativas**

Es conocido que el ser humano en su desarrollo va atravesando por diferentes etapas, en las cuales se ponen de manifiesto características particulares que definen por sí mismas las capacidades para adquirir, organizar y procesar información, de acuerdo con las habilidades de reestructuración cognitiva propias de cada estadio. Sin bien, las diferencias manifiestas entre los diferentes niveles educativos son evidentes, no deben obviarse las diferencias individuales, pues éstas están presentes en todas las etapas del proceso evolutivo del ser humano.

Así, es de suma importancia que el docente preste atención a “las conductas de sus alumnos en clase para tratar de afinar el diagnóstico sobre la capacidad de percepción de sus alumnos...”<sup>9</sup>, a fin de establecer las estrategias pedagógicas que, en la medida de lo posible, favorezca el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje mediante la individualización didáctica y educativa.

De ningún modo se pretende, a través de este ejercicio investigativo, cimentar la idea de que uno u otro estilo cognitivo es bueno o malo; sin embargo, es claro que el hecho de tener determinado estilo, facilita o dificulta la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos, como bien lo expone García (1989), lo cual conduce a reflexionar sobre la posibilidad de que la educación contribuya con la modificación del estilo de aprendizaje, no en el sentido de hacer una migración de un estilo a otro, sino en el de favorecer el desarrollo de las características propias de cada uno de ellos.

---

<sup>9</sup> Ibid, p. 124

Para tal fin, es conveniente que el docente, además de ser cuidadoso en la estructuración de los contenidos, tenga la posibilidad de develar técnicas y hábitos de estudio que permitan a los estudiantes ubicarse en condiciones similares de aprendizaje, sin importar el estilo cognitivo que ostenten. De la misma forma, es muy importante identificar el estilo cognitivo de los estudiantes, ya que de acuerdo a estudios realizados, se ha podido definir que los DC muestran mayor posibilidad de aprendizaje frente a contenidos con trasfondo social, en tanto que los IC puntuarán mejor en tareas de corte matemático y analítico. De ahí que, el conocer la ubicación de los estudiantes en la polaridad dependencia / independencia de campo, permitiría la propuesta de didácticas adecuadas a fin de que se haga evidente el logro académico tanto en estudiantes IC como DC, ya que de lo contrario, al existir una homogeneización del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que se logra es “marcar aún más las diferencias entre los estilos de enseñanza y sobre todo, tratar de forma discriminada a unos alumnos en comparación con otros.”<sup>10</sup>

Es sabido que la educación es un proceso que supone modificación constante que involucra transformación, no sólo en el planteamiento de estrategias y didácticas para enseñar nuevos conocimientos, sino también en lo referente a promover cambios de conducta. Así, en relación con la función básica de la educación, y como lo propone García (1989), “los estilos influyen en el aprendizaje cualitativa y cuantitativamente (...), tienden a determinar si el individuo aprende y procesa la información con eficacia y si sabe usar sus conocimientos, y uno de los objetivos de la educación es precisamente, aumentar las posibilidades de que el alumno llegue a conseguir todo esto. Por tanto (...) la modificación de los estilos de aprendizaje aparece como inherente al proceso de aprendizaje.”<sup>11</sup>

Por lo anterior, no es posible desconocer el papel transformador que tanto la escuela como el docente deben cumplir a fin de hacer realidad la función social

---

<sup>10</sup> Ibid, p. 132

<sup>11</sup> Ibid, p.142

que a la educación le corresponde. Al respecto, como lo exponen Witkin, Moore, Goodenough y Cox (1977)<sup>12</sup>:

“la mayor parte del trabajo a realizar debe hacerse en el interior de las aulas. (...) parece razonable esperar que, según los profesores se hagan más conscientes de la forma en que aprenden conceptos los alumnos dependientes e independientes de campo, se harán más efectivos a la hora de adaptar los procedimientos didácticos a las necesidades de estos diferentes tipos de estudiantes. Además de animar a los profesores a adaptar sus enseñanzas a los alumnos, tal como les llegan, podemos incluso esperar que los profesores sean capaces de encontrar la manera de ayudar a sus alumnos a diversificar sus estrategias de aprendizaje”

Resta por decir entonces, que es responsabilidad de la escuela contribuir con el desarrollo social, a través de la orientación a los estudiantes hacia la identificación y reconocimiento tanto de su estilo cognitivo, como de las habilidades que debe potenciar a fin de lograr el alcance de sus objetivos a mediano y largo plazo.

#### **7.1.4.7 El estudio de los estilos cognitivos en Colombia**

El estudio de los estilos cognitivos en Colombia en la dimensión dependencia e independencia de campo se remonta 15 años atrás, cuando a partir del estudio realizado por Vasco (1982) sobre el desarrollo del pensamiento formal en un grupo de jóvenes bachilleres colombianos, se puso de manifiesto lo insipiente de la formación impartida en los ciclos de educación básica y media.

El Proyecto de Unidades Pedagógicas Funcionales (Hederich y Cols, 2001) liderado por el centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional CIUP, pretendió favorecer el desarrollo del pensamiento operatorio en niños de edad preescolar como salida a los problemas existentes.

---

<sup>12</sup> Citados por García (1989)



El desarrollo del proyecto evidenció las diferencias en el desarrollo intelectual de los menores, lo anterior, los llevó a profundizar en aspectos relacionados con los desarrollos de la psicología intercultural tratados por autores como H. Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples ; Potter (1954), McClelland (1955) y Stewart (1974) quienes desde la dimensión socio cultural de la inteligencia encontraron diferencias en el desarrollo del pensamiento de latinoamericanos y anglosajones con base a criterios como la cooperación y la competencia ; la adscripción y la individualidad.

Apoyándose en estudios antropológicos y sociológicos el CIUP da impulso al proyecto “Hacia una regionalización cognitiva en Colombia” en regiones en las que de forma empírica se intuyó relación entre el estilo cognitivo y la condición sociocultural de la población.

Resultado de lo anterior fue la propuesta de regionalización ecocultural de Colombia en la que se tomaron como regiones marco de su investigación la región Andina, santanderes, paisa y fluvio-minera diferenciando a la vez en su interior subregiones con base a su economía, según fuera tradicional o moderna en su forma de producción.

En 1999, con una muestra de 973 estudiantes hombres y mujeres con un promedio de edad de 15 años tomada de 8 municipios; 4 tradicionales y 4 modernos se realizó un estudio de tipo observacional en el que por no controlar de forma activa variables como el tipo de institución y el grado escolar y por desconocer la variabilidad de la prueba EFT los resultados esperados no fueron de satisfacción para el grupo investigador.

En una segunda etapa el proyecto “Regiones cognitivas de Colombia” abordó el estudio de los estilos cognitivos en las zonas eco-culturales desde la óptica de la psicología cognitiva en relación al procesamiento de la información y en la formulación de hipótesis que permitieran establecer la relación entre el contexto cultural y el desarrollo de estilos cognitivos en la dimensión dependencia-independencia de campo.

En la óptica de sujetar el “estilo” a la modalidad de procesamiento de la información se examinaron conceptualizaciones sobre la dimensión

dependencia e independencia de campo, entre ellas la de J Pascual y su teoría de operadores constructivos y R. Ridding con su propuesta de dos dimensiones de estilo cognitivo: analítico vs holístico y de representación verbal vs visual ; en especial a partir del contacto establecido con este último fue posible producir la versión en español de su batería C.S.A (COGNITIVE STYLE ANALISYS) ; más, en su aplicación se presentaron limitaciones que obstaculizaron el progreso de la investigación.

#### **7.1.4.8 Estilos cognitivos y prácticas de socialización y crianza**

“Considerando la cultura desde una perspectiva holística, las prácticas de socialización y crianza que aseguran la reproducción de una cultura, no surgen, en los grupos humanos como fruto del azar, sino, que responden a las formas específicas de adaptación económica y social del grupo humano a las particularidades de su medio ambiente físico” (Hederich, 1995)

Al respecto, podría inferirse que la forma en que las familias asumen su cotidianidad desde la lucha por la obtención de recursos que garanticen su bienestar orienta su modo de entender y proyectar la cultura desde la crianza de los hijos.

Entendiendo la teoría de diferenciación psicológica desde la vinculación de la tendencia hacia una mayor sensibilidad o independencia con un estado de mayor integración o segregación entre el yo y los otros, hipótesis como el fomento de la autonomía vs la dependencia de la autoridad familiar y la hipótesis del modelamiento se consideran orientadores en la investigación de los procesos de socialización temprana que influyen en el desarrollo de este proceso.

Desde sus primeros trabajos Witkin relacionó la autonomía paterna con la independencia al medio y la sujeción a la misma con la sensibilidad a este ( Witkin y Cols 1962) ; es así, como en los estudios iniciales fue posible encontrar un patrón de sensibilidad al medio ; en niños que no eran alentados por sus madres a asumir sus responsabilidades y que eran a la vez sometidos a

la sumisión y al control de conductas de agresión y asertividad (Witkin y Cols 1962; Dik y Witkin 1965) ; en un sentido similar otros estudios comprobaron que padres de niños sensibles al medio empleaban el castigo como medio de control de las conductas de sus hijos; “la rigidez paterna en la socialización está asociada con la dependencia de campo y/o con una baja aptitud de reestructuración en una gran variedad de culturas.

La observación directa de la interacción familiar en estudios longitudinales se constituyó para Witkin en la metodología más apropiada para el estudio de las prácticas de socialización y crianza.

El primero de los estudios longitudinales realizado con niños norteamericanos, muestra que las madres de niños que entre los 6 y 9 años desarrollan un estado de sensibilidad al medio solían utilizar con mayor frecuencia modos no específicos de consuelo y tendían a ser repetitivas en estos modos, de una situación a otra durante las primeras etapas del desarrollo. Por otra parte, las madres de niños independientes utilizaban con mayor frecuencia modos específicos de consuelo relacionados con el problema concreto (Witkin y Goodenough 1962)

En un posterior estudio de Munroe y Munroe en la población Logoli del este de África se determinó que los niños que hacia los 5 años tenían mayor capacidad de desenmascaramiento tenían madres que presentaban una latencia de respuesta más larga frente al llanto de sus hijos en las primeras etapas de desarrollo (Witkin y Goodenough 1981)

No obstante, estos estudios no han sido conclusivos y consistentes frente al considerar como hipótesis en la DIC el fomento de la autonomía vs la dependencia de la autoridad familiar.

Para Hederich (2001), lo anterior radica en la formulación de la hipótesis autonomía vs dependencia de la autoridad familiar, ya que si bien la rigidez en el control de acciones y tareas formativas cambia de una familia a otra, siendo prácticas de fomento a la autonomía o de sujeción a un modelo de autoridad

con base a características culturales ; “la hipótesis de la autonomía vs dependencia hace caso omiso de este hecho proponiendo una categorización de las prácticas de crianza en términos de un mayor o menor control generalizado de la conducta individual independientemente de los ámbitos en que esta conducta se despliega y de los dominios de la personalidad más directamente implicados” (Hederich 2004)

Retomando la teoría de diferenciación psicológica para Hederich (2004), la hipótesis fomento de la autonomía vs la dependencia de la autoridad familiar parece estar formulada parcialmente en forma unidireccional ya que premia el fomento de la autonomía, es decir, la independencia y castiga el comportamiento autónomo relacionándolo con la sensibilidad o dependencia ; para él y para completar la hipótesis en la otra dimensión ; “ debería considerarse también que las prácticas de crianza que fomentan una mayor adaptación no solo ni necesariamente con los padres sino en términos más generales con el entorno social en su conjunto conducirán a una mayor sensibilidad al medio”

En relación a las pautas de crianza y al estilo cognitivo en Colombia, con base a un estudio del año 1999 en el que con una muestra de 4.069 estudiantes de ambos sexos de grados noveno de colegios oficiales ubicados en 61 municipios de 5 diferentes regiones culturales del país., se aplica la prueba E.F.T para determinar la relación entre capacidad de reestructuración perceptual y diferentes aspectos en los patrones de crianza y estructura de familia.

Sus resultados apuntan a que el estilo es aprendido en un proceso de modelamiento , al respecto, la influencia de la figura paterna ejerce un efecto significativo sobre la capacidad de reestructuración de los hijos y la influencia de la madre es cambiante dependiendo de la presencia o no del padre ; así, en el caso de un hogar con presencia del padre la madre matiza su influencia disminuyendo la capacidad de reestructuración de los hijos y en caso de ausencia la incrementa tal vez como compensación a esta carencia.

En los estudios de estilos cognitivos en grupos colombianos se ha comprobado con regularidad que aquellos que presentan estructuras de autoridad familiar de tipo patriarcal muestran una tendencia hacia la independencia del medio, mientras que los que presentan una estructura matriarcal muestran una tendencia hacia la sensibilidad al medio (Hederich y Camargo 1995, 1999)

En relación al contexto cultural la dinamización en la escuela de acciones desde el egocentrismo o el sociocentrismo serán conducentes al modelamiento de estilos en la dimensión de autonomía o sensibilidad al medio, así, siendo las experiencias educativas escolarizadas la continuación de los esquemas de crianza iniciados en el hogar, el que la escuela propenda por esquemas segregadores o integradores será a su vez garantía hacia tendencias de independencia o sensibilidad al medio.

Entonces, la escuela entendida como centro de modelamiento de un estilo cognitivo particular con la impronta de su acción formativa aunada a la tendencia natural del sujeto hacia un estilo cognitivo se constituye en “apalancadora” de un sujeto que se conduce con criterios de autonomía e independencia o la “continuadora” de acciones que perpetúan la formación de sujetos sin capacidad para decidir por sí mismos; “el que el individuo no modifique el estilo en los niveles requeridos para el proceso escolar, le hará mantener bajos niveles de logro educativo, altos niveles de repitencia y ausentismo y a la larga su exclusión del sistema educativo” (Hederich, 2004).

#### **7.1.5 Contexto escolar**

Considerando su etimología, derivada del latín: *contextus*, se sabe que corresponde al entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, entonces se puede llamar contexto educativo, al marco

donde la educación se define como un fenómeno social, a partir de los siguientes elementos: Plantel educativo - escuela, maestro, alumno, familia, gobierno (requerimientos escolares gubernamentales), aparato ideológico, referencias curriculares y sociedad. El contexto educativo es un hecho social con historia, con dialéctica (que va en doble vía de ida y vuelta), donde están directamente entrelazados la escuela, el gobierno y la comunidad.

Hoy en día en nuestra sociedad es fundamental formar para la ciudadanía. Sin embargo en el contexto educativo esa labor es todavía incipiente y se hace necesario replantear dicha formación en los educandos, dadas las condiciones de inseguridad y violencia en las cuales se encuentran inmersos nuestros niños, jóvenes y adultos, ya que Colombia, a escala mundial, sigue siendo uno de los países de más altos índices en este aspecto. A ello se suma la problemática de corrupción y otros conflictos sociales como la inequidad y la discriminación de diversos tipos.

Siendo así, se puede hablar de acto educativo, tal como se aprecia desde cualquier punto de vista, al hecho de agrupar un número determinado de personas al interior del aula, asimilándose desde la teoría matemática de conjuntos, como una operación de unión e intersección de múltiples elementos que intervienen en este proceso de enseñar y aprender.

De una parte, la unión de los intereses y necesidades de las familias de continuar con la tarea de formación que se inicia en el hogar como el primer referente, marco o contexto educativo de todo ser humano; y por otra parte, la intersección que viene a darse por la confluencia de aspectos que tienden a ser factores comunes entre los alumnos en edad escolar, ya sea en sentido positivo o negativo.

Desde familias desarticuladas, extendidas, monoparentales, hasta las más intrincadas situaciones de vulnerabilidad causada por hechos violentos en el

entorno, la desesperanza y muchos referentes negativos que ubican al niño en situación desfavorable. Por ello, entre otros aspectos, el espacio de aprendizaje se convierte en la vía de escape a situaciones hostiles que a diario se viven en muchas ciudades de Colombia.

Esta metáfora matemática llevada al contexto del aula, como referente de la necesidad de expandir este conjunto universal de seres humanos bajo la enorme responsabilidad histórica de contribuir al cambio, al mejoramiento, a la transformación de la sociedad y del entorno en general, induciendo y motivando el pensamiento crítico, constituye un hecho de particular atención donde se aprecian las condiciones bajo las cuales el alumno, debe abordar y desarrollar sus tareas en aras de aprender algo que le pueda ser útil en el futuro, y de este modo pueda salirse del patrón, casi que replicado décadas anteriores por sus padres y abuelos, poniendo sus ojos en metas para muchos, muy lejanas pero no imposibles de alcanzar.

Es así, como a través de esta simple teoría matemática, se encuentra que el espacio denominado escuela, se convierte en escenario o contexto de formación de los individuos. Si bien es cierto, que se ha otorgado especial atención a la llamada educación formal a través de los lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación, y que corresponde atender a sus fines, principios y objetivos, la escuela moderna se halla permeada por un extenso entorno que bien convendría analizar y estudiar a fondo, por cuanto cada uno de los elementos externos que conforman este aspecto, inciden positiva o negativamente en el desarrollo y transformación de la población estudiantil al interior de las escuelas y colegios.

De hecho, en nuestros días se ha vuelto un reto en el contexto escolar “formar para la ciudadanía” pues la única posibilidad que tiene el país de recuperar su dignidad es con los educadores, quienes día a día se ven enfrentados a la

permanente reflexión acerca de la importancia de un cambio generalizado en la educación del país. Cambio que se debe implementar asegurando el cumplimiento de uno de los derechos fundamentales como es el de educarse, en el cual se debe dar respuesta adecuada a la tarea de promover una formación integral, coherente, articulada, donde el ejercicio democrático parta del principio de formar hombres y mujeres capaces de vivir en plenitud y con dignidad, asumiendo responsablemente su condición humana, capaces de dar soluciones acertadas y democráticas a la problemática actual, que favorezcan las condiciones humanas y la convivencia ciudadana.

Entendiendo la democracia, según Toro Arango<sup>13</sup>, como “una forma de ver el mundo; es un modo de ser, una forma de vivir y de estar en el mundo. En una palabra, la democracia es una cosmovisión”.

Por lo tanto dadas las condiciones de insatisfacción, más aun, la indignación frente a la actual realidad de injusticia, junto a la aspiración a una Vida Digna para todos, es lo que debe llevar a la educación a la tarea de plantearse con seriedad una formación de participación, ciudadanía y democracia; un cambio emergente donde la labor del docente no se reduzca solo al aula de clase, donde el tablero y el pupitre sean sus únicos medios y recursos.

Los maestros como entidad activa y comprometida con la formación de sujetos de hoy, deben formar parte de redes que promuevan acciones comunitarias; redes de “ciudadanos mejores” que construyan la verdadera democracia como elemento fundamental en la edificación de un país diverso, donde la justicia y la equidad sean la prioridad en el cumplimiento de los derechos fundamentales del ser humano, contemplados en la constitución política.

---

<sup>13</sup> Toro Arango José Bernardo, Martha C. Rodríguez. La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos. Bogotá, Colombia. Enero 2001. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/57228832/La-Comunicacion-y-la-movilizacion-social-en-la-construccion-de-bienes-publicos-Bernardo-Toro>



Ante este panorama, es prácticamente un consenso que la educación tiene un papel fundamental que cumplir, que es entre tantos, promover la transformación en la manera como los individuos actúan en sociedad. Cómo se relacionan unos con otros y cómo participan para lograr cambios significativos en su interacción y formación social que favorezcan la convivencia de los niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestra sociedad, de tal modo que las generaciones futuras, reciban una formación que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía.

Es claro que la escuela no es el único espacio en el que esa formación debe ocurrir. La familia como núcleo inicial de ese desarrollo humano, es el escenario que nos permite aprender desde niños, afrontar retos y asumir responsabilidades (Palacios y Rodrigo 1998)<sup>1</sup>. Es allí donde se imparte un “currículum para la vida”, el barrio, la vereda, los medios de comunicación y muchos otros espacios de socialización, donde también tienen que cumplir un papel fundamental en la tarea de formar los individuos que el mundo necesita.

Sin embargo, la escuela es uno de los contextos más importantes donde se desarrolla el aprendizaje formal y se realizan actividades educativas y de socialización, siendo allí donde se desarrollan las competencias necesarias que permiten ser un ciudadano activo y productivo capaz de desenvolverse en sociedad y aportar a la construcción de un país más evolucionado en medio de un mundo de globalización.

---

<sup>1</sup>. **Rodrigo M. J., Palacios J. (1998).** Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza editorial; **1998.**

Dando una mirada en retrospectiva de lo que corresponde al espacio o contexto educativo, se evidencia que desde mediados del siglo XX y casi hasta su última década, se tenía una escuela de puertas cerradas, donde sólo se rendían informes al término de cada período académico. A las puertas de terminar el siglo, con una enorme transformación en los objetivos y fines de la educación en Colombia, se da una enorme apertura institucional en todo sentido.

Es allí en donde empiezan a intervenir todos los sectores que tienen influencia directa o indirecta en el desarrollo de la actividad educativa al interior de las escuelas y colegios. Posteriormente, el avance del nuevo siglo da otro paso mucho más avanzado en cuanto a la apertura de las instituciones, no sólo a las familias de los educandos, sino a toda la comunidad y a la sociedad en general que visualiza y percibe con una mirada muy distinta y distante de lo que era tres o cuatro décadas atrás.

En este contexto, es pertinente citar que tal como se ha transformado la conformación del llamado Gobierno Escolar de las instituciones, se da espacio no sólo a grupos concretos de padres de familia sino al sector productivo del entorno más próximo que ejerce de algún modo, influencia sobre el plantel educativo.

De otra parte, las condiciones en las cuales se ha ido transformando el grupo familiar, los niveles de educación y preparación profesional de los padres, la misma conformación de las familias, las opciones o posibilidades de optar por oportunidades laborales o de ingreso a la universidad, conforman simultáneamente, puntos de encuentro que también son parte primordial en el estudio y análisis que amerita la escuela contemporánea. Además de ello, se ha dado cabida a las nuevas tecnologías que han posibilitado espacios de educación “virtual” que acercan cada vez más al educando, al conocimiento del mundo y de su entorno cercano y lejano a través de la red.

En este último sentido, cobra notable importancia el hecho de tener maestros cada vez más capacitados, en contacto con nuevas tecnologías, que investiguen, que se preparen y lleven a las aulas el resultado de su quehacer profesional. Esto de hecho genera un importante nivel de influencia directamente proporcional sobre el contexto en el cual se desarrollan las actividades de aprendizaje.

De otra parte, teniendo en cuenta que la escuela es una pequeña sociedad cuyo propósito fundamental es la formación, como tal, presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana. De ahí que la importancia de valorar los aprendizajes que se adquieren mediante la interacción entre estudiantes, entre adultos y estudiantes, de ajustar igualmente la construcción de normas que regulan esas interacciones, de sustentar las decisiones que se toman, conciliar y resolver los conflictos y problemas que surgen; casi todo lo que ocurre de manera cotidiana en la escuela, puede ser tomado como oportunidad para la formación ciudadana.

Dado que la formación ciudadana puede estar perfectamente relacionada con la formación académica y la cotidianidad escolar; ésta se debe integrar de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, logrando así resultados favorables y experiencias significativas, partiendo de estrategias pedagógicas específicas que respondan a las necesidades e intereses de los educandos y a la realidad del contexto en el cual se encuentran inmersos; estrategias que desarrollen competencias cognitivas, comunicativas, emocionales, integradoras y ciudadanas dentro y fuera del aula.

Desde este punto de vista habría una mayor coherencia entre el ejercicio de la ciudadanía que se busca en los estudiantes, y lo que ellos realmente viven en su entorno escolar, con el fin de que se traduzca en acciones pertinentes llevadas a su cotidianidad.

En el aula de clase se deben propiciar espacios para el desarrollo y práctica de dichas competencias, las cuales deben ser llevadas a otros contextos como la familia, la comunidad y sociedad en general. Además es importante que los eventos y vivencias reales del aula de clase y de la institución educativa en general se tomen como oportunidades para la práctica e interacción social con otros sujetos y en diversos contextos sociales.

La transición entre el conocimiento sobre una competencia y su uso en la vida real es uno de los retos más difíciles en la formación ciudadana del sujeto, pues requiere brindar muchas oportunidades para la práctica de esas competencias en situaciones poco a poco más complejas, lo cual se constituye en una de las formas para enfrentar este reto.

Lo ideal es que dicho proceso esté orientado bajo un modelo pedagógico institucional que involucre a toda la comunidad educativa y responda a las necesidades del individuo, buscando que lo que se aprenda en el aula tenga impacto en su vida familiar y social, ya que de lo contrario esta labor pedagógica no tendría sentido y el reto de movilizar una educación integral, coherente y articulada se haría cada vez más difícil, dadas las condiciones tan diversas en las que viven muchos de los niños y jóvenes de nuestras aulas.

Situación ésta que amerita en las instituciones educativas el diseño de proyectos integradores - transversales con las diferentes áreas del conocimiento, de manera coordinada y bajo el liderazgo de las directivas, con el concurso de docentes comprometidos con una visión común de la formación que se quiere lograr. Por ello se considera importante que haya una comunicación efectiva entre maestros, directivas y comunidad institucional donde la toma de decisiones se dé, de manera democrática y participativa; donde tanto al interior del establecimiento como al exterior se refleje la misión y visión de la tarea de educar como compromiso social.

### 7.1.5.1 Interactividad, docente alumno

En los contextos escolares y no formales, en el planteamiento constructivista del aprendizaje y de enseñanza Coll, (1990), se valora el proceso constructivo del alumno, y también el de la enseñanza; es decir, las estrategias que emplean los docentes con sus alumnos para que estos puedan construir conocimientos, contribuyen a su vez al mejoramiento de sus praxis educativas.

El planteamiento anterior se ve plasmado en la ley conocida como “la ley de la doble formación de los procesos psíquicos superiores Vygotsky, (1989)<sup>14</sup>, la cual admite que la verdadera fuente del psiquismo se ubica en la dimensión interpersonal, que es en las relaciones sociales, entre personas, donde se sitúa el origen del individuo.

Al percibir al sujeto como producto de la sociedad, se concibe al proceso de desarrollo como el resultado de la interacción social, haciéndose indisoluble del contexto interpersonal en el que surge y se ubica el individuo. De ahí la importancia de las relaciones interpersonales de la enseñanza, convirtiéndose a su vez en característica esencial de la misma, en el proceso de construcción del conocimiento de los educandos.

(Vygotsky, 1979)<sup>3</sup> contribuye a la comprensión entre el plano interpsicológico y el intrapsicológico en el apartado a la zona del desarrollo próximo en el cual se facilita la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque hay autores como: (Wertsch, 1988; Moll, 1990; Onrubia, 1992) que difieren en su postulado, lo consideran poco sustancial, en afirmar la falta de especificación de los medios en esta zona.

---

<sup>14</sup>Coll, Cesar. Psicología de la Educación. Ediciones de la Universidad de Oberta de Catalunya-Barcelona. [books.google.com.co/books?isbn=8435069001](https://books.google.com.co/books?isbn=8435069001)

<sup>3</sup> Vygotsky, L. S. (1979). Pensamiento y lenguaje. México: Ediciones Quinto Sol

A este respecto el investigador español Pablo Fernández Berrocal<sup>4</sup> afirma que:

“el nivel de interacción entre el profesor y los alumnos opera bajo unos mecanismos de influencia educativa que se manifiestan o actúan precisamente a través de esa comunicación. De otro modo, se trata de comprender cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda que reciben de su profesor, como consecuencia de la influencia educativa que se ejerce sobre ellos. Aquí se destaca que el énfasis recae directamente sobre los procesos de aprendizaje, que pueden ser interpretados como el resultado de un proceso de enseñanza”

De ello se concluye, o se espera que, en la medida que esa interacción maestro-alumno sea positiva, se vea reflejada en los resultados propuestos como metas institucionales, y se permita construir a través de este nivel de intercomunicación, mejores condiciones de convivencia desde la escuela.

A parte de la interacción como elemento desencadenante existen otros factores desde diferentes contextos, muy importantes en la construcción del conocimiento del individuo, como son las ayudas que permiten al aprendiz llegar más allá de lo que él individualmente podría conseguir, proceso denominado por Newman et al (1991), como apropiación recíproca de la zona de construcción y caracterizado como un proceso dinámico, recíproco y secuencial; en otras palabras como un proceso de ida y vuelta.

Aportes de algunos autores con respecto a la construcción de dicho conocimiento van enmarcados hacia la influencia educativa que ejercen los docentes y adultos mediante pautas de interacción que van por delante del nivel de competencia efectiva del aprendiz, ejerciendo con mayor eficacia su función de “andamiaje” y “sostenimiento” de los avances de los educandos; interviniendo de manera oportuna en los pormenores que éstos puedan <sup>4</sup> presentar al realizar su proceso, pues la intervención eficaz, y oportuna en dichos procesos que el niño, no domina, solo los puede aclarar con la orientación del docente y/o adulto.

La contribución de Wertsch (1988,1989) en este aspecto, se refiere a las definiciones de la situación, intrasubjetiva probablemente distinta para cada uno de los participantes. Analiza cómo se establecen las negociaciones y cómo se crea un “estado de intersubjetividad”, a la vez que expone la adopción de recursos y estrategias como categorías claves para asegurar dicho nivel de intersubjetividad. Otros autores como Pla (1987,1989), Coll y Onrubia (1995) y Coll et al. (1992 a) al referirse a contextos formales de e/a, del niño, subrayan la necesidad de considerar en el análisis del discurso escolar el “marco social de referencia” y el “marco específico de referencia”, utilizados como estrategias para crear un nivel de conexión asimilado como recurso cotidiano para interpretar el significado de los elementos de la vida cultural y social.

Con relación al anterior apartado, Edwards y Mercer (1988) y Cazden (1991), analizan el discurso en el aula como un proceso que incide en el uso convencional de mecanismos y canales no verbales, al centrar su atención en el análisis de la secuencia: Inicio – Respuesta - Evaluación. Ambos autores manifiestan su interés en el análisis de esta forma de diálogo en las clases, considerando el significado de la parte discursiva, en la forma en que estas

---

Fernández B., Pablo. La interacción social en contextos educativos. Siglo XXI de España Editores; Madrid, 1995. fases se llevan a cabo y se organizan; Coll et al. (1992a)

inciden en este aspecto al señalar que en las estructuras IRF (factor regulador de la interferencia), el significado proviene de las secuencias estructuradas de los tres componentes y no solo de los mensajes que lo integran.

Otros autores como: Edwards y Mercer (1988), Cayden (1991), Lemke (1986) entre otros, investigan la función que cumplen estas secuencias en el discurso escolar y resaltan diversas estrategias participativas e interactivas y mecanismos semióticos empleados por los docentes para verificar y controlar la construcción de conocimiento que orientan a sus alumnos.

La interactividad es una de las categorías que permite el análisis de las prácticas educativas escolares. Es definida por Coll et al. (1992)<sup>15</sup> como: “expresión acuñada para designar la articulación de las actividades del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o una tarea de aprendizaje”, la cual permite la articulación de los tres elementos que constituyen todo proceso de enseñanza - aprendizaje en un contexto formal: el profesor, el alumno y el contenido; siendo éste último el objeto de enseñanza y aprendizaje. Los tres elementos permiten la integración de saberes culturales, objeto de asimilación; educandos que han de apropiárselos y los agentes educativos que actúan de mediadores.

De este modo la noción de interactividad se considera un constructo de gran validez para conceptualizar el ámbito en el que se debe centrar el análisis cuando se realice en contextos formales.

---

<sup>15</sup> Elisa Arrieta Illarramendi. INTERACCIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. Revista de psicodidáctica, número 009. Universidad del país Vasco-España.  
[www.doredin.mec.es/documentos/01520073000094.pdf](http://www.doredin.mec.es/documentos/01520073000094.pdf)



Cualquier aporte abre nuevas posibilidades, nuevas propuestas y sugerencias para el análisis de la interacción educativa en los contextos formales y no formales que involucra a docentes, adultos y alumnos. La siguiente cita recoge inquietudes e interrogantes de los docentes/adultos acerca de su labor en la enseñanza -aprendizaje & aprendizaje - enseñanza.

“Es evidente que si queremos comprender, por ejemplo lo que aprenden los alumnos en una clase de matemáticas y cómo lo aprenden, tendremos que sumergirnos en un análisis de lo que sucede en dicha clase. Tendremos que analizar cómo los alumnos y el profesor organizan su actividad conjunta; cuáles son sus contenidos y las tareas que vertebran la tarea de enseñanza y aprendizaje en el aula; cómo se produce -o no se produce- la sesión progresiva del control y la responsabilidad; hasta qué punto se amplían efectivamente los significados compartidos por uno y otros a medida que se desarrolla la clase; qué sucede cuando el profesor da erróneamente por supuesto que los alumnos comparten su definición de la situación, etc.

Qué duda cabe que, una vez realizado este análisis, nuestra comprensión de que han aprendido - o no han aprendido - los alumnos, cómo y por qué se habrá enriquecido considerablemente. Más aún, este análisis es a todas luces imprescindible para comprender qué han aprendido realmente los alumnos de nuestro hipotético ejemplo gracias a la ayuda que han recibido de su profesor. Es en este sentido que el análisis de interactividad -o, si se prefiere, de las formas de organización de la actividad conjunta- constituye a nuestro entender un aspecto al mismo tiempo esencial e

irrenunciable para una mejor comprensión de la práctica educativa”  
Coll et al. (1992).<sup>16</sup>

A este respecto cabe decir entonces, que en un contexto educativo realmente equilibrado, con aulas apropiadas, con recursos pertinentes, con un número de alumnos que no sobrepase el nivel de hacinamiento que es el común denominador en las escuelas de hoy. Sólo quizás en ese ambiente ideal que es el que sueña el maestro para dejar su huella en los estudiantes, cabría la posibilidad de asegurarse por diferentes medios que sí ha dado resultado cualquier tipo de estrategia didáctica o metodológica, que lleve a la comprobación de un aprendizaje significativo en los jóvenes y niños.

Es decir que en este sentido, es el maestro quien debe asegurarse, y debe generar las instancias pertinentes que le permitan comprobar en forma veraz, el resultado de esa relación ineludible de dependencia que existe entre maestro – alumno, la cual se fundamenta en un alto porcentaje en las condiciones en las cuales esté ambientado el contexto donde se desarrolla la praxis pedagógica.

Por supuesto que, pese al nivel de situaciones hostiles que se enfrentan a diario en las aulas, se logra un nivel de aprendizaje que apenas logra alcanzar un nivel básico, lo cual más allá de las expectativas del maestro y de las opciones del alumno, se convierten en cierta medida, en la moda de permanecer ocultos en un nivel de rendimiento que no sobresalga por encima de la masa de individuos que apenas, logran terminar su escuela secundaria en aras de conseguir un empleo inmediato. En otros casos, vincularse a programas de supuesta “educación superior” que medianamente prepara obreros como mano de obra muy barata, pero con

---

<sup>16</sup> • C. Coll, et al . La Interacción Social en Contextos Educativos. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A. p.p. 325, Madrid, 1995.  
<http://books.google.com.co/books?id=rwDJ6EXQhLoC&printsec=frontcover&dq=La+Interacci>

enormes deseos de trabajar para obtener el dinero con el cual su sostenimiento y el de sus familias son una salida mucho más que urgente.

Finalmente, cabe anotar que del mismo modo como se han venido citando relaciones matemáticas a manera de metáforas y analogías con el quehacer educativo, es inexcusable pensar, que en el contexto escolar se vive a diario una relación equivalente a una ecuación proporcional directa en sus resultados en cuanto a esa importante sociedad maestro – alumno – escuela – comunidad – entorno, en donde cada uno de los elementos intervinientes en la cotidianidad de la escuela, ejercen su influencia, en sentido positivo o negativo, generando los resultados que son objeto en este caso, del ejercicio investigativo del tema en cuestión.

Es preciso afirmar por lo tanto, que toda construcción desde las aulas no es solamente el acto de enseñar unas líneas o conceptos que deben ser aprendidos de memoria y recitados a gusto del maestro de turno. Los aprendizajes hoy en día, están llamados a ser la puesta en escena de valores, conceptos, ideas y propuestas novedosas, de tal manera que al ser recibidos del contexto en el cual se halla el individuo, deben ser devueltos a este mismo, en tal condición que puedan dar cuenta de los logros alcanzados y las enseñanzas adquiridas de unos y de otros, con la escuela como mediadora, canalizadora y transformadora del entorno desde el interior de las instituciones educativas.

#### **7.1.6 Prácticas pedagógicas**

La educación es una de las actividades más antiguas que el ser humano ha desarrollado y por lo tanto ha sido analizada desde siempre en todos sus componentes, con miras a mejorar para que sus resultados sean de óptima calidad. Es así, como han formado parte de importantes investigaciones, la eficacia de sus leyes, estatutos y normas; también han sido estudiados los

actores que intervienen en este proceso como lo son los estudiantes como fin primordial, los docentes y todo el contexto educativo.

En este momento es interesante enfocar la mirada hacia las prácticas pedagógicas que el docente desarrolla, como protagonista de este proceso, con miras a obtener mejores logros en su labor. Para ello es importante conocer la definición de lo que se considera "prácticas pedagógicas" con el fin de tener ideas claras sobre este acto educativo.

La práctica pedagógica ha sido definida de múltiples maneras, según el enfoque que se pretenda y la finalidad que se busque. En términos educativos esta práctica también puede ser entendida como docente o educativa. Algunos autores la definen como:

"Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (Fierro, 1993); de esta manera, la práctica pedagógica es vista como una práctica social, en la cual la educación del hombre se da dentro y fuera del ámbito educativo.

La "Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, es aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación"(Gimeno, 1987), entonces se entiende como una relación humana de encuentro interpersonal.

Según Huberman (1999), es un "Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve", es así que la práctica educativa se

aprecia como una sucesión de hechos en los cuales se involucra al hombre en relación con los aprendizajes que adquiere dentro de su grupo social.

La práctica pedagógica definida por Restrepo y Campo (2002), son los “modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo” y en la cual se aprecia una articulación teórico-práctica que se fundamenta en la construcción activa de aprendizajes.

En conclusión, podría entenderse las prácticas pedagógicas como todo un proceso mediante el cual se desarrolla la enseñanza con una interacción entre el docente, el estudiante y el contexto, para crear condiciones que posibiliten el aprendizaje y en el cual se involucran aspectos tales como conocimiento, pensamiento y acción. Durante este proceso intervienen múltiples factores “que conforman y caracterizan el trabajo de cada profesor, por ejemplo, el código lingüístico, la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones”, que son particularidades que distinguen a un docente de otro.

Los procesos formativos en el aula, están mediados por la acción que desarrolla el docente para favorecer la apropiación de conocimientos en los estudiantes y la actividad que realizan éstos para asimilar y apropiarse de los mismos. Es claro que no existe una práctica pedagógica específica o ideal que finalmente favorezca en el estudiante el desarrollo del pensamiento y con la cual se adquiera el conocimiento. Es entonces necesario tener en cuenta los contextos y las particularidades de los actores que se vinculan en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El papel del docente en el acto de la enseñanza, no puede verse reducido a disponer los recursos didácticos y tecnológicos necesarios para alcanzar los objetivos dispuestos en un plan de estudios o a motivar el aprendizaje y orientar al estudiante en el desarrollo de sus habilidades; la función del docente es mucho más que eso, es adquirir los conocimientos amplios y suficientes en un área del conocimiento, en los planes de estudio, estándares y competencias,

requiere entusiasmo, amor por lo que hace, interés en el conocimiento de las capacidades individuales de sus estudiantes y deseos por hacer la diferencia. Como lo expresó Maruny “enseñar no es solo entregar información, sino ayudar a aprender”, el docente también debe entregar estrategias para el manejo eficiente de la información e intervenir en la esfera motivacional, debe conocer las capacidades individuales de sus estudiantes, por esta razón, dentro del proceso de enseñanza, el docente debe conocer las ideas previas que tienen los educandos sobre el tema que se va a desarrollar, su estilo de aprendizaje, los motivos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema y así como lo expresan Bruner y Wood con la teoría del andamiaje, “las intervenciones del profesor deben ser adecuadas a las características particulares de sus alumnos, ya que deben tener una relación inversa con las capacidades que demuestran los estudiantes, de manera tal que a mayor dificultad del estudiante en alcanzar el objetivo educativo, mayor debe ser el grado de dirección que otorgue el profesor”, demostrando así la importancia del trato diverso en el aula, por cuanto se encuentran en ella estudiantes con capacidades diferentes.

Desde siempre se ha considerado al docente como una fuente de conocimientos, este concepto en el día de hoy ha cambiado, ya que sabemos que además de él, se encuentran otros medios interactivos ofreciendo información de todo tipo y empleando métodos mucho más atractivos, ilustrativos y de mayor cobertura.

Cuando la enseñanza es guiada por el docente, según Gagné (1975), es necesario realizar las siguientes funciones para que se dé el verdadero aprendizaje:

- Estimular la atención y motivar.
- Dar a conocer a los alumnos los objetivos de aprendizaje.
- Activar los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes, relevantes para los nuevos aprendizajes a realizar (organizadores previos).

- Presentar información sobre los contenidos a aprender o proponer actividades de aprendizaje.
- Orientar las actividades de aprendizaje de los estudiantes.
- incentivar la interacción de los estudiantes con las actividades de aprendizaje, con los materiales, con los compañeros y provocar sus respuestas.
- Proporcionar feed-back a sus respuestas.
- Facilitar actividades para la transferencia y generalización de los aprendizajes.
- Facilitar el recuerdo.
- Evaluar los aprendizajes realizados.

En el estudio del rol docente, es importante también considerar su estilo de enseñanza, debido a la gran influencia que ejerce este en los educandos. El estilo de enseñanza se define, según Blanco (1994) como un “Conjunto de características y rasgos personales que identifican claramente a un individuo como un maestro en particular. Cualidad que permea todo el comportamiento; cualidad que persiste aun cuando la situación cambie”.

Para Henry Giroux (1990) los docentes “pueden desempeñar un rol fundamental, ofreciéndoles a los alumnos lenguaje y conocimiento no para que se adapten pasivamente a la sociedad sino para que la transformen cuando sea necesario”, analizando la importancia que tienen en la búsqueda de una “reforma educativa” que mejore la calidad de la educación pública, y lo afirma en el artículo “los profesores como intelectuales transformativos”; también aclara la necesidad de cambiar los paradigmas de enseñanza estableciendo algunas pautas tales como la toma de conciencia en la lucha por defender la democracia escolar para que se escuchen los grupos que se forman dentro de la escuela y en todo su contexto, crear alianzas con otros docentes y promover nuevas formas de pedagogía.

Giroux enfatiza en la idea “que los docentes han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse

en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico”, es así como la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas, sino que por el contrario implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de docentes “intelectuales”, sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mínimos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas.

La teoría pedagógica de Paulo Freire, está muy relacionada con lo expuesto por Giroux (2001) coincide en la ejecución de prácticas educativas de interacción social, como “alternativas” al patrón tradicionalista y “bancario” (en palabras de Freire) que aliena y domina al educando. En el mundo de hoy, se requiere la formación de un ser íntegro “dotado de compromiso, convicción, comprensión, libertad y respeto” que promueva verdaderos cambios a nivel personal y de su entorno.

Raúl Guevara (2006) en su artículo “¿Homogenizar o diversificar?”, refiriéndose a una situación migratoria que vivió Argentina a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, afirma que “la función esencial de la escuela fue dar una identidad homogénea al nuevo grupo social que se conformaba dinámicamente”. Será simple casualidad que aún en este siglo el sistema educativo o los docentes en las aulas continúen homogenizando los saberes, los géneros en sus instituciones, la presentación personal de los estudiantes (uniformes), el ritmo y los estilos de aprendizaje.

Por esta razón, hace un llamado para que los docentes en primer lugar, miren“... la escuela como lugar de confrontación y resistencia contra las homogenizaciones impuestas por un currículum explícito o las diversas manifestaciones del currículum oculto” y así mismo empezar a ejercer la función del educador, como conocedor de los sujetos que llegan a sus aulas, identificando los procesos intelectuales a través de los cuales ocurre el aprendizaje.



Si miramos nuestros contextos, las instituciones educativas presentan en sus Proyectos Educativos, didácticas y prácticas pedagógicas flexibles, además se contempla que cada docente debe prestar especial atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, flexibilizando los programas, contenidos y evaluaciones, complementando con el apoyo de docentes formadores de formadores y otros apoyos de profesionales (fonoaudiología, terapia ocupacional y neuropsicología) y esto sólo queda bonito en el papel, porque lo que diariamente se llevan a cabo son prácticas de homogenización a través de la Pedagogía tradicional.

A lo largo de la historia los docentes y estudiantes como actores principales del proceso educativo, han ido quedando atrapados en concepciones de la escuela en donde revalidar o convalidar el conocimiento impartido no es posible, se educa no para la emancipación de los sujetos; es mucho más fácil continuar con la enseñanza tradicional que innovar en su práctica educativa o en la forma de abordar una determinada disciplina que ya todos la conocen o la manejan de memoria.

Por otro lado es una realidad ver que en las aulas poco se tiene en cuenta el influjo de la cultura y la sociedad ya que el aprendizaje ha sido limitado a lo teórico desconociendo la riqueza que se puede alcanzar a través de la interacción del estudiante con los sujetos y las herramientas que le proporciona el medio para estructurarse cognitivamente; comunicarse con otros en contextos culturales diferentes posibilita la concepción de un mundo sin fronteras en el que la diversidad de pensamiento se convierte en factor determinante dentro de una comunidad global.

Es por esto que los maestros son los que desde una perspectiva global poseen la oportunidad de repensar los quehaceres pedagógicos ubicados en la inmediata cotidianidad, rompiendo el paradigma de asegurar la reproducción de saberes como forma de ver y valorar la realidad, es decir tienen la ardua tarea de ser los mediadores para la transformación de dicho proceso, el cual proyecta al estudiante como un ser autónomo capaz de ubicarse con propiedad en el mundo, el cual le exige cuestionarse a través de análisis críticos y profundos

que lo ubiquen en una posición acorde a sus capacidades e intereses, donde aspectos tan relevantes como la apreciación que se hace de la cultura, la sociedad y el lugar ocupado dentro de esta renovación juegan un papel muy importante para romper con este desajuste de lo que siempre queda escrito y no se confronta en el aula y que por tanto tiempo ha sido la hegemonía de la educación convencional.

Es una tarea innegable la que tiene la escuela y el docente, de contribuir de manera significativa en la construcción de un sujeto – estudiante que tenga cuenta de sí mismo como ser que existe, pero que goza de muchas condiciones que debe potenciar, es decir un individuo que reconociendo su historicidad lo convierta no en un simple ser que exista en el presente sino con gran proyección hacia el futuro.

Por esta razón, es trascendental, tomar la batuta y resignificar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la actualidad, apoyándose en la Pedagogía crítica para recobrar el norte de lo que ya se tiene escrito, apoyar los procesos que conllevan a obtener en los educandos, seres en los cuales se potencialice de manera íntegra uno a uno los aspectos de su formación, porque la sociedad actual es dinámica y cambiante y por lo tanto está expuesta a una complejidad cada vez mayor; siendo necesario responder a una serie de desafíos en cada una de sus tareas socializadoras y educativas.

La clave está en hacer de la actual globalización un fenómeno incluyente para toda la sociedad, partiendo desde el aula de clase donde pueda construirse la participación colectiva, la promoción de valores como la igualdad, el respeto por la diferencia, el aprovechamiento y potenciación de las cualidades de cada estudiante, el reconocimiento y valoración de sus diferentes aptitudes, la tolerancia, el liderazgo, el ingreso al mundo de la tecnología y la conectividad con fines educativos y que realmente aporten al conocimiento, donde el aprendizaje de una segunda lengua, sin olvidar la propia, nos permita abrirnos paso al progreso en bien de nuestras comunidades, siendo necesario la construcción de la propia identidad cultural fortaleciendo el sentido de pertenencia por lo propio. De esta manera y como lo dijo Freire, “Un pueblo con

educación y cultura es un pueblo mejor”, así la educación será una herramienta de verdadera transformación y cambio de los individuos y de la sociedad.

Es muy claro que entre las muchas funciones del docente está el compromiso con toda una comunidad y ante tantas incertidumbres se puede decir que tiene un largo camino por recorrer, procurando una plena participación e igualdad de oportunidades para todos los actores sociales, visionando el fortalecimiento de instituciones educativas en las cuales se preparen sujetos autónomos competentes y capaces de pensar por sí mismos.

Es innegable que el estudiante de hoy requiere de un docente que sea capaz de guiarlo en el proceso de aprendizaje, que lo acerque a la problemática mundial, que lo ponga en contacto con investigaciones importantes, con lecturas relacionadas al tema de estudio y lo anime a interactuar colectivamente con la problemática de su entorno en la búsqueda de soluciones.

En las aulas se encuentran niños, jóvenes y adolescentes que buscan toda clase de información, estableciendo comunicaciones con personas de otros lugares del mundo y usando todos los avances tecnológicos en distintos aspectos de su vida diaria, por esta razón el docente debe formarse y actualizarse en las tecnología de la información y la comunicación para ser capaz de navegar a la par con sus estudiantes y de ofrecerles mejor orientación y apoyo; como lo dijo Edgar Dale en 1969, cuando desarrolló el “cono del aprendizaje” llegando a la conclusión “lo que perdura en la mente a través del tiempo es lo que decimos y hacemos”, ratificando lo que dijo el maestro Confucio, cinco siglos antes de Cristo, “oigo y olvido, veo y recuerdo; hago y aprendo”, de otra manera su enseñanza estaría dirigida al aprendizaje para el momento y fácilmente pasará al olvido.

## **8. METODOLOGÍA**

**Tipo de investigación:** Descriptiva

**Nivel de la investigación:** Transversal.

## 8.1 Escenario

El proyecto de investigación “Caracterización de los estilos cognitivos” se desarrolló en nueve instituciones educativas de la ciudad de Manizales, una rural del municipio de Belalcázar y tres de la ciudad de Medellín.

Desde el punto de vista físico y demográfico se describen a continuación los escenarios mencionados:

### MANIZALES:

Capital del Departamento de Caldas, localizada en la región central del occidente colombiano, sobre la prolongación de la cordillera andina, conforma junto con los departamentos de Risaralda, Quindío, el suroeste antioqueño, hace parte del eje cafetero colombiano, productor y exportador del reconocido Café de Colombia.

Con una población de 420.000 habitantes (DANE, 2011), se constituye en meridiano cultural y académico del país, reconocida por su experiencia en la formación profesional, siendo denominada “ciudad universitaria” por las variadas posibilidades que en este ámbito ofrece; en lo que respecta a la formación en los ciclos de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica registró para el año 2011 una matrícula de 75.541 escolares. (Plan de Desarrollo de Manizales, 2012-2015).

La población seleccionada corresponde a 7 Instituciones de la Comuna dos, 1 de la Comuna eco-turística Cerro de Oro y 1 de la comuna cinco.

### BELALCAZAR:

Belalcázar forma parte del departamento de Caldas ubicado a su vez en la región conocida como Eje Cafetero (departamentos de *Caldas, Quindío y Risaralda*).

El municipio se encuentra ubicado en el sector sur occidental del departamento, sobre la cima de un ramal de la cordillera Occidental, entre la vertiente occidental del Río Cauca y la vertiente oriental del Río Risaralda.

Con una población aproximada de 12.000 habitantes sustenta su actividad económica en el sector agrícola principalmente asociado a la actividad cafetera y en menor proporción a la ganadería.

Para efectos de la investigación, la población seleccionada corresponde a la Institución Educativa el Madroño, Sede Verdún (rural), la cual hace parte de la infraestructura educativa del Municipio, la cual consta de 3 (tres) instituciones oficiales de carácter rural y 1(una) de carácter urbano.

#### MEDELLIN:

Capital del departamento de Antioquia, se localiza en el noroccidente del país en el centro del Valle de Aburrá, que se ubica en la Cordillera Central, y el cual está atravesado de sur a norte por el río Medellín.

Al 2011 cuenta con una población de 2'393.011 habitantes en su cabecera y en su área metropolitana compuesta por 10 ciudades con 3'592.100 habitantes, lo que la convierte en la segunda aglomeración urbana del país.

Sobresale en el concierto nacional e internacional por el empuje y tenacidad en el desarrollo de proyectos industriales y comerciales; en lo que respecta a la promoción de la cultura se constituye en modelo a seguir por la suficiencia y calidad en recursos físicos, técnicos y humanos que avalan la obtención de logros en educación, ciencia y tecnología, artes y el deporte entre otros.

Con una población escolar bastante significativa de estudiantes inscritos en los ciclos de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica.

La población seleccionada para llevar a cabo la investigación corresponde a 2(dos) instituciones oficiales de la Comuna 16 y 1(una) de la Comuna 2 de la ciudad de Medellín.

En general, la descripción de las características sociodemográficas de la muestra permite determinar generalidades en el tipo de estudiantes de las instituciones educativas participantes en la investigación como de:

1. Ambientes socioculturales marginales, deprivados y de pobreza, estratos 1 y 2; alto índice de desempleo y escasas posibilidades de ocupación en empleos formales; en su mayoría la subsistencia de las familias se obtiene por la vía de empleos ocasionales, economía informal, subsidios de familias en acción, hogares sustitutos y otros asociados con la caridad y el asistencialismo.
2. Bajo nivel de escolaridad de los padres, lo cual afecta la comprensión de las pautas de crianza de los hijos y la forma en que se estructuran las relaciones intrafamiliares, “Si bien los padres pueden alcanzar, en su gran mayoría, la habilidad necesaria para orientar el comportamiento de sus hijos, estos no siempre cuentan con una explicación satisfactoria y coherente de su comportamiento” (Dávila, 2002) de igual forma, este insipiente bagaje escolar de los padres interfiere en la generación de oportunidades de aprendizaje y en la potenciación del desarrollo físico y mental de los menores en el hogar.
3. Población infantil y juvenil en riesgo social de acuerdo a factores que vulneran la estabilidad y bienestar, cabe destacar la incidencia del contexto en cualquier proceso de riesgo social , “un niño está en riesgo social si pertenece a un entorno que presenta factores de riesgo” ,

(Balsells, 1997), en ello definir las situaciones carenciales que caracterizan las familias y el entorno social inmediato de los menores es determinante en la estructuración de su proyecto de vida y formación integral-

4. Ausencia o discriminación en el acceso de los estudiantes al disfrute de derechos, bienes y servicios, lo cual se constata en la cotidianidad de las instituciones al respecto, “condiciones carenciales en eventos sociales, económicos y ambientales son a su vez generadoras de factores de riesgo como la desnutrición, el analfabetismo, la violencia y la drogadicción entre otros,(Correa, Bedoya 2009), estos, condiciones de indefensión e inseguridad que dan cuenta de la vulnerabilidad que experimentan estudiantes y miembros de las comunidades educativas actuales.
  
5. Estudiantes en condición de extraedad a raíz de diversas razones: itinerancia de las familias, trabajo infantil en siembra y cosecha, radicación de la familia en zonas de difícil acceso, condición socioeconómica de pobreza, subvaloración del papel formativo de la escuela entre otras, al respecto, “ a mayor extraedad menor capacidad de reestructuración cognitiva y mayor tendencia hacia la sensibilidad al medio, a mayor subedad (extraedad negativa), mayor capacidad de reestructuración y mayor tendencia hacia la IM. Si se acepta la relación entre extraedad y logro cognitivo y educativo, relación que fue constatada en el estudio de las pruebas SABER, lo encontrado significa que los sujetos independientes del medio tienen mayor posibilidad de éxito y mayor logro de aprendizaje en nuestro sistema escolar. Los sujetos sensibles al medio presentarían mayor extraedad, la cual está asociada con un bajo logro de aprendizaje (MEN-SABER, 1992: 89-92).

6. Cobertura Vs Calidad educativa , evidente en el volumen de estudiantes que por aula que según la relación técnica debe atender un docente en Colombia, para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural (MEN, Decreto3020,2002) normativa que no limita los máximos que en su mayoría sobrepasan los 40 estudiantes por aula, afectando la calidad en el acompañamiento constante y riguroso que desde la diversidad requiere cada estudiante, limitando a docentes e instituciones en la planeación de formas de abordar situaciones determinadas desde la diferencia en el modo de pensamiento, percepción, ritmo de aprendizaje, inteligencia, comportamiento e historia personal de los estudiantes a su cargo.
  
7. Docentes con débil formación en aspectos relacionados con la inclusión y la diversidad, necesarios en la orientación de los estudiantes hacia el aprovechamiento óptimo de sus potencialidades en coherencia con sus expectativas y necesidades particulares, siendo lo anterior factor conducente a la generación de ambientes escolares de inequidad , ya que en las concepciones pedagógicas de los docentes prevalece el paradigma de homogenización de la educación ,en contravía de aquel que abandera una escuela en el que ser diferentes conjuga la riqueza diversa del género humano con la posibilidad de acceder a nuevos escenarios de aprendizaje desde la particularidad especial que posea cada ser; al respecto, para Guerrero (1999) se necesitan docentes que no miren el sujeto en su déficit sino al contexto educativo en la forma en que éste puede incidir positivamente en él, repercutiendo en la calidad de todos los estudiantes del curso y por ende del sistema educativo.



8. En el sector rural, el modelo escuela nueva responde a la problemática de la ocupación agrícola de las familias, que impide a los niños campesinos asistir con la regularidad que se hace en un plantel ubicado en la zona urbana, se aborda desde el criterio de flexibilidad que les permite ausentarse , colaborar a sus padres en épocas de cosecha y reintegrarse posteriormente a la escuela para continuar según su ritmo en el desarrollo de guías de autoaprendizaje que le permiten a partir del revisión de presaberes , del planteamiento y validación de hipótesis, de la aplicación y de la profundización de una temática determinada, llegar al aprendizaje por la vía del trabajo colaborativo, de la autonomía y el autocontrol, dando continuidad a su proceso formativo con base a intereses personales, no obstante, se percibe como dificultad del modelo escuela nueva la falta de una mayor orientación y control de las acciones del estudiante que repercuten en la estructuración de los contenidos; lo anterior, entre otras causas, debido a las limitaciones de tiempo, espacio y recursos que tiene el docente para asumir el esquema de escuela multigrado existente en la mayoría de las escuelas rurales.

**8.2 Población:** Niños y niñas estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años de instituciones públicas de los municipios de Belalcázar, Manizales y Medellín.

**Muestra:** la muestra estuvo constituida por 295 niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y 12 años de edad seleccionados de manera aleatoria estratificada de instituciones educativas de los municipios de Belalcázar, Manizales y Medellín.

**8.3 Criterios de inclusión:** Los criterios de inclusión fueron la edad y el grado de escolaridad.

**8.4 Test aplicado:** El test de Figuras Enmascaradas (EFT) de Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1987) utilizado como medida de la dependencia e independencia de campo (DIC).

### **8.5 Procedimiento:**

**Primera fase:** Selección de la muestra.

**Segunda fase:** Aplicación del instrumento,

**Tercer fase:** Dicotomización de la puntuación con los valores 0 y 1, el 0 considerado como intento fallido y el 1 como acertado. Después de 3 intentos sucesivos fallidos el evaluador suspende la aplicación del test.

El resultado del EFT distribuido en una escala de (0-25) para obtener dos categorías de la variable estilo cognitivo DIC (Dependientes e Independientes de campo), evidencia las puntuaciones altas correspondiente a la independencia de campo, los sujetos que muestran una gran aptitud para cumplir los requerimientos de la tarea, es decir una gran reestructuración del material. Los sujetos que obtienen puntuaciones bajas presentan, por el contrario, dificultades para reestructurar el material y se sitúan en el polo denominado dependiente de campo.

Con lo anterior se manejó una escala de 0 a 25, siendo el 0 muy dependiente y el 25 muy independiente.

**9. Análisis estadístico de la información:** a la información obtenida se le realizó el siguiente análisis estadístico:

- a) Descripción de las variables cuantitativas mediante estadísticos de tendencia central, de posición y de variabilidad (media, mediana, moda, cuartiles, coeficiente de variación).
- b) Descripción de las variables cualitativas mediante porcentajes, tablas y gráficos.
- c) Comparación de las medias de la calificación, discriminada por género, grado, edad y municipio, previo análisis de normalidad de los datos (prueba

de Shapiro Wilks (Díaz, 1999). Se realizará una prueba para diferencia de dos medias independientes (prueba t o prueba U de Mann-Whitney), o una prueba para diferencia de más de dos medias (anova o prueba de Kruskal-Wallis), (Walpole, 1999).

- d) Tablas de contingencia para determinar si existe independencia entre las variables de tipo cualitativo bajo análisis. Esta prueba establece la hipótesis nula  $H_0$ : las variables fila y columna a analizar son independientes, contra la hipótesis alterna  $H_1$ : las variables fila y columna a analizar no son independientes (Walpole, 1999).

**Análisis de la información:** todas las conclusiones en la parte correlacional se trabajan con un nivel de significancia del 5%.

**Variables utilizadas en la investigación:** La tabla 1 muestra las variables utilizadas en la investigación, así como su nivel de medición y categorías.

<b>Tabla 1.</b> Variables utilizadas en la investigación			
<b>Variable</b>	<b>Tipo de variable</b>	<b>Nivel de medición</b>	<b>Categorías</b>
Edad	Cuantitativa	Razón	
Grado	Cualitativa	Ordinal	1, 2, ..., 7
Municipio	Cualitativa	Nominal	Belalcázar, Manizales, Medellín
Institución Educativa	Cualitativa	Nominal	Cruzada Social, ..., Vereda Alto del Guamo
Género	Cualitativa	Nominal	Femenino, Masculino
Calificación	Cuantitativa	Razón	
Estilo Cognitivo	Cualitativa	Nominal	IC, DC

**Descripción de las variables cuantitativas:**

**Edad:** En la tabla 2 se observa que la edad promedio de los niños y niñas de Medellín es ligeramente superior a la de los de Manizales y Belalcázar. La mediana de 11 años para Medellín indica que al menos la mitad de los encuestados tuvo esa edad o menos años, mientras que para los otros dos

municipios fue de 10 años. Se observa que ese valor también corresponde con el cuartil 1 en el primer municipio, o sea que el 25% de los niños y niñas más pequeños tenía 11 o menos años en Medellín, mientras que en Manizales esa cuarta parte de la muestra tenía 9 o menos años y en Belalcázar 8,5.

También es claro que la muestra de Belalcázar presentó mayor heterogeneidad en esta variable (CV=19,4%), si se compara con la de Manizales (17,2%) y Medellín (CV=5,8%).

**Tabla 2.** Estadísticos para la edad de los niños y niñas muestreados

<b>Estadístico</b>	<b>Belalcázar</b>	<b>Manizales</b>	<b>Medellín</b>
Media	10,0	9,7	11,2
Mediana	10,0	10,0	11,0
Moda	12,0	10,0	11,0
Mínimo	6,0	6,0	10,0
Máximo	12,0	12,0	12,0
Cuartil 1	8,5	9,0	11,0
Cuartil 3	12,0	11,0	12,0
Coefficiente de variación	19,4	17,2	5,8

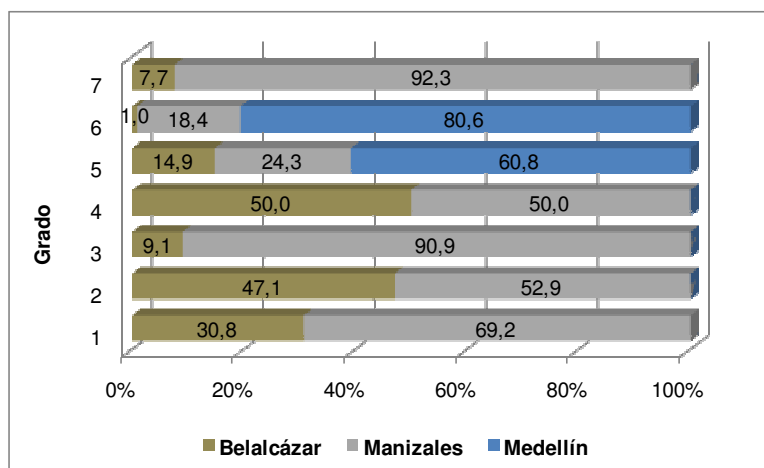
**Calificación:** En la tabla 3 muestra que la calificación promedio de los niños y niñas de Medellín es ligeramente superior a la de los niños y niñas de Manizales y Belalcázar, al igual que la mediana y el cuartil 3, pero los encuestados de Medellín muestran mayor heterogeneidad en la variable.

**Tabla 3.** Estadísticos para la calificación de los niños y niñas muestreados

<b>Estadístico</b>	<b>Belalcázar</b>	<b>Manizales</b>	<b>Medellín</b>
Media	7,6	8,6	10,2
Mediana	7,5	8,0	9,0
Moda	6,0	7,0	--
Mínimo	3,0	3,0	2,0
Máximo	14,0	20,0	23,0
Cuartil 1	5,5	6,0	6,0
Cuartil 3	9,5	10,0	13,0
Coefficiente de variación	37,7%	46,1%	49,6%

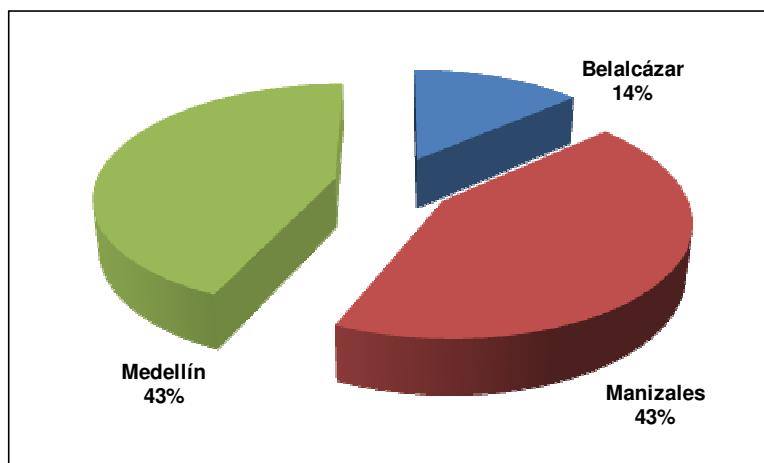
### Descripción de las variables cualitativas:

**Grado:** La figura 1 muestra que los niños y niñas de Medellín eran de quinto y sexto grado, mientras que la totalidad de la muestra en grados primero a quinto o séptimo son de Manizales y de Belalcázar.



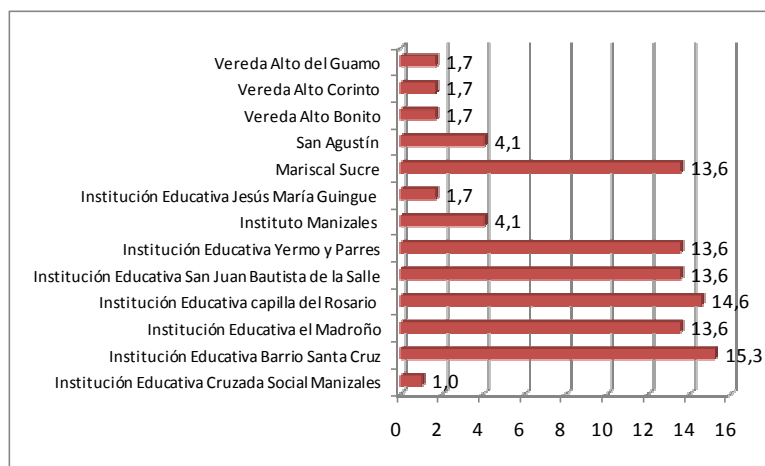
**Figura 1.** Grado de los niños y niñas evaluados en porcentaje

**Municipio:** tanto en Manizales como en Medellín, se entrevistó el mismo porcentaje de niños y niñas (43%), mientras que en Belalcázar tal valor fue del 14% (figura 2).



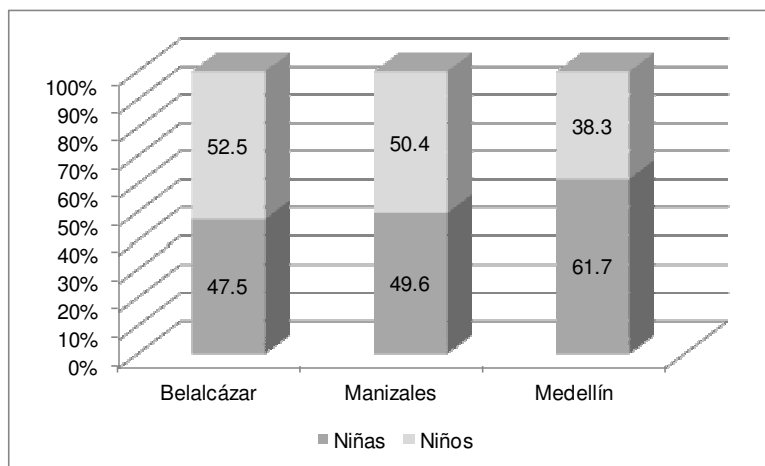
**Figura 2.** Municipio de los niños y niñas entrevistados

**Institución educativa:** El mayor porcentaje de entrevistados pertenecen a la Institución Educativa Barrio Santa Cruz de Medellín, mientras que de la Cruzada Social de Manizales aparece apenas un 1% de los entrevistados (figura 3).



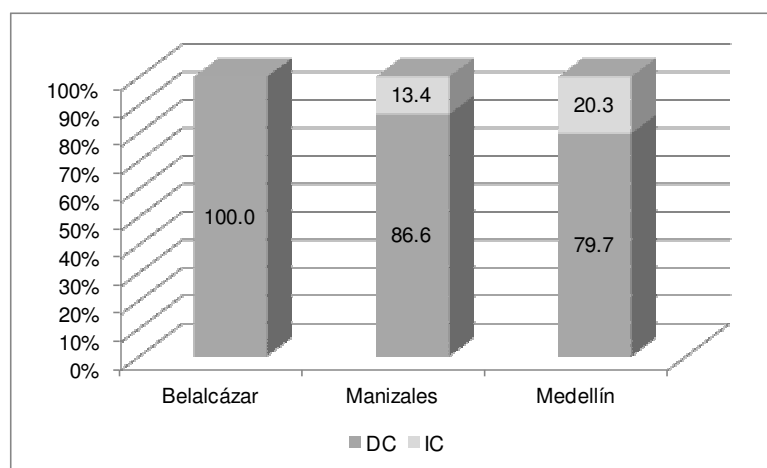
**Figura 3.** Institución educativa a la que pertenecen los niños y niñas entrevistados, en porcentaje

**Género:** En Manizales y Belalcázar la muestra estuvo aproximadamente distribuida de manera equitativa entre niños y niñas, en Medellín más del 60% fueron niñas (figura 4).



**Figura 4.** Género de los niños y niñas entrevistados de acuerdo con el municipio, en porcentaje

**Estilo cognitivo:** todos los niños y niñas entrevistados en Belalcázar mostraron un estilo cognitivo dependiente, así como la mayoría de Manizales y Medellín; únicamente un 13,4% de Manizales y un 20,3% en Medellín se identificaron como independientes (figura 5).



**Figura 5.** Estilo cognitivo de los niños y niñas entrevistados de acuerdo con el municipio, en porcentaje

**Comparación de las medias de la calificación, discriminada por género, grado, edad y municipio:**

La tabla 4 muestra los valores P para la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, donde se plantean las siguientes hipótesis:

$H_0$ : los datos provienen de una población distribuida normalmente

$H_1$ : los datos no provienen de una población distribuida normalmente

Tal prueba se realizó para la variable cuantitativa calificación, discriminada de acuerdo con el género, grado, edad y municipio, y se utiliza con el objeto de determinar si tiene sentido posteriormente realizar la prueba t o la tabla Anova<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Depende de si se comparan dos medias o más de dos medias

para comparar las medias (si pasa normalidad de los datos) o las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney o de Kruskal-Wallis (si no pasan la prueba de normalidad) (Walpole, 1999).

<b>Tabla 4.</b> Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la calificación				
<b>Variable por la que se discrimina</b>	<b>Categoría de la variable</b>	<b>Valor P</b>	<b>Conclusión</b>	<b>Prueba a realizar para diferencia de medias</b>
Género	Femenino	3,72E-10	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	U de Mann-Whitney
	Masculino	2,79E-13	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
Grado	Primero	0,28	Los datos provienen de una población distribuida normalmente	Prueba de Kruskal-Wallis
	Segundo	0,07	Los datos provienen de una población distribuida normalmente	
	Tercero	4,31E-04	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	Cuarto	0,02	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	Quinto	3,83E-04	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	Sexto	1,05E-06	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	Séptimo	0,04	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
Edad	6	0,39	Los datos provienen de una población distribuida normalmente	Prueba de Kruskal-Wallis



<b>Tabla 4.</b> Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la calificación				
<b>Variable por la que se discrimina</b>	<b>Categoría de la variable</b>	<b>Valor P</b>	<b>Conclusión</b>	<b>Prueba a realizar para diferencia de medias</b>
	7	0,30	Los datos provienen de una población distribuida normalmente	
	8	2,9E-04	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	9	8,1E-03	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	10	0,02	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	11	4,13E-08	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	12	2,7E-04	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
Municipio	Manizales	1,84E-11	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	Prueba de Kruskal-Wallis
	Medellín	3,91E-07	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	Belalcázar	0,11	Los datos provienen de una población distribuida normalmente	

La tabla 5 presenta los resultados al comparar las medias mediante una de las siguientes pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney o Kruskal-Wallis, las cuales se realizan dependiendo si se desean comparar dos o más de dos medias, respectivamente (Díaz, 1999).

Las hipótesis a comparar son las siguientes en el caso de dos medias (ejemplo cuando se discrimina por género):

$H_0$ : media de la calificación para niños = media de la calificación para niñas

$H_1$ : media de la calificación para niños es diferente de la media de la calificación para niñas

Las hipótesis a comparar son las siguientes en el caso de más de dos medias (ejemplo cuando se discrimina por grado):

$H_0$ : media de la calificación para niños de grado 1 = media de la calificación para niños de grado 2 = ... = media de la calificación para niños de grado 7

$H_1$ : alguna media es diferente

<b>Tabla 5.</b> Prueba de comparación de medias para la calificación		
<b>Discriminada por la variable</b>	<b>Valor P</b>	<b>Conclusión</b>
Género	0,398	No existe diferencia en la calificación promedio entre niños y niñas
Grado	0,013	Los niños y niñas de primero, segundo, quinto y séptimo grado obtienen en promedio calificaciones inferiores a los de sexto grado
Edad	0,044	Los niños y niñas con 6 años obtienen en promedio calificaciones inferiores a los que tienen 7, 11 o 12 años  Los niños y niñas con 10 años obtienen en promedio calificaciones inferiores a los que tienen 12 años
Municipio	0,006	La calificación promedio es inferior en Manizales cuando se compara con Medellín  La calificación promedio es inferior en Belalcázar cuando se compara con Medellín  La calificación promedio en Manizales es igual a la de Belalcázar

**Tablas de contingencia para determinar si existe independencia entre las variables de tipo cualitativo bajo análisis.** Esta prueba establece la hipótesis nula  $H_0$ : las variables fila y columna a analizar son independientes, contra la

hipótesis alterna  $H_1$ : las variables fila y columna a analizar no son independientes (Walpole, 1999). La tabla 6 muestra los resultados de los diferentes cruces y el análisis de tal resultado.

<b>Tabla 6. Prueba chi cuadrado</b>		
<b>Variables cruzadas</b>	<b>Valor P</b>	<b>Conclusión</b>
Estilo cognitivo contra Género	0,315	El estilo cognitivo y el género son variables independientes
Estilo cognitivo contra Grado	0,076	El estilo cognitivo y el grado son variables independientes
Estilo cognitivo contra Edad	0,246	El estilo cognitivo y la edad son variables independientes
Estilo cognitivo contra Municipio	0,006	El estilo cognitivo y el municipio no son variables independientes, pues el estilo cognitivo independiente se asocia a Medellín, el dependiente se asocia en mayor medida a Belalcázar y en menor medida a Manizales.

## 10. Conclusiones

Dados los anteriores hallazgos encontramos que es determinante la variable calificación, pues favorece el estilo cognitivo de los estudiantes del municipio de Medellín respecto al estilo cognitivo independiente de campo.

La variable cualitativa género no es una categoría determinante en cuanto a la dependencia / independencia de campo, ya que las calificaciones promedio obtenidas entre niños y niñas de los tres municipios fueron similares.

Por otro lado se encuentra que no son significativas ni logran un adecuado nivel de generalidad las correlaciones entre estilo cognitivo y grado escolar

Contrastando los datos de la media obtenida entre la edad y la calificación, se puede observar que no es posible determinar que estas variables guarden una relación directamente proporcional, ya que se esperaría que Manizales obtuviera una media inferior a la de Belalcázar, dado que la media de las edades es menor en la primera ciudad.

Se observó que existe cierta relación entre la calificación y el grado de escolaridad, ya que tomando como referencia la población de Medellín, se evidenció que, en tanto que los evaluados estén más avanzados en el grado de escolaridad, es más probable que alcancen una puntuación más alta en la prueba y puedan ser por tanto clasificados como independientes de campo perceptual.

Se observó que a pesar de que el coeficiente de variación en las edades es significativamente más bajo en Medellín que en Manizales y Belalcázar, los resultados obtenidos en las calificaciones puntúan con un mayor coeficiente de variación en la primera ciudad, lo cual indica que los resultados obtenidos por los evaluados fueron más heterogéneos, lo que se evidencia también en la ausencia de la moda en las calificaciones de Medellín, puesto que aunque las edades están en un rango muy cercano para todos los evaluados, los puntajes obtenidos fueron más dispersos.

Llama la atención de manera particular el resultado obtenido por el grupo de estudiantes del Municipio de Belalcázar. Considerando que pertenecen a la escuela primaria, se puede concluir que además de estar clasificados con unas edades avanzadas para los primeros grados de escolaridad, se suma a ello el hecho de ser un sector rural, donde puede ser determinante para el alcance de

los logros, la carencia de recursos y falta de acceso a herramientas que permitan un desarrollo cognitivo apropiado a la edad y grado, en las mismas condiciones que puedan darse en el sector urbano.

Los resultados permitieron evidenciar que los niños con edades de 6 años puntúan con calificaciones inferiores a los de las otras edades, así como en general, los niños de primaria obtienen puntajes inferiores a los de sexto grado. Esto permite poner en consideración que a pesar de que los niños se encuentren ubicados en grados inferiores de escolaridad, o tengan una edad inferior, es posible que presenten cierto grado de independencia, pues la escala clasifica de manera estandarizada a los evaluados, sin tener en cuenta el desarrollo cognitivo y las capacidades perceptuales acordes a la edad.

Existe una limitante notoria en relación con la diferencia de contextos en el sector rural, puesto que las acciones pedagógicas abordadas por los docentes están muy lejanas en cuanto a sus posibilidades de acceso a recursos tecnológicos así como de recursos didácticos necesarios en la estructuración de experiencias formativas que potencien el desarrollo cognitivo de los estudiantes, muy diferente a las zonas urbanas, donde además de esas opciones, se da la interacción en escenarios socioculturales que aportan a la concepción de su entorno próximo y lejano.

Los resultados obtenidos en la Institución educativa El Madroño Sede Verdún determinaron que su población escolar en su estilo cognitivo se ubica en la dimensión dependencia de campo, al respecto y teniendo presente el carácter rural de la institución, cabe identificar las circunstancias que influyen de manera directa para que esta situación se presente: padres con un bagaje sociocultural enraizado en la tradición familiar con escasas posibilidades de acceso a la educación formal, con tendencia a seguir pautas de crianza de sobreprotección frente a las demandas del sistema escolar que en su parecer plantea un futuro de utopías en contravía con la satisfacción de necesidades de subsistencia, factor de posicionamiento, desarrollo y progreso al interior de sus comunidades. Para Hederich (1993) las diferencias encontradas en los estilos cognitivos de las zonas rurales y urbanas pueden entre otras causas atribuirse a fenómenos culturales, y dentro del contexto cultural occidental, más a factores socio-culturales de la familia (como el nivel educativo de los padres), que a factores de orden propiamente socioeconómico (determinado por su acceso a servicios y por condiciones de la vivienda familiar). Estos dos tipos de factores se relacionan de forma muy estrecha en Latinoamérica, donde el poder económico permanece concentrado en los niveles socio-culturales más altos.

## 11. Recomendaciones

Tomando en cuenta la importancia de los datos por los cuales se ha indagado en el presente ejercicio investigativo, surge la necesidad de generar un instrumento que permita establecer un grado diferencial de evaluación de acuerdo con el rango de edades, por cuanto se utilizó la misma prueba para evaluar niños y niñas de los 6 a los 12 años, haciendo la salvedad que por el simple desarrollo, la capacidad de percepción en estos límites de edad son muy diferentes para tener en cuenta un mismo parámetro de evaluación.

Poder ir más allá de la caracterización de los estilos cognitivos a partir de aspectos sustentados en teorías ya validadas desde el objeto de la pedagogía, se convierte en pieza indispensable para el proceso de inclusión por el que aboga cualquier sistema educativo en la actualidad

Sería conveniente del mismo modo, estudiar y diseñar propuestas dentro del proceso evaluativo institucional, que tengan en cuenta las diferencias en cuanto al perfil de dependencia o independencia en el cual se ubican los alumnos y de este modo se pueda favorecer su nivel de desempeño académico, ya que tal como se describió a lo largo de la investigación, los dos perfiles en referencia poseen características notablemente distantes en cuanto al nivel de respuesta en todo tipo de pruebas, por lo tanto lo que se espera es maximizar las cualidades más que ahondar en las debilidades de los alumnos de realizarse la evaluación, sin descuidar por supuesto al grupo de alumnos catalogados

El sistema educativo debe priorizar la capacitación de los docentes en didácticas relacionadas con el manejo de la diversidad en las aulas; al respecto, identificar en los estudiantes su estilo cognitivo en la dimensión dependencia – independencia de campo permitirá orientar los apoyos pedagógicos pertinentes requeridos para promover logros significativos en el proceso de aprendizaje y formación integral.

En este orden de ideas cambiar el paradigma de la homogeneización por el de la heterogeneidad pone de manifiesto el derecho de los estudiantes de ser tratados en su individualidad para percibir, transformar, organizar o procesar la información que toman del entorno; aquí identificarse en una de las polaridades de la dimensión dependencia o independencia de campo debe representar para la institución educativa la puesta en común de didácticas que promuevan el potencial de sus estudiantes hacia su óptimo aprovechamiento.

## 12. Referencias Bibliográficas

- Albó, X. (2002). Educando en la diferencia: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo. Cuadernos de investigación 56. Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. La Paz.
- Alegre, O. M. (Dir.) (2002). Educar en la Diversidad: bases conceptuales. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Allport, G.W. (1937). Personality – A psychological interpretation. New York. Henry Holt and Company. Barcelona aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC.
- Arrieta, E. (1992). INTERACCIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS. En: International Journal of Psychology, 6, 223-231. En: Psychological Studies, 32(2), 119-122.
- Asch. S. E. y Witkin H.A., (1948). Studies in space orientation: Perception of the upright with displaced visual fields. Journal of Experimental psychology.
- Aucoin, A., Rousseau, N., & Belanger, S. (2004). *La Pedagogía de la inclusión escolar*. Sainte - Foy: Presses de l'Université du Quebec.
- Balsells, M.A. (1997). La Infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. Ed. Universidad de Salamanca (España). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/56459>
- Benedito, V. (1987) Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular. Barcelona: Barcanova.

- Blanco, E. (1994). Compendio de metodologías en la enseñanza de lectura y estilos de aprendizaje (2da Ed.). Ponce, PR: Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.
- Buela. G., De los Santos Roig, M., Carretero, H. (2001). Propuestas de integración en el estudio de los estilos cognitivos: el modelo de las dos dimensiones. *Revista de Psicología general y aplicada*. N. 54/ V(2), p. 227 – 244.
- Cattell y Horn. (2011). Teoría de la inteligencia fluida y cristalizada. Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Teor%C3%ADa-De-Inteligencia-Fluida-y-Cristalizada/3240706.html>
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Coll, C. (1990). *Psicología de la Educación*. Ediciones de la Universidad de Oberta de Catalunya- Barcelona. Consultado en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-investigaci%C3%B3n-En-El-Contexto-Escolar/33427.html>.
- Coll, et al. (1995). *La Interacción Social en Contextos Educativos*. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A. p.p. 325, Madrid.
- Comenio, J.A. (1952). *Didáctica Magna*, México, editorial Porrúa, edición décimo primera. *Comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Dávila, Eduardo. (2002). *Prácticas de crianza y pobreza*. Diálogos 2. *Discusiones en la psicología Contemporánea*. Bogotá, D.C.: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.



De Zubiría Samper, J. (2009). Desafíos a la Educación en el siglo XXI. Revista de Educación y Cultura. Octubre. P. 4. (Serie en línea) (Citado 2012 – Junio 29) (Disponible en [http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/desafios a la educacion.pdf](http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/desafios_a_la_educacion.pdf)).

Delors, J. (1996). ***La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors***. Madrid: Unesco.

Díaz, A. (1999). *Diseño estadístico de experimentos*. Medellín : Editorial Universidad de Antioquia, 347p.

Díaz, T., Drucker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. Revista Estudios Pedagógicos. XXXIII. N. 1. P. 63 – 77 Educación Especial. Universidad de Oviedo. V.II, pp. 501-512.

Edwards, D.; y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la face-to-face and computer supported group learning.

Fariñas, G. (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Ed. Académia.

Fermoso, P. (1985). Teoría de la educación. CEAC. Barcelona. AR.

Fernández B.P. (1995). La interacción social en contextos educativos. Siglo XXI de España Editores; Madrid, 1995.fases se llevan a cabo y se organizan; Coll et al. (1992a)

Fierro, C. (1993). Fortoul, B. Y Rosas, L. Transformando la práctica docente. Barcelona. Editorial Paidós.

- Gagne, R. (1975). Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. México.
- García, J. (1989). Los estilos cognitivos y su medida: Estudios sobre las dimensiones dependencia e independencia de campo. C.I.D.E. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. P. 14
- Gargallo, B. (1989). Estilos cognitivos. Reflexividad – Impulsividad. Su modificación en el aula. Disponible en: [www.aidex.es/publicaciones/jorn-cc/cc-07.pdf](http://www.aidex.es/publicaciones/jorn-cc/cc-07.pdf).
- Ghiso, Alfredo. (2000). Potenciando la diversidad: diálogo de saberes como una práctica hermenéutica colectiva". Universidad de Antioquia.
- Gimeno, S. (1987). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores. Revista de Educación. 284 (vol.42).
- Gimeno, J. (2004). Medidas curriculares y organizativas de Atención a la Diversidad en 3º y 4º de secundaria obligatoria. Seminario de Atención a la Diversidad en la enseñanza obligatoria. Una educación de calidad para todos y entre todos. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, MEC, Gobierno de Aragón.
- Ginsburg y Oppen. (1988). Piaget's theory of intellectual development. 3d. ed.
- Giroux, H. (2001) Cultura, política y prácticas educativas, Barcelona, Graó.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona. Editorial Paidós.
- Guerrero. I. (1999). Investigación cualitativa, Universidad centro Occidental "Lisandro Alvarado". Decanato de medicina. Barquisimeto.

- Guevara, R. ¿Homogenizar o diversificar? Dilema del educador crítico. Montevideo. 2006.
- Guido, Bonilla y otros. (2010). Interculturalidad y política educativa en Colombia. Grupo de investigación: Equidad y diversidad en Educación. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Guilford, J. Paul. (1986). Estructuras del intelecto. Disponible en: <http://www.slideshare.net/princesanegrita/estructuras-del-intelecto-4950788>.
- Hederich, C. (2004). Estilo cognitivo en la dimensión Independencia – Dependencia de campo – Influencias culturales e implicaciones para la educación. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://tdx.cesca.cat/bitstream/handle/10803/4754/chm1de1.pdf?sequence>
- Hederich, C. y Camargo, A. (1993) Diferencias Cognitivas y Subculturas en Colombia, Santa fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Colciencias.
- Hederich, C., Camargo, A., Guzman, L., & Pacheco, J. (1995). *Regiones Cognitivas en Colombia*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional -CIUP-. Colciencias.
- Hederich, C.; Camargo, A. (2001). Estilos cognitivos en el contexto escolar. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP) – IDEP
- HUBERMAN, S. (1999). Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Barcelona Editorial Paidós.
- Kagan, Moss y Sigel (1963). Psychology significance of style of conceptualization. Monographs of the society for research in child development.

López Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad: la educación intercultural: la diferencia como valor. IX Jornadas de formación del profesorado, Escuela pública y sociedad neoliberal. Málaga: Aula libre, 115-150 (Piaget, 1968).

Max - Neef, Manfred. **Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro.** Fundación Cepaur. Medellín, 1.996.

Meireu, Philippe (1998) Frankenstein Educador Barcelona: Ed. Laertes.

Muñoz, E.; Rue, J.; Gómez, I. (1993). L'opcionalitat curricular i l'atención a la diversitat. Muñoz, E.; Rue, E. (Coord.). Educación en la diversitat i escola democrática. Barcelona: UAB, 52-77.

Newman et al. (1991). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning.

Olmo. M & Hernández, C. (2004) Diversidad cultural y educación: la perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. Alicante, España.

Pantoja, M. (2012). Estilos cognitivos. Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Revista electrónica Creando. Año 2. N. 5. (Serie en línea) (Citado 2012 – Junio 28) (Disponible en [http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev\\_creando/documentos/EstilosCognitivos.pdf](http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev_creando/documentos/EstilosCognitivos.pdf)).

Piaget, Jean. (1964). Seis estudios de psicología.

Piaget, Jean. (1968). Memoria e Inteligencia.

Pla, L. (1987). Bases psychopédagogiques per à l'ensenyament de l'anglès. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

Plan decenal de educación 2006-2016. Disponible en:  
[http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_cartilla.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf).

Alcudia, R. y Otros. Atención a la diversidad. Barcelona: Graó, 11-35.

Pulido, R. & Carrión, J. (1998). Atender... ¿a qué diversidad? Reflexiones sobre la diferencia, la desigualdad y la discriminación en educación intercultural. Educación y diversidad: XV Jornadas nacionales de universidad y Educación Especial, Vol.2.

Restrepo, M. Campo, R. (2002). La docencia como práctica "El concepto un estilo un modelo". Bogotá. Ed. Facultad de educación Universidad Javeriana.

Rodrigo M. J, Palacios J. (1998). Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza editorial.

Rodríguez, G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa: 72.

Santos, M.A. (2008). La pedagogía contra Frankenstein. Editorial Graó.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stewart, E.C. (1974). American cultural pattern. A cross cultural perspective. Pittsburg. Regional Council for international education.

- Stewart, E.C. (1974). American cultural pattern. A cross cultural perspective. Pittsburg. Regional Council for international education.
- Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. Fondo de cultura Económica. Técnica de Juan Antonio Torre Marina. 6ta. Edición. México D. F: Prentice – Hall, Hispanoamericana, S. A. 752p.
- Toro Arango José Bernardo, Martha C. Rodríguez. La comunicación y la Movilización social en la construcción de bienes públicos. Bogotá, Colombia. Enero 2001.
- Vasco, Luís Guillermo. (1982). «Nacionalidades Minoritarias en Colombia». Mimeo. Bogotá.
- Vigotsky, L. S. (1979). Pensamiento y lenguaje. México: Ediciones Quinto Sol.
- Walpole, Ronald E; Myers, Raymond H y Myers, Sharon L. (1999). *Probabilidad y estadística para ingenieros*. Traducido por Ricardo Cruz. Revisión
- Wertsch, J. V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
- Witkin y cols 1962; Dik y Witkin. (1965). Psychological differentiation and forms of pathology. Journal of abnormal psychology.
- Witkin, H. (1976). Cognitive Style in academic performance and in teacher student relations. En: S. Messicck y Associates (eds) Individually in learning. San Francisco: Joseey-Bass
- Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R., & Karp, S. A. (1962). Psychological differentiation. New York: Wiley.

Witkin, H. A., Goodenough, D. (1985). Los estilos cognitivos: naturaleza y orígenes. Madrid. Pirámide.

Witkin, H. A., Goodenough, D. (1985). Los estilos cognitivos: naturaleza y orígenes. Madrid. Pirámide.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977).

Witkin, H. y. (1981). Cognitive Styles: Essence and origins. *Journal of Personality and social Psychology*. Vol,37(7), 1127 - 1145.

Witkin, H., Oltman, P.Q., Raskin, E. y Karp S.S. (1971). Manual for the embedded Figures test. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Witkin,H.A., Oltman, P.K., Raskin, E. y Karp, S.A. (1987). *EFT: Test de Figuras Enmascaradas*. Madrid: TEA.