



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**ESTILOS COGNITIVOS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN NIÑOS Y
NIÑAS DE 9 A 11 AÑOS.**

INFORME FINAL

**LUZ CLEMENCIA ALBARRACIN LIZCANO
INGRID BIBIANA PEÑA CASTIBLANCO**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
MAESTRIA DE DESARROLLO INFANTIL
MANIZALES**

2014

**ESTILOS COGNITIVOS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN NIÑOS Y
NIÑAS DE 9 A 11 AÑOS.**

INFORME FINAL

**LUZ CLEMENCIA ALBARRACIN LIZCANO
INGRID BIBIANA PEÑA CASTIBLANCO**

**ASESORA
MARIA INES MENJURA ESCOBAR**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRIA DE DESARROLLO INFANTIL
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
MANIZALES
2014**

Contenido

RESUMEN	6
ABSTRACT	6
Introducción	7
Descripción del área problemática.....	9
Antecedentes	13
Justificación	18
Referente teórico.....	20
El desarrollo Infantil.	20
El Desarrollo Cognitivo	26
El Constructo Estilo Cognitivo.	28
La dimensión Reflexividad-Impulsividad.	32
El Estrés Infantil.	37
Afrontamiento al estrés.....	43
Los estilos cognitivos y las estrategias de afrontamiento en la escuela.....	48
Pregunta de investigación	51
Objetivos	51
General.....	51
Específicos	51
Hipótesis	52
Variables	52
Marco Metodológico.....	53
Tipo de Estudio.....	53
Participantes.....	53
Instrumentos.....	54
Procedimiento.....	55
Técnicas de análisis de la información	56

Resultados y Análisis de la Información	57
Descripción sociodemográfica.....	57
Caracterización de los estilos cognitivos.....	58
Descripción de las Estrategias de afrontamiento.....	60
Relación entre estilos cognitivos y estrategias de afrontamiento	62
Discusión y conclusiones.....	64
Líneas de Investigación Derivadas	69
Bibliografía	70
Anexos	81
Anexo A. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación.....	81
Anexo B. Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)	83

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Operacionalización de variables</i>	52
Tabla 2: <i>Distribución sociodemográfica de los estudiantes</i>	57
Tabla 3: <i>Estilo cognitivo de la totalidad de la muestra</i>	58
Tabla 4: <i>Estilos cognitivos según género y edad</i>	59
Tabla 5: <i>Medias de errores y latencias según género y según edad</i>	60
Tabla 6: <i>Estrategias de afrontamiento de la EAN para la totalidad de la muestra.</i>	60
Tabla 7: <i>Estrategias de afrontamiento según edad</i>	61
Tabla 8: <i>Estrategias de afrontamiento según género.</i>	62
Tabla 9: <i>Correlaciones estilo cognitivo y estrategias de afrontamiento</i>	63

RESUMEN

Este estudio se llevó a cabo con el fin de determinar la relación entre los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad- impulsividad y las estrategias de afrontamiento utilizadas por un grupo de niños y las niñas de entre 9 y 11 años de edad de la ciudad de Bogotá-Colombia. Para la identificación del estilo cognitivo de los participantes, se aplicó una versión adaptada del Test de Emparejamiento de Figuras Familiares (MFF-20) realizada por Buela-Casal (2001) y para el reconocimiento de las estrategias de afrontamiento se utilizó la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN) realizada por Morales, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena (2012). Contrario a lo hipotetizado, en el estudio, no se encontraron diferencias significativas en la dimensión reflexividad-impulsividad de los estilos cognitivos y las estrategias de afrontamiento al estrés utilizadas por el grupo participante. Sin embargo, se hallaron relaciones significativas de carácter positivo entre el componente latencias de la dimensión (reflexividad-impulsividad) y el uso de estrategias de afrontamiento de tipo improductivo para la totalidad de la muestra y el grupo de los rápidos-exactos; y relaciones significativas de carácter negativo entre el componente errores de la dimensión, y el uso de estrategias de tipo centradas en el problema para el grupo de los impulsivos.

Palabras clave: Estilos cognitivos, reflexividad-impulsividad, afrontamiento infantil, estrategias de afrontamiento

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the relationships between the reflection-impulsivity dimension of the cognitive styles, and the coping strategies in 9 to 11 old children from a school located in Bogotá-Colombia. The reflection-impulsivity dimension was assessed through the Spanish adaptation of the Matching Familiar Figure Test (MMF-20) elaborated by Buela Casal (2001) and, the coping strategies usage was assessed by using the Escala de Afrontamiento para Niños (EAN) elaborated by Morales, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y

Fernández-Baena (2012). In contrast to what was hypothesized, no significant relationships were found between the reflexivity-impulsivity dimension and the coping strategies used by the participants. However, positive significant relationships were found between the latencies component of the dimension (reflection-impulsivity) and the unproductive coping strategies usage, for the whole group and the fast-accurate group; and negative significant relationships between the errors component of the dimension and the problem focused coping strategies usage, for the impulsive group.

Key words: Cognitive styles, reflection-impulsivity, childhood coping, coping strategies.

Introducción

Esta investigación surge de la necesidad de conocer más a fondo los estilos cognitivos, específicamente en la polaridad Reflexividad-Impulsividad, en el marco del proyecto “Caracterización de los estilos cognitivos para formar en y desde la diversidad”, de la línea de investigación Actores y Escenarios del Desarrollo Infantil en el Contexto Educativo del Programa de Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales.

Los Estilos Cognitivos definidos por Kagan, Moss y Sigel en 1980, citado por García (1989, Pág. 22) como “*las preferencias individuales y estables en el modo de la organización perceptiva y la categorización conceptual del mundo exterior*”, ha implicado la exploración del constructo desde sus orígenes y la construcción de su conceptualización a partir de la relación que se ha establecido con otras variables con el fin de ampliar la perspectiva, el impacto y proyección de su alcance, para concentrarse en su aplicabilidad y las posibilidades que se deriven para favorecer procesos dentro del aula de clase.

El estilo cognitivo Reflexividad-Impulsividad se ha estudiado en relación con otros procesos cognitivos, con el desempeño académico, con variables del comportamiento y la personalidad, encontrando la posibilidad de reconocer y atender diferencias cognoscitivas en

grupos de estudiantes, con el fin de identificar múltiples implicaciones a partir de las cuales se han definido propuestas de mediación en el aula, para favorecer el constructo en general o una de las polaridades.

La escuela ha indagado sobre los Estilos Cognitivos, pero esta diversidad implica la comprensión además, de las necesidades particulares de los niños y las niñas de hoy y los recursos con los que cuentan para afrontar las múltiples demandas que plantea el mundo actual en diversos contextos, de manera que la formación que se ofrece, desarrolle habilidades y capacidades que le permitan intervenir y responder a su realidad.

El estrés es una realidad en la vida de los niños y niñas, la forma de hacer frente a éste, debe considerarse como un aspecto clave en el estudio de la adaptación, la salud y la educación infantil, ya que de acuerdo con Morales (2008) poseer habilidades de afrontamiento es una garantía de vida saludable y de calidad de vida, luego se ha constituido en un motivo de interés para la escuela; pues como lo afirma Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar, Maldonado, (2012) *“la incidencia del estrés cotidiano en niños y niñas puede tener importantes consecuencias emocionales”* y está demostrado *“que el estrés cotidiano puede impactar más negativamente en el desarrollo emocional del niño o adolescente que el estrés debido a sufrir acontecimientos vitales o estresores crónicos”* (p.31).

Este tema, de interés de las instituciones educativas, permite dirigir procesos de reflexión y estructuración de acciones que permitan conocer, comprender y potenciar el uso de diversas estrategias de afrontamiento, comprendidas según Lazarus y Folkman (1984), *“como los esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas externas e internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo”* (p. 141), de manera que puedan ser reconocidas en el contexto educativo como propósito de formación de los niños y niñas.

Con este propósito, el presente estudio se dirigió a indagar la relación del estilo cognitivo Reflexividad-Impulsividad y el Afrontamiento al estrés, de manera que la comprensión de una

posible relación entre estas variables cognitivas, genere condiciones de favorecimiento al contexto escolar, en pro de la formación en y desde la diversidad.

Descripción del área problemática

Los estilos cognitivos que en sus inicios fueron objeto de estudio de la psicología de la personalidad y que ahora son de interés de la psicología cognitiva, es un constructo que evidencia y resalta la individualidad del ser y se caracterizan por tener un carácter bipolar. En esta categoría varias polaridades han sido desarrolladas, especialmente la propuesta por Witkin (1991) Dependencia – Independencia de campo y la propuesta por Kagan (1965) Reflexividad-Impulsividad, la cual se constituye en el interés del presente proyecto.

En Colombia, la investigación sobre estilos cognitivos en la dimensión dependencia-independencia de campo, se encuentra mayormente desarrollada por el grupo del profesor Hederich (1999), quien ha hecho aportes significativos a la comprensión de la “diversidad cognitiva de la población colombiana” (Hederich y Camargo, 1999 p. 13). Hederich (1999) resalta que “...*la enorme diversidad cultural que caracteriza a un país como Colombia supone también una diversidad en el plano cognitivo*” (p. 12) y tras sus múltiples investigaciones recomienda que se consideren las diferencias y particularidades cognitivas al interior del aula de clase, proponiendo lo anterior, como un factor necesario para el mejoramiento de los niveles de logro de los estudiantes (Hederich, p.19).

Sobre la polaridad reflexividad-impulsividad existen importantes estudios en España realizados principalmente por el grupo de Buena-Casal y cols. (2000, 2001) quienes se han interesado por la caracterización de diversos grupos desde esta dimensión y por la adaptación y validación de instrumentos para su evaluación. De igual forma, se encuentran los trabajos de Bornas y cols. (1996, 1997), cuyo principal interés ha sido establecer la relación de dicha dimensión del estilo cognitivo, con trastornos clínicos como la depresión o el TDAH y comportamentales en edades infantiles, lo cual ha aportado teóricamente a la delimitación e independización del constructo. Finalmente, en el contexto escolar se encuentran las

investigaciones de Gargallo (1993, 1996) quien con su propuesta de modificación de la impulsividad, ha realizado grandes aportes al ámbito educativo.

El estudio de los Estilos Cognitivos, ha pretendido la comprensión de las diferencias cognitivas individuales, variable que al ser indagada a fondo favorece precisar métodos y didácticas de la enseñanza adecuadas a las necesidades reales de los niños y niñas, porque se ha definido, que más allá de las diferencias cognitivas que se identifican entre los estudiantes de un nivel a otro, existen diferencias entre sujetos de un mismo nivel. Por tanto, reconocer, comprender y atender los Estilos Cognitivos en el aula de clase, da respuesta al “problema de la conversión”, descrito por Bruner (1960) citado por García (1989) cuando resalta la importancia del estudio de los Estilos Cognitivos como posibilidad de adecuar el qué y cómo de la enseñanza de acuerdo a la edad, intereses y posibilidades de cada individuo que participa del proceso educativo.

Y esta posibilidad de atención a las diferencias individuales en la educación, se potencia cuando de la polaridad Reflexividad-Impulsividad se trata; pues es la que más implicaciones presenta con áreas de la personalidad, la conducta y el aprendizaje (Kagan, 1981, citado en Gargallo 1996). Como ha sido uno de los propósitos de la educación lograr una formación más integral, se requiere un proceso de reconocimiento de diferencias individuales más complejo, no solo considerar diferencias que suponen variables cognitivas, sino también, su relación con variables de la personalidad y así mismo sus diferencias.

Adecuar el qué y cómo de la enseñanza a las posibilidades de cada uno de los estudiantes al reconocer sus diferencias individuales y atender estas necesidades, requiere la comprensión de las demandas que plantea el contexto y los retos que afronta diariamente el niño y que le exige disponer de diversos recursos para hacer frente. Estos retos y demandas, son impuestos entre otros factores, por la velocidad de la vida moderna, el acceso prácticamente ilimitado a la información, las exigencias impuestas y auto-impuestas y la constante competencia en la que vive sumergido el mundo moderno, el cual ha generado altos niveles de estrés, como uno de los mayores protagonistas en la actualidad, a tal punto, que ha llegado a grupos poblacionales que antes se podían considerar de alguna manera inmunes, a éste, como la población infantil.

Tal como lo demuestran las cifras, aproximadamente el 24% de la población infantil americana, el 20% de la mexicana y el 8% de la Española sufren de estrés (Jarque, 2011). De la misma forma en el contexto Colombiano, dentro de la población infantil la consulta por enfermedades causadas por estrés, como el dolor de cabeza, el dolor de estómago y la fatiga crónica ha aumentado, según los resultados de una encuesta realizada por la Asociación Colombiana de Empresas de Medicina Integral (Acemi, 2010)

Sin duda, como lo afirmó Marilee Jones (citado en Honore, 2008), ex directora de admisiones del MIT “*estamos criando una generación completa de niños para complacernos, hacernos felices y orgullosos y para ser lo que nosotros queremos que sean*” (p.17), queremos un “*niño perfecto*” un “*superniño*” y no se les ha dejado ser: “*los niños se desarrollan cuando tienen tiempo para respirar, pasar el rato y aburrirse algunas veces, para relajarse, tomar riesgos y cometer errores, para soñar y para divertirse a su propia manera e incluso para fracasar*”. (citado en Honore, 2008, p. 17)

La investigación sobre el afrontamiento infantil ha sido abundante a nivel global y local en lo relacionado con el estrés producido por eventos vitales, o tras situaciones de alto impacto. Si bien es cierto que, según lo afirma Trianes et al., (2012) “*la incidencia del estrés cotidiano en niños y niñas puede tener importantes consecuencias emocionales*” y está demostrado “*que el estrés cotidiano puede impactar más negativamente en el desarrollo emocional del niño o adolescente que el estrés debido a sufrir acontecimientos vitales o estresores crónicos*” (p.31), la investigación del estrés del diario vivir al que están expuestos los niños, apenas empieza a aparecer en el panorama investigativo.

Si bien se admite que el estrés es una realidad en la vida de nuestros niños, la forma de hacer frente a éste, debe considerarse como un aspecto clave en el estudio de la adaptación, la salud y la educación infantil, ya que de acuerdo con Morales (2008) poseer habilidades de afrontamiento es una garantía de vida saludable y de calidad de vida.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que la investigación en el afrontamiento infantil es reciente, -emergió hace 20 años aproximadamente- este tema, debe cobrar cada vez más importancia para las instituciones encargadas de atender a los niños y niñas y para la misma sociedad, pues exige reflexión y estructuración de acciones dirigidas a conocer, comprender y potenciar el uso de diversas estrategias de afrontamiento, teniendo en cuenta que “...*los ambientes de los niños, son muy diferentes a los de los adultos, particularmente porque los niños tienen menos control de las circunstancias. Los niños están limitados por restricciones reales*”...“*Estos aspectos del desarrollo y del ambiente, pueden limitar las respuestas de afrontamiento que son capaces de hacer*” (Fields y Printz, 1997: 938), además porque las respuestas de los niños son diferentes de las de los adultos.

De esta manera se constituye la escuela en un escenario primordial para motivar y liderar dicha reflexión y puesta en marcha de planes para que los niños y niñas puedan generar recursos y estrategias para hacer frente al estrés que la vida cotidiana les plantea, convirtiendo la educación en una real posibilidad de resolver los problemas de la vida.

Por diversas razones, la escuela debe asumir este liderazgo, pues ha sido identificada como uno de los ambientes de la vida del niño, entre los que mayor estrés produce, debido a las exigencias académicas, las evaluaciones, las relaciones entre pares y las expectativas de los niños respecto a sus logros y respecto también a las expectativas de los padres y/o de la comunidad educativa; aspectos que la investigación ha precisado, al definir que existe una asociación positiva entre el afrontamiento productivo y la adaptación y éxito escolar (Morales, 2010; MacCann, 2011) y el uso de estrategias de apoyo social y el logro académico (Massone, 2007).

En consecuencia, asumir este reto por parte de la escuela, implica seguir cuestionándose sobre las diferencias individuales a nivel cognitivo y de la personalidad de sus estudiantes, para adecuar el qué enseñar y cómo enseñar atendiendo a las necesidades reales que la vida plantea a los estudiantes; de forma, que puedan contar con estrategias de afrontamiento al estrés pertinentes para las exigencias del entorno, logrando asegurar desde la educación, un sistema que permita, como se indicaba anteriormente: “garantía de vida saludable y calidad de vida”.

El afrontamiento al estrés en el contexto escolar y su relación con otros dominios cognitivos, específicamente los estilos cognitivos aún es incipiente. El presente estudio se propone indagar sobre la relación de los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad y las estrategias de afrontamiento en escolares con edades comprendidas entre 9 y 11 años de una Institución Educativa de la ciudad de Bogotá.

El rango de edad ha sido escogido teniendo en cuenta en primer lugar, que en lo relacionado con los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad, los niños tienden a volverse más reflexivos con el incremento de la edad (Messer, 1976), haciendo de dicho rango, un momento en el cual se ha atenuado la impulsividad cognitiva característica de la edad infantil. Y en segundo lugar, que al hablar de estrategias de afrontamiento al estrés, a medida que aumenta la edad se observa un incremento en el uso de estrategias cognitivas, lo cual muestra una mejoría en la resolución de problemas y mayor capacidad de abstracción (Piaget & Inhelder, 1969, citado en Sharrer & Ryan-Wenger, 1995). Además es a partir de esta edad, que los niños muestran mayor sensibilidad ante estresores relacionados con el contexto escolar y las relaciones sociales, que allí se establecen (Morales, 2010) y gracias a su madurez cognitiva, proporcionan datos más fiables acerca de la percepción e impacto del estrés, sin el sesgo de los cambios fisiológicos ocurridos en la pubertad (Fernández-Baena, 2007).

Por tanto, este estudio pretende comprender las relaciones entre el estilo cognitivo impulsivo-reflexivo y las estrategias de afrontamiento al estrés en niños de entre 9 y 11 años de edad, teniendo en cuenta las diferencias de género y edad.

Antecedentes

Numerosas y recientes investigaciones han abordado la relación de los estilos cognitivos con la inteligencia general o específica en distintas poblaciones y contextos, sin embargo un número más reducido de éstas, se ha ocupado del estudio de la interacción de dichos estilos con aspectos cognitivo-comportamentales y menos aún con lo que tiene que ver con el estrés infantil y específicamente la forma en que se hace frente a este.

Dichas investigaciones resaltan la relación estrecha que existe entre el estilo cognitivo y otras variables importantes en el contexto escolar e invitan a continuar explorando en esta dirección. En el contexto local, las investigaciones sobre la temática son aun escasas.

Buela-Casal, De los Santos-Roig, Carretero-Dios y Bermúdez (2000), realizaron un estudio transcultural llamado Reflexividad-Impulsividad en niños españoles y estadounidenses, con 700 niños españoles y 2625 niños estadounidenses de entre 6 y 12 años. El objetivo dicho estudio fue realizar una comparación del estilo cognitivo Reflexividad-Impulsividad entre una muestra estadounidense y una muestra española. Los resultados no evidenciaron diferencias significativas entre ambas muestras para el estilo cognitivo estudiado, excepto en algunos grupos de edad en los cuales se observa una diferencia en la latencia media, aun teniendo un igual número de errores. Este resultado es explicado por los autores desde las estrategias que los sujetos emplean, las cuales son aprendidas e influenciadas desde el contexto escolar y por lo tanto, susceptibles de modificar. Este estudio rescata el papel protagónico que el contexto escolar tiene para el establecimiento y/o modificación del estilo cognitivo.

El mismo grupo de investigación, llevó a cabo en el año 2003 un estudio acerca de las Propiedades Psicométricas de la Adaptación Española del Test de Emparejamiento de Figuras Familiares, cuyo propósito fue establecer la confiabilidad y validez de la adaptación española del MFFT-20. Este estudio, realizado con 700 niños españoles, en edades comprendidas entre 6 y 12 años, concluyó que el MFFT-20 constituye una medida valida y confiable para la dimensión reflexividad-impulsividad de los estilos cognitivos, lo cual brinda la seguridad de contar con una medida apropiada, pertinente y adaptada al contexto hispanohablante en el cual se realiza la presente investigación.

En el año 2009, Carretero-Dios, et al., realizaron una investigación con el objetivo de determinar la validez teórica del estilo cognitivo reflexividad-impulsividad, desde un enfoque basado en la cognición ello se exploró la relación entre la personalidad y la dimensión reflexividad-impulsividad de los estilos y se contó con la participación de 94 estudiantes de Andalucía-España. Los resultados de éste trabajo evidenciaron una falta de relación entre el estilo cognitivo R-I y la personalidad, aunque se encontraron relaciones significativas entre éstos y la

dimensión dominante-sumisa de la personalidad y también con la escala de habilidad mental. Este estudio provee pistas acerca de los linderos del constructo estilos cognitivo y proporciona herramientas metodológicas fundamentales a la luz de las cuales se realizará el análisis de resultados de la presente investigación.

Arán et al., (2012) condujeron una investigación para analizar las relaciones que existen entre el estilo cognitivo reflexivo-impulsivo y las funciones ejecutivas, en niños de 6 a 12 años de edad. Este trabajo se realizó con 124 niños de la ciudad de Santa Fe en Argentina. Los resultados mostraron una relación significativa entre la reflexividad-impulsividad y el funcionamiento ejecutivo, en la cual altos grados de impulsividad cognitiva podrían interferir en el desempeño ejecutivo, por lo cual los autores resaltan la importancia de favorecer la reflexividad en el ámbito educativo.

A la luz de los resultados anteriores, los investigadores establecen que el estilo cognitivo (reflexividad-impulsividad) es una importante variable a tener en cuenta en el ámbito educativo tanto en el nivel de preescolar, como en el escolar, ya que nos aporta nuevas perspectivas en la comprensión de los niños y niñas, lo que así mismo nos permite conocer nuevas formas de aproximarnos a ellos.

En el contexto local, Cifuentes (2012) realizó un estudio para caracterizar los estilos cognitivos en población escolar de colegios oficiales en Manizales. El estudio se realizó con una muestra de 34 niños, de entre 6 y 11 años de edad, a los que se les aplicaron los instrumentos de evaluación correspondientes a las polaridades impulsivo-reflexivo y dependiente-independiente de campo de los estilos cognitivos. Los resultados arrojaron una mayor prevalencia en la reflexividad y en la independencia de campo. De la misma forma, Tamayo (2012) realizó un estudio con el objetivo de caracterizar los estilos cognitivos desde la dimensión reflexividad-impulsividad en estudiantes con edades comprendidas entre los 6 y los 10 años alfabetizados con didáctica Geempa. Dicha caracterización evidenció una alta prevalencia del estilo cognitivo impulsivo en la población estudiada y se constituye en uno de los primeros intentos de estudio de la dimensión impulsividad-reflexividad del estilo cognitivo en nuestro contexto.

En lo que se refiere a las Estrategias de Afrontamiento, se halló un gran despliegue de la investigación que establece relaciones con aspectos clínicos, sociales y comportamentales, no evidenciándose esta misma tendencia con lo que respecta al contexto escolar y los aspectos cognitivos.

Una de las pocas investigaciones encontradas, en las cuales se relacionan los estilos cognitivos y el afrontamiento, fue realizada por Woodward y Kalyan-Masih (1990) con una población de 52 adolescentes superdotados en un área rural de Nebraska. Dicha investigación estableció algunas diferencias entre la dimensión independencia y dependencia de campo, en lo concerniente a las estrategias de afrontamiento usadas. Así, se evidenció que los FI utilizaban más sus recursos internos para hacer frente al estrés, por el contrario los FD utilizaban estrategias como refugiarse en la religión, las actividades físicas y la ayuda profesional.

Igualmente los independientes de campo mostraron mayor autonomía y autoconfianza, mientras que los dependientes, hacían mayor uso de fuentes externas. Los autores anotan, que estas conclusiones son consistentes con lo planteado por Witkin acerca de la tendencia de los sujetos independientes a hacer uso de sus recursos internos y de los dependientes, de confiar más en recursos externos, lo cual aporta evidencia empírica de la posible relación existente entre las variables planteadas en la presente investigación.

Donaldson et al. (2000) realizaron una investigación titulada *Patterns of Children's Copingwithlife Stress: Implications for Clinicians*, con el objetivo de describir los patrones de uso de estrategias de afrontamiento en una muestra compuesta por 768 niños y adolescentes divididos en tres grupos: adolescentes tempranos (9-11 años), adolescentes medios (12-14 años) y adolescentes tardíos (15-18 años). Los hallazgos de esta investigación mostraron que existe un patrón consistente de afrontamiento ante diversos estresores, siendo el pensamiento soñador, la resolución del problema y la regulación emocional, las estrategias mayormente utilizadas. De igual forma, se encontró que los adolescentes tienden a usar una mayor variedad de estrategias de afrontamiento, independientemente del estresor en comparación con los adolescentes más

jóvenes. Este estudio aporta nociones importantes, acerca de las tendencias de uso de las estrategias de afrontamiento en el rango de edad contemplado.

En el año 2005 Hampel y Petermann, dirigieron una investigación con el propósito de investigar los efectos de la edad y el género en el afrontamiento de niños y adolescentes. Éste estudio realizado con 1123 participantes en edades comprendidas entre 8 y 13 años, evaluó el afrontamiento en los ámbitos interpersonal y académico. Las conclusiones de éste estudio reflejaron una alta frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento maladaptativas en ambos géneros, aunque en mayor proporción en el género femenino y no reveló diferencias significativas en el uso específico de estrategias en diferentes situaciones. Dado el rango de edad contemplado, éste estudio proporciona información valiosa acerca del comportamiento del uso de las estrategias de afrontamiento en dicha etapa y establecen un punto de referencia para la contrastación cautelosa de los resultados.

Massone y González en el año (2007) realizaron un estudio en la provincia de Mar del Plata – Argentina, en la que participaron 447 adolescentes de seis escuelas públicas y dos privadas, con el objetivo de relacionar las estrategias de afrontamiento y el logro académico en las áreas de matemáticas y lenguaje. Los resultados de la investigación evidenciaron una relación positiva de las estrategias de afrontamiento que suponen apoyo social y relación con los demás y el nivel de logro académico, e invitan a considerar la escuela como un espacio real de adquisición y desarrollo de estrategias de afrontamiento.

Romero, F. y Palacio, J. (2009) realizaron un investigación, con el fin de describir los estilos de afrontamiento de los jóvenes estudiantes de grado 11° de secundaria del colegio INEM de la ciudad de Ibagué, con respecto a su vida académica. Para ello, contaron con la participación de 100 jóvenes de entre 14 y 18 años de edad. Los resultados de esta investigación evidenciaron que los estilos de afrontamiento que tienen que ver con la solución de problemas y el soporte social son de relevancia para el éxito académico y aportan características importantes de la población colombiana en lo referente a los estilos de afrontamiento.

Específicamente en la población infantil, Morales et al. (2012), realizaron una investigación, con el fin de construir y validar un instrumento de medición del afrontamiento infantil, con la participación de 402 niños españoles de entre 9 y 12 años. Los resultados muestran que la escala de afrontamiento Infantil (EAN) cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para la evaluación de estrategias de afrontamiento en la población infantil. Dada la fiabilidad, el acceso y el contexto en el que se elaboró el instrumento, éste será tomado como el instrumento de medida para las estrategias de afrontamiento de la población participante en el presente estudio.

Estas investigaciones brindan herramientas teóricas y prácticas para la comprensión de cada una de las variables consideradas en la presente investigación y resaltan la importancia de su estudio en la población escolar infantil.

Justificación

En las últimas décadas, la educación se ha convertido en un interés prioritario para los gobiernos en su afán por reducir la pobreza y la desigualdad. Así, Colombia ha realizado numerosos esfuerzos por mejorar el acceso a la educación, disminuir la deserción escolar en los diferentes niveles y reformar sus políticas educativas, entre otros.

Dichos esfuerzos se han traducido en diferentes políticas, programas y planes de gobierno que buscan cumplir con los lineamientos planteados dentro de la Ley General de Educación (MEN), que dentro de sus fines tiene:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (p.2)

La educación debe comprender y atender las diferentes dimensiones del desarrollo, lo cual, debe constituirse en una preocupación no solo de los gobiernos, sino también de la escuela

(directivos, maestros, padres, estudiantes), que es el centro y principal actor de cualquier esfuerzo para mejorarla. Este proyecto en el que confluyen los estilos cognitivos y las estrategias de afrontamiento, pretende realizar aportes para la identificación de potencialidades y reflexión pedagógica en el contexto en donde se desarrollará el estudio.

Así, en primera instancia, este estudio permite generar aportes al contexto educativo para afianzar concepciones acerca de la integralidad del ser, de manera que, aunque se profundice en algunas de las dimensiones, el objetivo de entender la complejidad de sus interacciones, hará posible plantear abordajes con carácter sistémico, que consideren la individualidad siempre en contexto, con el valor que ello representa.

Por otra parte, este estudio permitirá aportar a la comprensión tanto de los estilos cognitivos como de las estrategias de afrontamiento. Este valor es significativo en la medida en que son constructos que en la literatura se describen aún en discusión, y en nuestro país muestran escaso abordaje investigativo.

El estudio de los estilos cognitivos en la dimensión Reflexividad-Impulsividad, busca aportar a su caracterización en un sector específico de la población colombiana, desde una polaridad diferente a la dependencia-independencia de campo que ha sido más investigada hasta el momento en nuestro país, para lo cual, es necesario ubicar de nuevo el tema en el panorama de comprensión de la cognición humana, y así tener herramientas que permitan valorar sus alcances como categoría conceptual, resaltando su trascendencia de lo meramente cognitivo lo cual, contribuye a la ya tradicional asociación de los estilos con procesos propiamente cognitivos (memoria, logro académico, capacidad intelectual, función ejecutiva), pasando por las características de personalidad (desarrollo moral, autocontrol) hasta llegar al reciente interés por su relación con las esferas comportamental (impulsividad, hiperactividad, depresión) y social (interacción, habilidades sociales).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento al estrés, (categoría poco abordada en nuestro país) el presente estudio permite conocer las tendencias de uso en la muestra de la

población abordada, y la forma como éste constructo de la psicología cognitivo-conductual se relaciona con la corriente de los Estilos Cognitivos hacen parte.

Este estudio contribuye a la reflexión pedagógica y didáctica para la atención y acompañamiento del aprendizaje de los niños y niñas, que redunden en propuestas que trasciendan la escuela y se ajusten a su experiencia vital (Bellamy, 2000) ya que, como lo afirma Kagan (1966) debemos educar en el autocontrol y las habilidades auto-administrativas, para que nuestros niños y niñas sean protagonistas y dueños de sus propias vidas. En este sentido, la educación y la formación de los niños y niñas requiere una visión integral, una responsabilidad sobre la vida cognitiva, afectiva y social, con la consciencia del papel del maestro, la institución educativa y el sistema, sobre las acciones encaminadas a atender las necesidades de los niños, niñas y jóvenes.

Además, la investigación busca constituirse en un insumo para brindar a los estudiantes, la oportunidad de reconocer sus propios recursos cognitivos internos, de manera que no sean espectadores y “víctimas” de las condiciones y medios externos, sino que tengan un mayor conocimiento y empoderamiento sobre sí mismos, reconociendo sus potencialidades y posibilidades de desarrollo personal y a la vez, sean capaces de responder armónicamente a sus intereses y a las exigencias de la sociedad.

A su vez, permitirá procesos de reflexión de directivos y docentes acerca de las necesidades de orden cognitivo-comportamental de los niños y niñas, dentro y fuera del aula, desde “un enfoque pedagógico diferencial” (Hederich, 1999) que reconozca la diversidad cognitiva de su alumnado, para así implementar caminos, modos, prácticas y evaluaciones que lleguen a todos-ellos y ellas- y potencien sus habilidades y capacidades.

Referente teórico

El desarrollo Infantil.

Ha sido tal el interés por el estudio del desarrollo, que la psicología ha constituido un área especializada denominada la psicología evolutiva, encargada del estudio del desarrollo neurológico, motriz, afectivo, cognitivo, sexual, moral, social y político desde el nacimiento (e incluso antes) hasta la madurez. Según Vasco y Henao (2008) el texto *Children's thinking: What develops* Editado por Robert Siegler en 1978 abrió la puerta hacia la discusión por el término desarrollo. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de literatura al respecto, el concepto desarrollo se presenta como un reto para la verbalización, por ser dinámico y por referirse a procesos de especial complejidad para la comprensión. Así, con el ánimo de agrupar características en común propuestas por los diferentes autores, Vasco & Henao (2008) realizaron una revisión y propusieron una clasificación por modelos según los abordajes que se le han dado al término:

- *Modelo mecanicista*: Este se presenta como la contraposición al organicista. En este modelo se equipara el proceso del desarrollo con el funcionamiento de una máquina, en la cual se presenta una sucesión de cambios, movimientos y acciones con una direccionalidad positiva derivada del ensayo y error. Dentro de este modelo es la acción realizada por el sujeto la que genera el desarrollo y le permite a éste aprender a través de la experimentación, es decir el sujeto es un agente reactivo que actúa como resultado de un estímulo dado por el medio o por otros sujetos. Aunque lo anterior suena a conductismo, en el modelo mecanicista a diferencia de éste, la respuesta del individuo surge de un procesamiento interno que junto con otros previamente adquiridos, dan al sujeto la posibilidad de enfrentarse con mayor éxito ante un estímulo. Dentro de los autores precursores de éste modelo se encuentran Bijou y Baer (1978, citado en Vasco & Henao, 2008) y Overton y Reese (1973, citado en Vasco & Henao, 2008).
- *Modelo organicista*: Dentro de ésta perspectiva se sitúan autores como Freud, Werner y Piaget (citados en Vasco & Henao, 2008), quienes consideran al sujeto como un organismo biológico, activo y auto-organizador de sus propios procesos, lo que se refleja en sus comportamientos. Además plantean la idea de los estadios y de su organización secuencial en la que se establece que todas las conductas son antecedidas y precedidas por otras.

- *Modelo computacional*: Este modelo equipara al hombre con un computador, afirmando que el hombre podría considerarse como una máquina dotada de un computador con un gran procesador y capacidad de almacenamiento. En un principio, y gracias al diseño y éxito de programas que simulaban funciones humanas, se reforzó dicha teoría, sin embargo con posteriores estudios e investigaciones se concluyó que a pesar de poder modelar una función humana, no se podía aún modelar el funcionamiento de la mente humana para la ejecución de la misma.

- *Modelo de la caja negra*: En el cual lo que cuenta es el seguimiento estadístico de estímulos y repertorios de respuesta. Este modelo propone el desarrollo como un incremento en la cantidad y gradualidad de los aprendizajes, sin embargo, debido a la complejización de las observaciones y experimentos y a los fracasos de las terapias de condicionamiento operante dicho modelo debió abrir paso a la inclusión de variables intra- e inter-orgánismicas.

- *Modelo contextual-dialéctico*: En éste modelo, los cambios culturales, históricos e individuales que se producen en un tiempo determinado resultan importantes, al igual que el desarrollo psicológico desde la posición biológica. Para este modelo la maduración y el medio influyen de modo determinante las etapas de mayor alcance de las acciones adaptativas, lo cual supera la limitación de las teorías que miran al desarrollo desde una sola perspectiva, logrando así ampliar el conocimiento y abordaje del mismo. Dentro de este modelo se encuentran teóricos como Baltes (1987, citado en Vasco & Henao, 2008), Vygotsky, (1978, citado en Vasco & Henao, 2008) y Wallon (1941, citado en Vasco & Henao, 2008).

Éste último se ha propuesto como una reconciliación entre los diversos modelos y es en mayor o menor medida el marco en donde se sitúan muchas de las concepciones contemporáneas del desarrollo. Así, se propone contemplar el desarrollo como “*un proceso de reconstrucción y reorganización permanente*” (MEN, 2009 p. 18), un proceso no lineal en donde se presentan avances y retrocesos, con inicio y fin indeterminado. En palabras de Barbara Rogoff (1992) como:

...Transformaciones de tipo cualitativo (y también cuantitativo) que permiten a la persona abordar eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quien interactúa y las prácticas culturales... (Rogoff, p. 34)

Dada la variedad teorías que se han desarrollado a partir de esta nueva tendencia sociocultural-dialéctica del desarrollo, es necesario precisar que a continuación se retomará el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987), con marco general del desarrollo para el presente estudio.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005), fue un psicólogo soviético interesado en el desarrollo, quien criticó la concepción restrictiva del mismo al ser definido en términos de secuencialidad, unidireccionalidad, irreversibilidad, universalidad y transformación cualitativa estructural y quien consideró que no solo durante la niñez y la adolescencia se producen cambios evolutivos. Basado en dichas críticas, en el año 1987 desarrollaría su *Teoría Ecológica del Desarrollo Humano*.

Para Bronfenbrenner, el desarrollo es:

...el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad en cuanto a su forma y contenido... (Bronfenbrenner, 1987, p.47)

En ésta perspectiva, el desarrollo implica para el contexto el conocimiento del individuo y para el individuo el reconocimiento del contexto, para que juntos puedan hacerse responsables del tejido que implica este proceso de desarrollo.

Basado en esta concepción y con la presunción de ser punto de convergencia de los abordajes naturalistas y experimentales de aproximación al desarrollo, Bronfenbrenner plantea la *Ecología del Desarrollo Humano* (1977), la cual define como:

...el estudio científico de las acomodaciones mutuas y específicas que se dan a lo largo de la vida, entre un organismo humano en crecimiento y los cambiantes ambientes inmediatos en los que vive, la forma en que éste proceso es afectado por las relaciones que se obtienen en y entre estas condiciones inmediatas, así como con los contextos sociales más grandes (p. 514)

El contexto según el autor está conformado por una serie de estructuras, cada una que anidada dentro de la otra comprende unas características y funciones, y a las cuales ha denominado: *microsistema*, a las relaciones que tienen lugar entre el sujeto en desarrollo y el ambiente más inmediato en donde éste se encuentra, como el hogar y la escuela. Luego está el *mesosistema*, que implica la relación entre dos o más microsistemas, como la relación de los padres con la escuela o la relación de la familia con los trabajos de los padres. Además describe el *exosistema*, es una extensión del mesosistema e involucra otras estructuras sociales que aunque no contengan al sujeto en desarrollo, impactan su ambiente inmediato, por lo cual pueden influir, delimitar y hasta determinar lo que pasa allí. Por último, se encuentra el *macrosistema* que hace referencia a las correspondencias en forma y contenido del micro-, meso- y exosistema al nivel de la subcultura o de la cultura, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que se den en estas correspondencias.

Más adelante y tras seguir trabajando en su teoría para abordar la investigación del desarrollo humano, Bronfenbrenner (2005) introduciría la variable del tiempo dentro de la misma, y reconstruiría su definición, afirmando que éste desarrollo se extiende a través del curso de la vida y trasciende las generaciones sucesivas; es decir, que cualquier fenómeno psicológico pasa en determinado ambiente, pero trasciende la dimensión espacial, llegando a la temporal, lo cual definió como *cronosistema* (Bronfenbrenner & Morris, 1998), que a su vez tiene su propia subdivisión:

El microtiempo referido a la continuidad-discontinuidad de los procesos y el mesotiem po comprendido como la periodicidad de los episodios a través de los intervalos de tiempo, como los días y las semanas. Finalmente, el macrotiempo que comprende los cambios en la sociedad,

a través de las generaciones, que afectan y son afectados por los procesos de desarrollo humano a lo largo del curso vital.

El psicólogo soviético, no se limitó simplemente al planteamiento de una teoría, sino que la extrapoló a diferentes contextos entre los cuales se incluyen el familiar (1985,1986) y el educativo (1976). Bronfenbrenner (1985) proponía cuatro propiedades que dichos entornos deberían tener para favorecer los procesos de desarrollo humano:

- Mencionaba por una parte un espacio o contexto primario en el que el niño pueda desarrollar con la guía de personas significativas, tareas de complejidad creciente.
- Describía un contexto secundario que debe proveer oportunidades y medios para que el niño pueda realizar estas actividades por su propia cuenta.
- Por otra parte, se requiere que terceras partes presentes en el escenario apoyen las actividades de los implicados en la interacción con el niño, de manera que,
- finalmente se considere una serie de vínculos entre ese escenario y los otros en los que se involucra el niño y los responsables de su cuidado.

Estos planteamientos rescatan el impacto de la interacción social en el desarrollo, no solo en su contexto más inmediato, además está la relación de dicho contexto con otros contextos que rodean al niño.

Pero, a pesar de éstos planteamientos, el psicólogo soviético reconoce que estas características no se encuentran del todo en la realidad, y menciona y describe la escuela como “*uno de los más potentes focos de alienación de la sociedad...*” (p 52), debido al aislamiento físico y virtual de ésta respecto de los demás microsistemas en los que interactúa el niño, lo que repercute de manera importante en la conducta y desarrollo de éste.

Bronfenbrenner (1987), desarrolló sus planteamientos en las décadas de los 80’s, desde el supuesto del desarrollo como una dinámica transcultural, en el cual los procesos cognitivos están directamente relacionados con la cultura. Sus planteamientos nos permiten comprender este proceso complejo de evolución, como resultado de la interacción entre diversas variables:

genéticas y ambientales, que es regido por principios y leyes que permiten respuestas cualitativas y cuantitativas a nivel biológico, psicosocial y cognitivo.

El Desarrollo Cognitivo

El enfoque cognitivo también denominado procesamiento de la información se ha encargado del estudio de procesos mentales superiores, en su interés por comprender y explicar la forma como se procesa la realidad y la creación de imágenes que al respecto puede hacer el hombre sobre dicha realidad, con el fin de apropiarse de ella y guiar sus acciones. Así, se ha considerado que esta perspectiva presenta “una forma de ver la actividad humana teniendo en cuenta el contenido de la información del ambiente y la elaboración que de ella hace el sujeto”, como lo afirma García (1989).

Esta denominación se aplica a corrientes teóricas que surgen en los años 60 de vertientes de la comunicación y la informática, y es expuesta principalmente por Robert Gagné, quien a finales de los años 70, con el propósito de explicar desde una mirada particular el aprendizaje humano, específicamente la secuencia y ejecución de hechos cognoscitivos, para lo cual se sirve del modo de funcionamiento de la computadora; y asume que la mente humana adquiere información, la procesa, almacena y genera una respuesta que le va a permitir actuar sobre el ambiente. En el procesamiento se ven implicados procesos como la recopilación, codificación y recuperación de la información, en donde la memoria se ve altamente involucrada como un proceso fundamental.

En esta perspectiva, se destacan las acciones y las operaciones implicadas en los procesos de recepción, percepción, memoria, pensamiento y utilización de la información. Así, el estudio de estas operaciones permite comprender como se desarrollan las habilidades para el procesamiento de la información a lo largo de las diferentes etapas en el ser humano. De esta manera:

- Recepción de la información: las personas constantemente expuestas a estímulos, utilizan sus sentidos como receptores para captar la información del medio, forma por medio de la cual establecen contacto inicial con su contexto.
- La selección de la información: frente a la diversidad de estímulos a los que la persona se encuentra expuesta, se realiza un proceso de selección de la información que le motiva y llama su atención.
- Una vez se recibe la información, se da el proceso de interpretación de la misma, de acuerdo a las percepciones que se tienen.
- El siguiente proceso consiste en el almacenamiento de la información relevante para la persona; es decir, la información de utilidad que debe recordarse, es almacenada, para ser utilizada más adelante y de esta forma se den procesamientos adicionales, para este proceso se identifica el almacenamiento sensorial, a corto plazo y a largo plazo.
- El pensamiento es el proceso que ocurre posterior al almacenamiento, en el cual una vez se recupera la información de los sistemas de almacenamiento, se establecen relaciones y contrastes con otras informaciones relevantes, lo cual permite la realización de inferencias y la formulación de conclusiones, de acuerdo a los propósitos de la persona para procesar dicha información.
- Uno de los resultados del procesamiento de la información es la resolución de problemas, lo cual implica la detección del problema, la evaluación de sus elementos y a partir de ello, la generación de una lista de posibilidades y alternativas de solución, de manera que sea posible hacer una elección o tomar una decisión sobre la situación.

Para soportar este proceso de la información, la teoría comprende diversos corolarios: Se considera que es una forma de ver la actividad humana, pero diversas las formas de procesamiento cognitivo que tiene cada persona; pues en las etapas de recibir el estímulo o la información y procesarla para generar una respuesta, la forma de la información, el modo en que se representa en la mente, es diferente en cada etapa y de esta forma diferente en cada persona. Esto hace que se comprenda la importancia de las diferencias cognoscitivas entre un grupo de estudiantes.

Otro supuesto común de esta perspectiva, es que el procesamiento de la información del hombre es semejante al funcionamiento de una computadora: al recibir la información, la almacena en la memoria y la recupera cuando lo necesita; procesamiento que ha permitido la comprensión de procesos de atención, percepción y memoria. Este símil con el ordenador, como lo afirma García (1989, Pág. 44) indica: “lo que la psicología del procesamiento de la información está buscando no es el tipo de “programa” con que funciona el sujeto, sino el “sistema operativo”. Es decir lo importante no es lo que hace el sujeto sino lo que le permite actuar de la manera que lo hace” citando a Zaccagnini y Delclaux, 1982, pág. 58.

De esta manera “se conciben los procesos cognitivos alejados de las condiciones estrictas del laboratorio y por tanto ha podido trasladar los procesos mentales superiores al contexto de la vida real”, afirmación de García (1989, pág. 46), que da claridad de una teoría que favorece la comprensión que se puede lograr del procesamiento que el individuo hace de la información del medio, de su contexto, de su realidad, lo cual le permite actuar en él y resolver las situaciones que éste le plantea en su vida diaria.

Estos postulados y la comprensión de los procesos que precisa la teoría del procesamiento de la información ha permitido a la psicología cognitiva, ocuparse más de las diferencias individuales en la programación de estrategias para la resolución de tareas cognitivas o de situaciones que plantea la vida, determinando así diferentes tipos de ejecuciones intelectuales de cada individuo; comprensiones, que han dado lugar a la identificación de modos habituales de procesar la información y de utilización de recursos cognitivos que han sido definidos como estilos cognitivos.

El Constructo Estilo Cognitivo.

El término Estilo Cognitivo, es un constructor en constante evolución; de él, se ha hecho cargo la psicología, y varios campos han hecho sus aportes a la definición e investigación, incluyendo la medicina y la salud, la industria, el entrenamiento vocacional y en mayor proporción el campo educativo (Cassidy, 2004). A lo largo de su recorrido histórico, que comenzó aproximadamente a finales de la década de los 30' ha tenido numerosos teóricos que se han ocupado de desarrollarlo, desde los primeros intentos por denominarlo usando diferentes términos como: actitudes perceptuales, modos de respuesta, sistemas cognitivos (Kozhevnikov, 2007), pasando por su uso indistinto con el término estilos de aprendizaje (Cashdan & Lee, 1973;

Ramírez y Castañeda, 1974 citados en García, J. 1989); Kagan, Moss & Siegel, 1963 citados en García, J. 1989), hasta la diferenciación actual, pero no definitiva del concepto.

Aunque desde la psicología social y los planteamientos de quien se ha denominado su padre, Kurt Lewin (1935) se habla de la noción de “estilo” como una expresión de la personalidad, es a Allport (1937) a quien se le atribuye la acuñación del término, para designar la manera típica o habitual de resolver, pensar, percibir y recordar de un individuo. De allí en adelante, numerosas han sido las definiciones que se le han dado al constructo, las cuales básicamente se podrían reunir en dos grandes grupos (Palacios & Carretero, 1982, citado en García, J. 1989), uno de ellos habla de la trascendencia de los estilos cognitivos, hacia otros aspectos del desarrollo y otro que se “restringe” a la dimensión netamente cognitiva del mismo.

Dentro de la primera línea se encuentran definiciones como las de Witkin (1971), quien conceptualizó los estilos cognitivos como una forma particular y determinante de procesar la información, resultado de las interacciones del sujeto con factores biológicos y sociales de su entorno. O, como la de Kogan (1976, citado en García, J. 1989) para quien los estilos cognitivos “*se refieren a las diferencias individuales asociadas con varias dimensiones no cognitivas de la personalidad*” (p.22).

La segunda corriente centrada en los procesos cognitivos, se podrían ubicar definiciones como las de Kagan (1970), quien plantea los estilos cognitivos como un modo estable e individual de concepción y organización perceptiva del mundo exterior o más recientemente Gargallo (1993) quien define los estilos como “*invarianzas o consistencias con un alto grado de estabilidad y como modos habituales de procesar la información por parte de los sujetos*” y Hederich y Camargo (1999) para los cuales, los estilos cognitivos son “*...modalidades que se manifiestan en variaciones en las estrategias, planes y caminos específicos seguidos por los sujetos en el momento en que llevan a cabo una tarea cognitiva.*”

En aras de llegar a un consenso teórico, numerosos autores han propuesto conceptualizaciones que pretenden conciliar las dos corrientes arriba presentadas, entre ellas se

encuentra por ejemplo, la definición planteada por Messik (1976, citado en García, J. 1989) quien dice que los estilos cognitivos son:

...consistentes diferencias individuales de funcionamiento mental, consistentes diferencias individuales en los modos de organizar y procesar la información y la experiencia, que representan las distintas maneras y formas de cognición a partir de la constatación de los distintos contenidos cognoscitivos o de los diferentes niveles de dominio de destrezas en la ejecución cognoscitiva (p. 16).

Sin embargo, como se mencionaba al inicio de este apartado el constructo estilos cognitivos sigue y seguirá en busca de sus claridades, las cuales precisamente serán aportadas gracias a la diversidad de quienes los estudian.

Más allá de los desacuerdos en la conceptualización, existe cierto consenso en cuanto a una característica en especial de los estilos, y es aquella que se refiere a la bipolaridad de los mismos (dependencia-independencia, impulsividad-reflexividad, holismo-serialismo, divergente-convergente, etc), siendo esta además, una de las principales características que los diferencia de los estilos de aprendizaje (Riding & Cheema, 1991).

Así pues, Lowenfeld (1944) propone la dimensión visual y táctil de los estilos cognitivos, para él de un lado había individuos con tendencia a usar la información visual, como la principal forma de percibir el mundo y del otro, individuos que utilizaban su experiencia táctil para acercarse al mismo; para él los seres humanos al nacer tenemos una preferencia táctil para percibir y a medida que transcurre el tiempo esta se torna principalmente visual para la mayoría de los individuos.

Lowenfeld (1944) diseñó un estudio con adolescentes en el cual aplicó una batería de tres test: en el primero se le presentaban una a una al individuo 5 diferentes formas geométricas, éste no tenía la posibilidad de verlas, pero sí de tocarlas, una vez terminada la experiencia con cada una de las figuras, se le pedía al sujeto que identificara en una tarjeta el dibujo de la figura que había tocado; en un segundo test, se presentaba una lista de 20 palabras que podían estar

relacionadas con lo visual o táctil en igual proporción, el sujeto debía reaccionar ante cada palabra, con la primera asociación se le viniera a la mente; finalmente en un último test, se solicitaba al sujeto que realizara un dibujo de una taza de metal sobre una mesa, para el autor, los sujetos que realizaban una representación en tres dimensiones tenían preferencia visual, mientras que aquellos de preferencia táctil realizaban su dibujo en solo dos dimensiones.

Luego de practicar cada test a todos los sujetos, éstos se clasificaban entre visuales o táctiles, dependiendo de si tenían respuestas de uno u otro tipo en todos los test, aquellos que no cumplían con esta condición, fueron clasificados como indeterminados y excluidos del análisis. Aunque las conclusiones de este estudio no fueron contundentes, si plantearon la inquietud sobre la consideración de las diferencias perceptivas individuales, en el terreno educativo (Peddie, 1952; Butzo & Schlenker, 1978 citado en Jonassen & Grabowski 2011) y del aprendizaje (Boekaerts, 1982; Riding & Burt, 1982 citado en Jonassen & Grabowski 2011)

Klein (1951) realizó la distinción entre lo que por ese entonces él denominó “actitudes perceptivas”, haciendo referencia a las diferencias o variaciones que tienen los sujetos para retener y relacionar estímulos. La primera de ellas reunía a aquellos sujetos que notaban el contraste y mantenían la diferenciación entre estímulos, a los cuales denominó “Afiladores” por otro lado, se encontraban los “Niveladores” es decir los sujetos que notaban las similitudes e ignoraban las diferencias entre dichos estímulos.

Witkin (1991) a través de sus estudios sobre la percepción de verticalidad, halló que algunos sujetos confiaban en una referencia externa (campo) para ajustar su cuerpo, mientras que otros utilizaban a este mismo como su referencia.

Dichos estudios se realizaron a través de test en los cuales se ponía al sujeto frente a una referencia visual la cual se inclinaba o cambiaba de orientación, mientras que éste permanecía estático (Body Adjustment Test: BAT, Rod and Frame Test: RFT) ó se le ubicaba en una habitación donde el cuerpo cambiaba su inclinación, mientras la referencia visual permanecía estable (Rotating Room Test: RRT). Más adelante Witkin (1950) seguiría con el estudio de las diferencias perceptivas interindividuales, creando el EFT (Embedded Figure Test) en el cual se

presenta al sujeto una figura compleja de la cual debe abstraer una figura simple determinada, para lo cual es necesario descomponer mentalmente la figura compleja.

Al comparar los resultados de diferentes sujetos, en los test de percepción de verticalidad y en el EFT se halló que los individuos que tenían dificultad para abstraer las figuras simples partiendo de las figuras complejas, coincidían con aquellos que presentaron problemas para mantener la orientación del cuerpo o la varilla en los test de verticalidad, a éstos se les denominó dependientes de campo; por el contrario los sujetos que mostraron relativa facilidad en las pruebas de orientación, no evidenciaron mayor dificultad para abstraer las figuras simples de las complejas, a estos se les llamó independientes de campo.

Riding y Chemma (1991) enfatizan en que los estilos son estáticos y características relativamente innatas del individuo y proponen un modelo integrador que toma las diferentes polaridades que se han propuesto al respecto, en dos grandes grupos. Por un lado se encuentra la familia de los Holistas-Analistas que tiene entre otras características aplicabilidad para tareas cognitivas y enseñanza en el aula, además de que comparten características similares con la dimensión dependencia-independencia de campo, entre esta familia se ubican las dimensiones independencia-dependencia de campo de Witkin (1991), la impulsividad-reflexividad de Kagan (1965), la holista-serialista de Pask (1972), los niveladores-afiladores de Holzman y Klein (1954) y la convergencia-divergencia de Hudson, entre otras. Por el otro lado, se encuentra la familia Verbal-Figurativa, compuesta por las propuestas de Bartlett y su teoría de la modalidad de preferencias sensoriales, Riding y Taylor (1976) y su polaridad verbalizador-figurativa y la dimensión verbalizador-visualizador, de Richardson (1977).

La dimensión Reflexividad-Impulsividad.

A principios de los años 60, Kagan y su grupo de investigación de la universidad de Harvard, trabajaron sobre los estilos de conceptualización y más específicamente en los agrupamientos analíticos. Para esto diseñaron una tarea, la cual consistía en presentar a los sujetos una serie de dibujos de animales, personas u objetos, con el fin de que éstos fueran agrupados atendiendo a un criterio determinado por el mismo sujeto. Estas pruebas fueron

realizadas de manera longitudinal, lo cual permitió llegar a conclusiones acerca de la evolución de las agrupaciones analíticas. Basados en la forma en la cual los sujetos realizaban sus agrupamientos llegaron a la conclusión que los agrupamientos analíticos tenían una relación positiva con la edad y que la producción de conceptos analíticos se relacionaba con una tendencia a retrasar la respuesta, lo que generalmente reducía el margen de error.

Partiendo de estas investigaciones, el grupo de Kagan (1965) planteó la existencia de dos grupos de niños; aquellos que son cuidadosos al dar una respuesta, lo que reduce la posibilidad de error y aquellos que por el contrario de los anteriores, no son tan cuidadosos y en consecuencia tienen una mayor posibilidad de caer en el error. A los primeros los llamó reflexivos y a los segundos impulsivos.

Kagan (1965, citado por Fernández 2006) definió la impulsividad-reflexividad como un estilo de respuesta bipolar, que va de la respuesta rápida con un alto número de errores (impulsividad) a la respuesta lenta con un bajo número de errores (reflexividad) que se refleja en tareas con cierto grado de incertidumbre. Esta definición tiene en cuenta dos criterios para la clasificación, el primero tiene que ver con el tiempo de respuesta (latencia) y el segundo con el número de errores (asertividad).

En un principio se enfatizaba más en el papel del tiempo de respuesta que en la asertividad, asegurando que la modificación del primero, lograría un mejor desempeño en el segundo, sin embargo investigaciones posteriores evidenciaron que a pesar de que los impulsivos fueron “enseñados” a alargar los tiempos de respuesta, sus errores siguieron persistiendo (Kagan, Pearsons y Welch, 1966), es decir que la “*la latencia larga no es, per se, de una actitud Reflexiva*” (Montada, 1993, p.212), más adelante otros autores (Block, Block & Harrington, 1975) destacarían la significancia estadística de la asertividad por sobre la latencia.

Estas dos dimensiones (latencia y asertividad) contempladas para la caracterización del estilo cognitivo planteado por Kagan, han sido medidas tradicionalmente a través del Test de Emparejamiento de Figuras Familiares MFFT (Kagan, 1966). En éste test que se realizó en primera instancia con niños, se le presenta al sujeto una figura modelo, acompañada de seis

variaciones de la misma figura, de las cuales solo una era idéntica al modelo. Se le pide entonces al niño que identifique la que es una réplica exacta del modelo, se registra el tiempo que tarda éste en dar respuesta, independientemente de que sea acertada o no y el número de errores cometidos.

Una vez finalizado el test se establece la cantidad de errores que se presentaron a lo largo de los 12 ítems y se saca el promedio de la latencia, es decir el tiempo medio que utilizó el niño para resolver cada ejercicio presentado. Éste test, busca ubicar al sujeto en uno de los cuatro cuadrantes planteados por el autor: Reflexivos, Impulsivos, Lentos – Inexactos y Rápidos – Exactos, siendo éstos dos primero los que “*en teoría, realmente difieren entre sí, en el estilo cognitivo de afrontamiento de la tarea*” (Bornas & Servera 1996, p. 25). Sin embargo, debido a que para dicha clasificación se toma en cuenta la mediana del grupo evaluado, la ubicación de un sujeto en determinado cuadrante dependerá de dicho grupo, lo cual ha sido una dificultad para la fiabilidad de dicha medida y ha generado un sinnúmero de iniciativas tendientes a estandarizarla validarla o rebatirla.

Es así, como Salkind y Wright (1977) del departamento de desarrollo humano de la universidad de Kansas, realizaron una revisión crítica al Test de Figuras Familiares observando que éste presentaba algunas limitaciones tanto conceptuales como metodológicas y plantearon un modelo integrador. Además del constructo impulsividad (que incluye sus dos polaridades: impulsividad – reflexividad) usado por Kagan para definir la relación latencia/asertividad, Salkind y Wright incluyeron el constructo eficiencia y rotaron los ejes de tal manera que el modelo de cuatro cuadrantes propuesto por el primero, quedó convertido en un modelo en el cual, los sujetos son valorados y su puntuación permite ubicarlos en la polaridad reflexividad frente a impulsividad o eficiencia frente a ineficiencia, como lo plantean Buena-Casal, Carretero-Dios y De los Santos-Roig (2001b).

A esta alternativa de evaluación del estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad se le sumaron estudios tendientes a la cualificación del MFFT, como es el caso del estudio realizado por Cairns & Cammok (1978, citado en Millan, 2006). Esta nueva versión del test llamada el MFFT20 aunque conservaba la estructura de la prueba original, difería en varios

aspectos, empezando por la inclusión de 20 ítems en vez de 12 y principalmente por su fiabilidad psicométrica. Es precisamente de esta última versión, que Buela-Casal, G., Carretero-Dios, M., De los Santos-Roig, M. y Bermúdez, M.P., (2003) realizan la adaptación al español, logrando hacer de ésta una medida confiable y válida de la dimensión reflexividad-impulsividad, razón por la cual actualmente es la prueba de mayor uso en el ámbito investigativo de los estilos cognitivos.

La dimensión Impulsividad-Reflexividad ha sido objeto de múltiples críticas, en las que incluso se ha hablado de la posibilidad de que a la luz del concepto de estilo cognitivo (Hederich, 2009, Riding & Cheema, 1991, Witkin, 1971) la dimensión de Kagan no cuente con las características para ser denominada de esta forma (Jones 1997, citado en Servera & Galván, 2001), presentando dificultades como el hecho de influir especialmente en el ámbito del aprendizaje, no sucediendo lo mismo en otros ámbitos como el social o afectivo; el interés de éste en la primera y segunda infancia, perdiendo su relevancia hacia la edad adulta y su modificabilidad que le quitan el componente de permanencia en el tiempo, según lo demuestran algunas investigaciones entre ellas las de Gargallo (1996).

A pesar de las discusiones al respecto, a partir del uso de nuevas y mejoradas alternativas de evaluación del constructo, se produjo la diferenciación de los sujetos a uno u otro extremo de dicha polaridad y el establecimiento de relaciones de éste con otras variables.

En este sentido Block, et. al. (1974) a través de un estudio con preescolares realizaron una descripción de cada una de las cuatro categorías, de la siguiente forma:

a. Lentos-Inexactos: Agresivos, competitivos, pocos sensibles a los demás, no inhibidos; expresan directamente sus frustraciones y conflictos; tienen dificultades para postergar sus gratificaciones y presentan baja tolerancia a las restricciones.

b. Rápidos-exactos: Inteligentes, populares, alegres, entusiastas, seguros de sí mismos e independientes; se desenvuelven bien en las distintas situaciones.

c. Lentos-exactos o reflexivos: Razonables, reflexivos, conciliadores, inteligentes, esforzados, populares, algo maduros para su edad; gozan de gran atractivo social.

d. Rápidos-inexactos o impulsivos: Son más ansiosos, sensibles y vulnerables; en situaciones de estrés tienden a la rigidez y a los estereotipos; son tensos, impopulares, quejumbrosos, aislados y, con frecuencia víctimas de agresión. (p. 249)

Además de esta descripción, la investigación ha aportado múltiples conocimientos acerca de las características particulares de cada polo de esta dimensión. Así, a pesar de las diferencias halladas entre sujetos de diferentes culturas (Reséndiz, P. & Fox, R., 1984), se sabe que los niños y niñas generalmente incrementan la latencia, a la vez que disminuyen los errores en el MFFT-20 con la edad, lo cual es evidencia del incremento de la reflexividad; de igual forma se ha encontrado que las niñas tienden a ser ligeramente más reflexivas que los niños; y que los niños de más baja clase social, son consistentemente más impulsivos, que sus pares de clase social media, cuando el IQ no es controlado (Messer, 1976).

En cuanto a la relación de la impulsividad-reflexividad con variables relacionadas con el ámbito escolar: estudios correlacionales han demostrado una relación moderada entre ésta y el IQ en población en la que éste último es normal (Messer, 1976), y estudios con población superdotada (Montero et al., 2005 & Ramiro et al., 2010) evidenciaron que ésta se encuentra altamente relacionada con el polo reflexivo de la dimensión R-I; sin embargo, tal como lo muestran Lynn, Mollick y Messer (1978) esta correlación depende del tipo de test que se use para medir el IQ y aún los resultados no son concluyentes. De la misma forma en cuanto a la relación con el rendimiento académico (Messer 1970; Barret, 1977) los resultados son ambiguos y no definitivos, pues aunque se han encontrado relaciones negativas entre la impulsividad y el rendimiento académico, estas no son significativas.

En lo referente a variables de la personalidad, los sujetos cognitivamente reflexivos, tienden a serlo también en la toma de decisiones (Mann, 1973) y tienen una mayor capacidad de inhibirse motoramente, retrasar la gratificación y resistir a la tentación (Toner, Holstein, R. &

Hetherington, E. 1977) al igual que una menor propensión a la agresividad (Tomas, 1971, citado en Messer, 1976; Mann, 1973).

Como se evidencia, a pesar de los diferentes abordajes, posturas teóricas y métodos de evaluación, el interés por el estudio de los estilos cognitivos ha ido aumentando a través del tiempo, lo cual ha favorecido su diferenciación de otros constructos de la psicología. Así, se dice que el estilo cognitivo se refiere a respuestas que aunque susceptibles de modificación y entrenamiento (Gargallo, 1993, se producen de forma automática, al contrario de aquellas respuestas que se producen a través de un “esfuerzo” cognitivo (Lazarus & Folkman 1984/1986), categoría dentro de la cual se encuentra el afrontamiento al estrés que constituye la segunda variable a considerar en el presente estudio.

El Estrés Infantil.

La palabra estrés tan comúnmente utilizada en la actualidad por científicos, psicólogos y por el público en general para referirse a la respuesta del organismo antes situaciones de gran esfuerzo y que en el español tiene una connotación netamente negativa, no siempre ha sido un vocablo del ámbito humano.

El término estrés tiene su etimología en el participio latino “*strictus*” del verbo “*stringere*” que significa provocar tensión y en un principio fue utilizado principalmente en el campo de la ingeniería y la física, para determinar el grado de resistencia o desgaste de los materiales.

No sería sino hasta la década de los treinta que el médico vienés Hans Selye (1936, citado en Morales, 2008), introduciría éste término en el ámbito humano, definiéndolo como “*una respuesta general e inespecífica del organismo ante un estresor o situación estresante*” (p. 20). Es este autor quien acuña el término y a quien se le conoce como “El padre del estrés”, pues es a partir de su trabajo que se da el desarrollo posterior del concepto.

Trianes (2002), por su parte, define cuatro factores que están implicados en el concepto de estrés:

- Presencia de una situación o acontecimiento identificable.
- Dicho acontecimiento es capaz de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo.
- Este desequilibrio se refleja en un estado de activación marcado por una serie de consecuencias para la persona de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional.
- Estos cambios a su vez perturban la adaptación de la persona. (p.14)

Por tanto es clave que para que se dé una reacción de estrés, debe existir una situación o estímulo desencadenante.

El estrés ha sido definido por muchos autores, sin embargo muchas de éstas concepciones tienen aspectos en común, por lo que según Trianes (2002), se han agrupado en tres categorías el estrés como estímulo, el estrés como respuesta y el estrés como interacción estímulo-respuesta, las cuales se definen como:

- a. *Estrés como estímulo:* Se refiere a las situaciones o acontecimientos que alteran el funcionamiento del organismo y/o el bienestar de la persona, sin tener en cuenta la valoración que el sujeto hace de dicha situación. A estas situaciones se les denomina estresores y pueden ser de carácter vital, crónicos o cotidianos y darse en ámbitos como el familiar, escolar y social.

En ésta corriente conceptual se introduce el concepto de estresor para denominar a un estímulo que sobrecarga al sujeto y produce una respuesta biológica y psicológica de estrés (Del Barrio, V. 1997 citado en Oros & Vogel, 2005), tanto en adultos, como en niños ésta puede ser:

- *Vital*: Son acontecimientos estresantes extremos o situaciones especialmente traumáticas (Sandin, 2005) que producen un cambio en la rutina de la persona, provocando significativos ajustes de la conducta.
 - *Crónica*: Son situaciones negativas que se prolongan en un largo periodo de tiempo, tales como la pobreza, el maltrato continuo y las enfermedades crónicas entre otras. (Fernández, 2007)
 - *Cotidiana*: Son situaciones irritantes o frustrantes, pero de carácter más cotidiano, y que según Seiffge-Kreke (2009) han pasado a tomar un carácter relevante en el estudio del estrés, pues como lo plantea Trianes, 2002 puede tener importantes consecuencias emocionales en niños y niñas
- b. *Estrés como respuesta*: Dentro de la que se encuentra la definición de Selye (1976) y se centra en la reacción que el sujeto adopta ante estímulos adversos, desde el punto de vista fisiológico y psicológico. Esta respuesta transcurre – fisiológicamente hablando- durante tres fases: la de alarma, de resistencia y de agotamiento y se evidencia a través de manifestaciones físicas en el sujeto. Así mismo lo considera Trianes (1999), citado por Morales (2008), en donde la reacción del organismo a nivel somático y psicológico se dan de manera simultánea y pueden ser percibidas como sensaciones integradas de malestar emocional o de tensión. Aunque esta perspectiva ha sido la menos estudiada para comprender el estrés infantil, de acuerdo con Jewett, J. y Peterson, K. (2002) el estrés en niños se refleja más comúnmente como una reacción física excesiva como llorar, sudar en exceso, huir, comportarse agresivamente con los demás o con sí mismo, dolores de cabeza o estómago y dificultades en el sueño entre otros.
- c. *Estrés como interacción estímulo-respuesta*: Esta concepción surge ante la carencia de las perspectivas anteriores, pues considera que no es posible comprender el estrés únicamente desde el estímulo, sin incluir el componente de la reacción de los sujetos, por lo que se plantea un modelo relacional o interaccionista, en donde el estrés es comprendido como “una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar” (Lazarus & Folkman 1984/86, p. 43); es decir, que el estrés no solo depende de la situación, y de esta

forma no se podría asegurar que existan estresores universales, pues los acontecimientos producen diferentes reacciones, dependiendo de la valoración que el sujeto hace de los mismos. Esta valoración, que algunos autores denominan “*valoración cognitiva*” incluye dos procesos, el primer proceso de evaluación tiene una etapa primaria en la cual se determina si una situación es “*benigna, irrelevante o estresante*” y una etapa secundaria en donde se evalúan “*los propios recursos para hacer frente a dicha situación*” (Trianes 2002, p. 23); y un segundo proceso llamado “*afrentamiento*”, que define la forma como se manejan las situaciones que se perciben como estresantes.

Es a partir de este modelo sobre el que se han fundamentado los estudios en estrés infantil y por tanto servirá de base para el presente proyecto; y de manera específica se retomará del modelo, el proceso de afrontamiento para su revisión y comprensión, el cual se profundizará más adelante. Por ahora, es necesario precisar que aunque en sus inicios el tema del estrés infantil ha tenido como referencia los estudios de adultos, es claro que hay grandes diferencias en los procesos cognitivos, sociales y afectivos que se afrontan en las diferentes etapas de la vida, como lo afirma Trianes (2003, citada en Morales, 2008), existen diferencias entre la forma como adultos y niños perciben y responden a los estresores, así:

- Debido a su falta de conocimiento o limitaciones en éste, los niños tienden a mostrar niveles de estrés que en ocasiones no son proporcionales a una situación determinada.
- Los niños y adolescentes muestran mayor pérdida de control personal, cuando se enfrentan a situaciones estresantes, debido a que en muchas ocasiones “la solución” no se encuentra en sus manos, sino más bien depende de los adultos.

Sin embargo, durante los últimos años el estudio del estrés infantil ha tomado gran relevancia, y ha desplazado su foco de los eventos traumáticos y los estresores crónicos al estrés propio de lo cotidiano (Seiffge-Krenke, 2009), ya que se ha reconocido, como situaciones de la vida cotidiana pueden repercutir negativamente la vida emocional en niños y niñas de edad escolar, aún más que los acontecimientos crónicos o vitales (Morales et al., (2012a), por lo anterior los recientes estudios se han concentrado en identificar estos estresores cotidianos en la infancia, sus efectos y los procesos de afrontamiento frente a ellos.

Se han identificado tres contextos en los que se presenta principalmente el estrés en niños: el escolar y con sus iguales, la salud y el familiar, (Trianes, 2009 citada en Morales, 2012):

- a. *Escolar*: Cambios importantes relacionados con el contexto educativo, siempre que sean de alta significación para el niño o niña, fracasos académicos, interacción con docentes y pares, dificultad en la realización de asignaciones, exámenes, bajo rendimiento académico y sobrecarga de actividades.

Debido a que la escuela provee experiencias que no es posible vivir en la familia, especialmente en relación con el desarrollo social, las transiciones, adaptaciones y exigencias que en muchos casos se experimentan por primera vez, la escuela se constituye en un ámbito altamente impactante en la vida y desarrollo del niño.

Algunos estresores identificados en la vida escolar de los niños y niñas, pueden ser: comienzos de la escolarización, demandas de la escuela, dificultades de aprendizaje iniciales y miedos y fobias en la escuela.

- b. *Iguales*:

La relación con otros niños, representa el contexto más importante de desarrollo, después de la familia, y fuente de aprendizajes clave para el desarrollo de relaciones sociales amistosas y felices con otras personas, lo cual conduce al desarrollo saludable del ser humano. (Trianes 2002, p. 135). Entre los estresores más importantes en éste contexto son: Familia y relaciones con los iguales, dificultades en la amistad, rechazo de los compañeros y timidez y aislamiento social.

- *Salud*: Situaciones relacionadas con las relaciones interpersonales con pares, parejas, y condiciones importantes implicadas con participaciones deportivas. Se conocen hoy día numerosos estresores infantiles relacionados con el campo de la salud. Entre los

que se destacan: la enfermedad crónica, la hospitalización, el estrés debido a accidentes y otras circunstancias como la comprensión de la muerte, tics y estereotipias de la conducta, así como el retraso mental.

- c. *Familiar*: Situaciones relacionadas con la estructuración y el funcionamiento familiar como nacimientos, separaciones, enfermedades y/o muerte u otros drásticos e importantes cambios familiares.

Debido a la importancia que tiene la familia para el niño, en términos de cuidado, protección y en especial debido a los lazos afectivos que generan las relaciones familiares, este ámbito se ha estudiado a fondo, teniendo en cuenta los cambios y transformaciones que el mundo actual le ha demandado y a partir de ellos el surgimiento de nuevas funciones a cada uno de sus miembros, la desaparición de otras funciones, incluso la reestructuración en cuanto quienes ahora la conforman. Se han identificado diversos estresores en el contexto familiar y su impacto en las diferentes edades de la infancia: un entorno empobrecido, el nacimiento de un hermano, las peleas entre hermanos, muerte de familiares directos y otras condiciones mencionadas alrededor del ámbito familiar tienen que ver con el divorcio o separación de los padres, el sufrimiento de abandono o maltrato en la familia, la psicopatología de uno de los padres y los problemas económicos o sociales de la familia.

Además de la diferenciación de los contextos, la manera en que cada individuo responde ante una situación que le genera estrés es muy diferente a la manera como otro respondería, pues en ésta se ponen en juego una compleja combinación de factores. Sin embargo, en el caso del estrés en niños y niñas, se dice que existen dos variables que intervienen positiva o negativamente en adaptación socioemocional en la población infantil:

- *Edad*: Aunque las investigaciones no son concluyentes, Jewett y Peterson (2003) consideran que atendiendo a la edad del niño, se prevé el impacto de nuevos eventos que ocurran y de acuerdo a esto, el estrés puede ser maso menos fuerte y negativo; y en éste mismo sentido Trianes (2002) asegura que los niños pequeños pueden tener mayores limitaciones para

responder al estrés, dada la particularidad de su desarrollo, en cambio en niños mayores, su desarrollo les permite mayor flexibilidad, mayor control emocional y conocimiento de cantidad y diversidad de estrategias para hacer frente a éste. Además, a lo largo del ciclo vital las fuentes de estrés cambian, según Del Barrio (1997, citado en Oros & Vogel, 2005) entre los 0 y los 6 años, las mayores fuentes de estrés están altamente relacionadas con las relaciones de apego y relaciones dentro del contexto familiar, mientras que en la edad escolar, los mayores estresores provienen de las relaciones sociales y especialmente del contexto escolar.

- *Género:* A pesar de que no existen resultados concluyentes, la investigación sugiere que las niñas tienen mayores niveles de estrés reportado que los niños (Dise-Lewis, 1988); que las principales fuentes de estrés de las primeras son las relaciones interpersonales con sus padres y las de los segundos, tienen que ver con el contexto escolar (Morales, 2008) y que en lo referente a las consecuencias del estrés, las niñas tienden a responder ante los estresores con síntomas internalizantes, mientras que los niños lo hacen con síntomas externalizantes (Grant et al. 2005).

El género y edad se constituyen, entonces, en importantes variables entre otras, a tener en cuenta al abordar el estudio del estrés infantil, pues amplían el espectro de comprensión del estrés, sus efectos y la respuesta de los niños y niñas ante el mismo. Esta respuesta, como ya se indicaba anteriormente, se ha denominado por los teóricos proceso de afrontamiento; y también requiere precisión sobre las condiciones de dicha interacción entre estresores y su correspondiente reacción, especialmente en niños y niñas.

Afrontamiento al estrés.

El término Afrontamiento se ha usado en la psicología desde las décadas de los 60's y 70's, aplicado al diagnóstico y tratamiento de enfermedades como la depresión, la ansiedad y otras, pero actualmente en estudios en niños, es un tema que da valor a sus preocupaciones; siendo entonces un tema que se convierte y se considera de prioridad cuando se atiende el

desarrollo saludable y cuando se procura que niños y niñas puedan potenciar habilidades que aseguren una mejor calidad de vida.

El afrontamiento como respuesta adecuada al estrés, es definido por Lazarus y Folkman (1984), *“como los esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas externas e internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo”* (p. 141), el afrontamiento no necesariamente responde objetivamente a la situación que se presenta, de hecho tiene un componente altamente subjetivo en el que el sujeto hace *“lo que puede, con lo que tiene”*.

En el caso de los niños, tal como lo proponen Fields & Printz (1997) el afrontamiento tiene importantes consideraciones que lo diferencian del afrontamiento en la edad adulta, así:

- Debido a su desarrollo cognitivo, afectivo, expresivo, social y a su falta de experiencia su repertorio de afrontamiento es limitado.
- Los ambientes en los que éstos se desenvuelven son diferentes a los de los adultos, principalmente por la falta de control que ellos tienen sobre los mismos.
- Los niños tienen ciertas restricciones reales que les impiden por ejemplo alejarse o realizar otras actividades para evitar los estresores o limitaciones de dependencia financiera de sus padres.

Sin embargo, a pesar de reconocer la manera como los niños y las niñas hacen frente al estrés difiere de la de los adultos, la investigación al respecto de ésta población en especial es escasa y sus modelos proceden de los desarrollados para la población adulta, aunque investigadoras del contexto iberoamericano, como Ma. Victoria Trianes y sus pupilos han trabajado para la adaptación de los mismos. Para ella:

“Para percibir estrés se supone que la situación estresante tiene una posibilidad de manejo, es decir, que el sujeto puede hacer algo, aunque sea insuficiente”, luego *“el afrontamiento es la respuesta adaptativa al estrés”* (Trianes, 2002, p. 34).

De esta forma se diferencia la respuesta frente al estrés o afrontamiento de otras respuestas automáticas o reflejas que el individuo produzca sin la pretensión de solucionar algo, también se diferencia de los factores protectores sociales o familiares con los que cuenta la persona, pues el afrontamiento implica una respuesta con acciones encaminadas a lograr un objetivo, mitigar el estrés. A éstas acciones se les denomina *Estrategias de Afrontamiento*, y describen los “*esfuerzos cognitivos y comportamentales intencionados para manejar el estrés*” (Falling, Wallinga & Coleman 2001, p. 18).

Morales(2008), define la estrategia como “*el conjunto de acciones que se ponen en juego para solucionar o satisfacer unas demandas específicas del estresor*” (p. 47) y considera que la puesta en marcha de dichas estrategias depende de las características del contexto, lo cual puede hacer “adaptativa o no” las estrategias en diferentes situaciones.

Debido a su naturaleza contextual, las estrategias de afrontamiento son múltiples y variadas, razón por la cual se han propuesto diversas formas de agrupar o tipificar las mismas, a saber:

- *Estrategias Centradas en el problema vs. Centradas en la emoción*: Esta categorización está basada en la teoría de Lazarus (1974) y dice que las estrategias centradas en el problema, son aquellas que se hacen para modificar el problema de forma directa, mientras que las centradas en la emoción tienen como objetivo “*regular el estado emocional que acompañan al estresor*” (Fields & Printz, 1997, p. 940)

Este tipo de estrategias ha sido ampliamente estudiado por Compas y cols. (1992, citados en Morales, 2008) en niños, y Band y Weisz (1990, citados en Morales, 2008), que han encontrado que los niños pequeños presentan más fácilmente estrategias de manejo objetivo del estresor que de manejo de la emoción, argumentando que ello obedece, a las características de su desarrollo cognitivo.

- *Estrategias de aproximación vs. Estrategias de evitación*: En esta clasificación propuesta por Billing y Moss (1981, citados en Fields & Printz, 2008), las estrategias de aproximación

son aquellas que están dirigidas a encarar al estresor de manera activa, mientras que las de evitación son en las que el individuo evita enfrentar el estresor e inclusive pensar en él a través de la distracción de sí mismo en otros asuntos.

- *Afrontamiento Funcional vs. Disfuncional*: Propuesta por Seiffge-Krenke (1998, citado en Morales, 2008) en donde se dice que una u otra estrategia de afrontamiento no es funcional o disfuncional *per se*, sino que depende de la situación específica que se presente.

- *Afrontamiento Centrado en el problema, hacia los demás e improductivo*: Según esta clasificación formulada por Frydenberg y Lewis (1993, citados en Morales, 2008) existe un afrontamiento dirigido a solucionar el problema de forma activa, un afrontamiento que se apoya en los demás como estrategia para enfrentar el mismo, y finalmente las estrategias que no causan la solución del problema.

Como lo indica Morales, (2008), las estrategias de afrontamiento han de suponerse específicas por problema puesto que las distintas situaciones presentan distintas demandas al sujeto que afronta, razón por la cual existen varias clasificaciones. Morales (2008) crea el instrumento de medición para dichas estrategias, el cual se utiliza en esta investigación, basado en las tres clasificaciones expuestas anteriormente. Las estrategias que propone el autor, se clasifican en dos grandes grupos:

El primero grupo reúne las estrategias de afrontamiento centradas en el problema, como lo son:

- *Solución activa*: destinadas a buscar y aportar soluciones a los problemas para así reducir la fuente de estrés.
- *Apoyo social*: búsqueda de apoyo, escucha y ayuda por parte de otras personas.
- *Búsqueda de información y guía*: estrategias que buscan aumentar la información, buscar consejo y recomendaciones de otras personas, luego de que éstas conozcan el problema.
- *Actitud positiva*: Pensamientos y actitudes de que todo va a salir bien.

El segundo grupo reúne a las estrategias de tipo improductivo, entre las que se encuentran:

- *Evitación cognitiva*: esfuerzo consciente por negar o desentenderse del problema.
- *Evitación conductual*: Acciones dirigidas a apartarse del estresor (irse a otro lugar, irse a jugar, etc.)
- *Indiferencia*: Actitud pasiva o inhibida frente al estresor.
- *Reservarse el problema para sí*: tendencia a ocultar el problema a los demás.
- *Conducta agresiva*: agresión física o verbal hacia los demás.

Este instrumento fue construido para abordar los diferentes contextos en los que se presenta el estrés infantil según el autor y fueron ampliamente descritos en el apartado anterior, sin embargo, a pesar de contemplar múltiples estrategias y los diferentes contextos, es importante tener en cuenta que la forma en que los niños y niñas afrontan los estresores que estos contextos proporcionan y como lo hacen dependiendo su género y su edad, difieren, lo cual ha sido objeto de múltiples investigaciones, reflejando ciertos aspectos importantes al respecto.

- *Edad*: Los resultados de las investigaciones adelantadas al respecto, son contradictorios, mientras que algunos autores concuerdan en que a medida que incrementa la edad, las estrategias de afrontamientos basadas en la emoción también lo hacen (Frydenberg & Lewis, 1993; Hanson et al., 1989, citados en Morales, et al., 2012), otros aseguran que el uso de estrategias centradas en el problema disminuye (Band & Weiz, 1990; Fields y Prinz, 1990) y otros como Seiffe-Krenke (1993, citado en Morales, 2008) sostiene que los dos tipos de estrategias aumentan. De la misma forma, muchos autores concuerdan en que conforme incrementa la edad, el número de estrategias que se utiliza, también lo hace (Sandler et al., 1997; Eisenberg et al., 1997, citados en Morales, 2008; Donaldson, et al., 2000).

Específicamente en la edad escolar Fields y Prinz (1997) aseguran que durante ésta etapa, la solución activa del problema aumenta, así como la tendencia a buscar apoyo por parte de los pares y el uso de estrategias de evitación cognitiva. Finalmente, ellos

también aseguran que durante esta etapa los niños aprenden a diferenciar mejor los estresores y por lo tanto a usar estrategias de afrontamiento con mayor especificidad. Sin embargo, algunos autores como Morales et al. (2012b) han encontrado poca incidencia de ésta variable en el uso de estrategias de afrontamiento y otros, como Hampel y Petermman (2005) sugieren que el empleo de estrategias de afrontamiento no difieren consistentemente en función de la edad.

- *Género:* De acuerdo con Escobar (2008) las diferencias en esta variable corresponden a estereotipos en los que el hombre y la mujer tienen diferentes roles determinados por la sociedad. Así, Morales et al., (2012b) hallaron que las niñas poseen mayor frecuencia de uso de estrategias centradas en el problema, mientras que los niños utilizan mayormente estrategias de afrontamiento de tipo improductivo, dentro de las cuales se resaltan la indiferencia y la conducta agresiva. De la misma forma Hampel y Peterman (2005) y Donaldson, et al., (2000) aseguran que las niñas tienen mayor tendencia a afrontar los estresores, utilizando sus recursos sociales y mayor riesgo de utilizar estrategias mal adaptativas, esto último ha sido considerado como un indicador de mayor tendencia de las niñas a desarrollar desórdenes mentales.

Los estilos cognitivos y las estrategias de afrontamiento en la escuela.

La escuela en su historia ha comenzado a reconocer que cada uno de los seres es una persona única y diferente, y poco a poco, con grandes esfuerzos se ha venido abriendo paso a la “*diversidad educativa*”, que tal como lo recomienda la Unesco se refiere a:

Ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión (UNESCO, 2007)

Atendiendo a éste llamado, tanto la escuela, como el sistema educativo y la legislación han venido haciendo los ajustes necesarios a nivel político, social, arquitectónico y pedagógico

para responder a las necesidades de todos y cada uno de los individuos que son acogidos por dicho sistema. Sin embargo, estos ajustes y cambios que se están generando en lo que Bronfenbrenner (1987) denominaría el macrosistema, deben impactar los sistemas subsiguientes y específicamente el aula de clase en donde es primordial que la individualidad de cada sujeto, sea el hilo conductor de las prácticas que en ésta se realizan. Así como lo plantean Echeverry, Tobón, Menjura y Zuluaga (2012) *conocer el estilo cognitivo* (y en nuestro caso también el tipo de estrategias de afrontamiento usadas) *de cada uno de los estudiantes es una referencia que orienta el qué hacer y concreta unas señas de identidad*” (p.233)

Los estilos cognitivos tienen implicaciones prácticas y teóricas en el campo educativo (Sternberg & Grigorenko, 1997). Específicamente de la dimensión reflexividad-impulsividad se dice que los niños reflexivos son más atentos, más capaces de usar y elaborar estrategias metacognitivas, de inhibir y controlar sus movimientos, logran mejores calificaciones, aprenden leer antes y mejor y poseen más facilidad para resolver problemas académicos y de la vida cotidiana que su contraparte impulsiva (Gargallo, 1993).

Según Kagan (1983; citado en Montada, 1993) los maestros tienen dos caminos para abordar las diferencias que la dimensión reflexividad-impulsividad ofrece. La primera consiste en ofrecer espacios y formas de aprendizaje adaptadas para cada uno de los polos del constructo, de manera que no se privilegie uno por sobre el otro y el segundo camino, tendiente a fomentar y fortalecer el uso de estrategias de tipo reflexivo, pues se afirma que la reflexividad es más adaptativa que la impulsividad, razón por la cual los niños reflexivos se adaptan mejor y tienen más éxito.

Sin embargo, esta última premisa sobre el incremento de la reflexividad como un objetivo educativo en sí mismo para algunos, contradice la tendencia actual hacia el reconocimiento de la individualidad de los estudiantes y por tanto desconoce la diversidad educativa, por lo que merece revisión, porque parte del deseo de homogenizar el estilo cognitivo en esta dimensión.

Respecto a las estrategias de afrontamiento al estrés, es un constructo que ahora más que nunca se encuentra en vigencia en el ámbito educativo, pues en este contexto que genera gran

cantidad de estresores a los niños, como: la complejidad y demanda de algunas relaciones con compañeros y docentes, los niveles de las actuales exigencias académicas, la presión y expectativa de los padres frente al desempeño de los hijos, los sistemas de evaluación, etc.; y comprendiendo el impacto que dichos eventos pueden tener en la vida y el desarrollo posterior del niño, se considera un aspecto primordial a tener en cuenta, por parte de los padres, los maestros y la escuela en general.

Específicamente el papel de la escuela y por consiguiente del maestro, debe dirigirse según Falling et al.,(2001)en primera instancia,a identificar los estresores que su aula aporta a cada estudiante a través de observación, discusión y otras estrategias implícitas o explícitas. Una vez identificados, se deberá proceder a disminuir dichos estresores o a ayudar a los niños a afrontarlos de forma más positiva, lo que dará a los estudiantes más herramientas y disminuirá sus niveles de estrés.Por otra parte, se propone quedel repertorio de estrategias que ya conoce el niño, el docente le ayude a identificar aquellas que son más exitosas para diferentes estresores. Finalmente, es necesario fortalecer los recursos personales como la salud y la energía, la autoestima y el apoyo social, pues se dice que los niños que presentan carencias en éstos aspectos, tienen mayor tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento poco efectivas, y a manifestar comportamientos y síntomas como resultado del estrés.

De esta manera, el firme y claro propósito por parte del sistema educativo de conocer las particularidades de cada uno de sus estudiantes, de identificar sus características cognitivas, de conocer e interpretar las necesidades no solo académicas, sino también con la decidida atención a su integralidad y la comprensión de la diversidad en el aula de clase y de la comunidad; contribuirá realmente a la construcción de espacios de aprendizaje a la medida de cada uno de ellos, de sus intereses, en respuesta a sus conocimientos previos, a sus motivaciones y características personales, de manera que se adecuen y construyan procesos de aprendizaje suficientes, adecuados, motivantes y significativos para la vida, que les permitan responder a las demandas que esta trae a diario.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las relaciones entre los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad y las estrategias de afrontamiento al estrés en niños y niñas de 9 a 11 años de edad, de una institución del sector privado de la ciudad de Bogotá?

Objetivos

General

Determinar la relación entre los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los niños y las niñas de 9 a 11 años de una Institución Educativa de la ciudad de Bogotá.

Específicos

Caracterizar los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad en niños y niñas con edades comprendidas entre 9 y 11 años de una Institución Educativa de la ciudad de Bogotá.

Identificar las estrategias de afrontamiento empleadas por los niños y las niñas con edades comprendidas entre 9 y 11 años de una Institución Educativa de la ciudad de Bogotá.

Establecer las posibles relaciones entre los estilos cognitivos (reflexividad-impulsividad) y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los niños y niñas con edades comprendidas entre 9 y 11 años, de una Institución Educativa de la ciudad de Bogotá.

Hipótesis

Ho: el estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad no se relaciona significativamente con el uso de determinadas estrategias de afrontamiento.

Hi: el estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad, se relaciona significativamente con el uso de determinadas estrategias de afrontamiento.

Variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Definición	Dimensiones	Instrumento	Nivel de Medición
Estilo Cognitivo	Estilo de respuesta bipolar, que va de la respuesta rápida con un alto número de errores (impulsividad) a la respuesta lenta con un bajo número de errores (reflexividad)	Reflexividad Impulsividad	Test de Figuras Enmascaradas (MFF-20)	De Intervalo
Estrategia de Afrontamiento	Acciones, esfuerzos cognitivos o conductuales puestos en marcha ante un episodio estresante, que puede variar a través del tiempo y el	Afrontamiento centrado en el problema. Afrontamiento improductivo.	Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)	De intervalo

	contexto.		
Género	Masculino	Autorreporte	Nominal
	Femenino		
Edad	9 años	Fecha de	Ordinal
	10 años	Nacimiento	
	11 años	Reportada	

Marco Metodológico

Tipo de Estudio

El propósito del estudio fue establecer la relación entre los estilos cognitivos y las estrategias de afrontamiento de los niños identificados en la muestra y por lo tanto, corresponde a un estudio descriptivo correlacional. Para ello, se observaron, cuantificaron y analizaron en un único momento, cada una de las dos variables sin manipularlas de forma alguna, lo que determina el diseño cuantitativo no experimental y transeccional de la misma (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2010).

El estudio es correlacional porque pretende establecer relación entre las diferentes variables, sin que una sea explicativa de la otra (Hernández-Sampieri et al. 2010)

Participantes.

Este estudio se realizó tomando como población a 63 estudiantes con edades comprendidas entre 9 y 11 años de edad, del colegio José Max León, institución educativa de carácter privado, de estrato socioeconómico medio, ubicada en la ciudad de Bogotá. La selección de la muestra, se realizó a través de un muestreo no probabilístico dirigido consecuentemente con los intereses de la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2010), en la que se contó con participantes voluntarios de la institución educativa, que cumplieran con los criterios previamente definidos por los investigadores.

Criterios de inclusión.

Edad: 9 a 11,6 años de edad (cumplidos a Noviembre del año 2013)

Grado escolar: tercero, cuarto y quinto

Firma del consentimiento informado (Ver Anexo 1)

*Instrumentos.***Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas (MFF-20):**

Este instrumento es la adaptación española realizada por Buela-Casal et al (2001) de la versión del *Matching Familiar Figure Test* realizada por Cairns y Cammock a finales de los 70's, como respuesta a los problemas de confiabilidad de la versión original del mismo realizada por Kagan y sus colaboradores a inicios de los 60's. Este test que cuenta con una fiabilidad de $\alpha = 0.8$, está constituido por 22 ítems, dos de los cuales son de práctica, mientras que los veinte restantes son de medida. En cada ítem se presenta al sujeto un dibujo modelo, acompañado de seis dibujos bastante parecidos a éste entre los cuales se encuentra una réplica exacta del mismo.

La tarea del sujeto consiste en identificar la figura exacta. En caso de que el sujeto no responda de manera acertada, se le hará saber y se le alentará a que siga buscando la respuesta correcta (lo cual podría tomarle un máximo de 6 intentos), una vez registrado el tiempo que le tomó hacer su primera elección y el número de errores que antecedieron a la respuesta correcta, se continúa con el siguiente ítem.

Al finalizar la prueba, se registra en el formato diseñado para ello el número total de errores y el tiempo medio de latencia de respuesta. Una vez obtenidos los datos y tras su normalización, se podrá clasificar a los sujetos en lentos-inexactos: los que se encuentran por encima de la media de latencias de errores; lentos exactos o reflexivos: los que están por encima de la media de latencias y por debajo de la de errores; rápidos-inexactos o impulsivos: los que

están por debajo de la media de latencias y por encima de la de errores; rápidos exactos: los que están por debajo de la media de latencia, al igual que de la de errores.

Estrategias de Afrontamiento Para Niños (EAN):

Construido por Morales (2012) es un instrumento autoinformado que evalúa estrategias de afrontamiento ante cuatro situaciones presentadas en los contextos, familiar, la salud, las tareas escolares, las relaciones sociales. Esta escala Likert de tres puntos (nunca, algunas veces y muchas veces), que cuenta con una fiabilidad de $\alpha = 0.85$, está compuesta por 35 ítems que evalúan nueve estrategias de afrontamiento diferentes en cada situación presentada, distinguiendo entre afrontamiento centrado en el problema: solución activa, comunicar el problema a otros, búsqueda de información y guía, y actitud positiva; afrontamiento improductivo: indiferencia, conducta agresiva, reservarse el problema para sí mismo, evitación cognitiva y evitación conductual.

Esta prueba arroja puntuaciones referentes a nueve estrategias de afrontamiento de problemas en los contextos mencionados y además se pueden obtener dos puntuaciones globales correspondientes a afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento improductivo (ver anexo 2)

Procedimiento.

La investigación se realizó en las siguientes fases:

Preliminar.

La problematización inicial, condujo al planteamiento de las variables del estudio, los objetivos y las hipótesis. A la par de este proceso se realizó la revisión del estado del arte y el recorrido teórico.

Planificación y diseño.

Se definió la estrategia metodológica, para precisar el tipo de estudio, las características que debían reunir la población y la correspondiente muestra, para seleccionar los instrumentos de evaluación respectivos.

Se ubicó la población atendiendo a las características requeridas y se procedió a seleccionar la Institución Educativa, dejando claridad de las implicaciones tanto para la comunidad educativa, como para los investigadores.

Realización y Análisis.

Previo consentimiento informado (Anexo A), se procedió a la aplicación de los instrumentos en forma individual para el MFF-20, y la prueba grupal para la escala EAN, en el salón de clase, contando con la colaboración de los docentes de aula, atendiendo a las instrucciones de aplicación y las correspondientes recomendaciones de cada uno.

Una vez se realizó la aplicación de las pruebas, se procedió a la sistematización de los datos para establecer las correlaciones correspondientes, atendiendo a las herramientas estadísticas previstas. Con estos resultados se realizaron los análisis y se construyeron las conclusiones y recomendaciones.

Técnicas de análisis de la información

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS. Para el análisis del estilo cognitivo se tomó como referencia la puntuación media de la totalidad de la muestra tanto en errores como en latencias. Aquellos participantes que obtenían una puntuación superior a la media en errores e inferior a la media en latencias, eran considerados impulsivos, los que obtenían una puntuación inferior a la media en errores y superior a la media en latencias, eran considerados reflexivos, aquellos que obtenían una puntuación superior a la media, tanto en errores como en latencias, se consideraron lentos-inexactos y los que se encontraban por debajo

de la media en errores y latencias, se consideraron rápidos-exactos. Una vez clasificados, se procedió a realizar la estadística descriptiva, de la variable estilos cognitivos, estableciendo la distribución de frecuencias por género y edad.

Para la identificación de las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes, se realizaron análisis de varianza de una vía (ANOVA de una vía Kruskal – Wallis) con pruebas Post-Hoc (método de Dunn's) para la muestra total, el género y la edad.

Por último, para determinar la relación entre los estilos cognitivos y las estrategias de afrontamiento, se llevó a cabo un análisis no paramétrico, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, el cual es una medida de relación lineal entre dos variables, en donde valores próximos a 1; indican una correlación fuerte y positiva, valores próximos a -1; indican una correlación fuerte y negativa y valores cercanos a cero indican que no hay correlación lineal.

Resultados y Análisis de la Información

Descripción sociodemográfica.

La investigación contó con la participación de 63 participantes, con edades comprendidas entre de 9, 10 y 11 años de edad (Tabla 2).

Tabla 2

Distribución sociodemográfica de los estudiantes

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Edad	9 años	20	31.74
	10 años	26	41.26
	11 años	17	26.98
Género	Femenino	31	49.21
	Masculino	32	50.79

En cuanto al género la muestra la conformaron 31 niños y 32 niñas. La mayor concentración de edad se encuentra en el rango de 10 años, en el cual se ubican 26 de los participantes, lo cual corresponde al 41,26% de la muestra.

Caracterización de los estilos cognitivos.

De todos los niños y niñas participantes del estudio, 22 tienen estilo cognitivo reflexivo, es decir, el 34,92% de los participantes; 19 niños y niñas, el 30,15% presenta un estilo cognitivo impulsivo; 16 participantes, correspondiente al 25,39% pertenecen al grupo de los rápidos-exactos y 6 es decir el 9,52% de la muestra fueron clasificados en el grupo de lentos-inexactos (Tabla 3).

Tabla 3

Estilo cognitivo de la totalidad de la muestra

		Errores	
		Pocos	Muchos
Latencia	Baja	16	19
	Alta	22	6

El estilo cognitivo predominante en la muestra es el reflexivo, sin embargo, cuando se observa la distribución de los mismos teniendo en cuenta la variable género (Tabla 4), se evidencia que en las niñas el estilo cognitivo predominante es el rápido-exacto (41,94%), seguido por el reflexivo (29,03%). En tercer lugar se encuentran las niñas con estilo cognitivo Impulsivo (25,81%) y finalmente, aquellas con estilo cognitivo lento-inexacto (3,23%).

En el caso de los niños, el estilo cognitivo que predomina es el reflexivo (40,63%), seguido por el impulsivo (34,38%) y el lento-inexacto (15,63%), seguidamente se ubican los niños del estilo rápido-exacto (9,38%) como el grupo con menor frecuencia en ésta población.

Tabla 4

Estilos cognitivos según género y edad

	Impulsivo		Lentos- Inexactos		Reflexivos		Rápidos-exactos	
	Femenin	Masculin	Femenin	Masculin	Femenin	Masculin	Femenin	Masculin
	o	o	o	o	o	o	o	o
9 años	3	3	1	2	4	2	4	1
10 años	4	2	0	2	3	7	6	2
11 años	1	6	0	1	2	4	3	0
Total	8	11	1	5	9	13	13	3

En cuanto a la distribución de los estilos cognitivos según la edad, se aprecia que a los 9 años los estilos impulsivo (30%) y reflexivo (30%) predominan, seguidamente el estilo rápido-exacto (25%), y luego el estilo lento-inexacto (12%). En el grupo de los 10 años, la tendencia predominante del estilo reflexivo (38%) se mantiene, pero ésta vez el estilo rápido-exacto (31%) se ubica en segundo lugar, el impulsivo (23%) en tercer lugar y después el estilo lento-inexacto (8%). Finalmente, en el último grupo de edad estudiado (11 años) la impulsividad cognitiva es predominante (41%), seguida por la reflexividad (35%) y continuando con el estilo rápido-exacto (18%) y lento-inexacto en tercer y último lugar respectivamente.

Cuando se observan por separado las medias de errores y latencias, (Tabla 5) se encuentra que en los dos criterios (errores y latencias) existe una pequeña diferencia entre géneros (0,47 y 39.75 respectivamente), siendo los niños quienes presentar mayor media en los dos aspectos. En cuanto a la edad se pueden observar pequeñas variaciones que muestran una ligera tendencia a disminuir el número de errores y aumentar los tiempos de latencia, si se toman como referencia el inicio y final del intervalo de edad contemplado.

Tabla 5

Medias de errores y latencias según género y según edad

	Desviación		Niñas	Niños	9 años	10 años	11 años
	Media	estándar					
Errores	9,17	6,42	8,94	9,41	9,85	8,27	9,76
Latencias	341,70	123,41	321,51	361,26	351,40	322,08	360,30

Descripción de las Estrategias de afrontamiento.

Al realizar la caracterización de las estrategias de afrontamiento (Tabla 6) se halló que para esta muestra, las estrategias con mayor frecuencia de uso, son Actitud Positiva, Solución Activa, Comunicar el problema a otros y Búsqueda de información y guía; todas ellas pertenecientes al estilo de afrontamiento centrado en el problema, es decir estrategias dirigidas a solucionar el problema de forma activa.

Las estrategias de afrontamiento que hacen parte del estilo de afrontamiento improductivo, es decir, aquellas que no causan la solución del problema, son de menor uso en la muestra siendo la Indiferencia la estrategia de menor predominio, seguida por la Evitación Cognitiva, o evitar pensar en el problema, la Conducta Agresiva, la Evitación Conductual o la no generación de acciones frente al mismo de y finalmente la estrategia de Reservarse el problema para sí mismo o no compartirlo con nadie.

Tabla 6

Estrategias de afrontamiento de la EAN para la totalidad de la muestra.

Estrategia	Media	Desviación Estándar
Solución Activa	8,98	1,87
Comunicar el problema a otros	7,98	1,71
Búsqueda de información y guía	7,71	1,92

Actitud positiva	9,57	2,41
Afrontamiento Centrado en el Problema	34,25	5,66
Indiferencia	5,05	1,28
Conducta agresiva	5,44	1,2
Reservarse el problema para sí mismo	7,41	1,84
Evitación cognitiva	5,35	1,53
Evitación conductual	7,30	1,88
Afrontamiento Improductivo	30,56	4,89

Al hacer la discriminación por edad (Tabla 7) se observa, que al igual que en el resultado de la muestra general, las estrategias de mayor uso son aquellas que corresponden al estilo de afrontamiento de Centrado en el Problema. A los 9 años la estrategia de Actitud positiva es la mayormente utilizada y la conducta agresiva la que menos emplean. A los 10 años, la Actitud positiva sigue siendo la de mayor uso, pero la indiferencia es la menormente empleada, conservándose ésta tendencia en el grupo de los 11 años.

Tabla 7

Estrategias de afrontamiento según edad.

Estrategia	9 años Media	10 años Media	11 años Media
Solución Activa	9	8,65	9,47
Comunicar el problema a otros	8,35	7,96	7,59
Búsqueda de información y guía	8,45	7,15	7,71
Actitud positiva	9,50	9,42	9,88
Afrontamiento Centrado en el Problema	35,30	33,19	34,65
Indiferencia	5,50	4,92	4,71
Conducta agresiva	5,15	5,65	5,47
Reservarse el problema para sí mismo	7,85	7,31	7,06
Evitación cognitiva	5,65	5,31	5,06
Evitación conductual	6,90	7,54	7,41
Afrontamiento Improductivo	31,05	30,73	29,71

La discriminación de las estrategias de acuerdo al género en los participantes (Tabla 8) de la muestra, indica que la estrategia de mayor uso tanto para niños como para niñas, es la Actitud Positiva, seguida por la Solución activa de problemas; en las niñas, en tercer lugar (según

frecuencia de uso) se ubica la búsqueda de información y guía y en cuarto lugar el comunicar el problema a otros. En los niños, el tercer lugar lo ocupa la estrategia de comunicar el problema a otros y el cuarto, la búsqueda de información y guía, siendo éstas estrategias parte del estilo de afrontamiento centrado en el problema.

Respecto a las estrategias que conforman el estilo de afrontamiento improductivo, se observa que tanto las niñas como los niños utilizan mayormente la estrategia de Reservarse el problema para sí mismo, seguida por la evitación conductual. En tercer lugar para las niñas se encuentra la evitación cognitiva, seguida de la conducta agresiva y por último como estrategia de afrontamiento de menor uso se encuentra la indiferencia. Para los niños, en tercer lugar se encuentra el uso de la conducta agresiva, seguida por la evitación cognitiva y al igual que en las niñas, la estrategia de afrontamiento de menor uso es la indiferencia.

Tabla 8

Estrategias de afrontamiento según género.

Estrategia	Niñas Media	Niños Media
Solución Activa	8,90	9,06
Comunicar el problema a otros	7,71	8,25
Búsqueda de información y guía	7,84	7,59
Actitud positiva	9,32	9,81
Afrontamiento Centrado en el Problema	33,77	34,72
Indiferencia	4,97	5,13
Conducta agresiva	5,26	5,63
Reservarse el problema para sí mismo	7,71	7,13
Evitación cognitiva	5,52	5,19
Evitación conductual	7,68	6,94
Afrontamiento Improductivo	31,13	30,00

Relación entre estilos cognitivos y estrategias de afrontamiento

En la tabla 9 se presenta los resultados del coeficiente de correlación Spearman entre el estilo cognitivo y las estrategias de afrontamiento.

Tabla 9

Correlaciones estilo cognitivo y estrategias de afrontamiento

	Muestra Total (N = 63)		Grupo Rápidos- Exactos (N = 16)		Impulsivos (N=19)	
	Errores	Latencias	Errores	Latencias	Errores	Latencias
Comentar el problema a otros	-	-	-	-	-0,670	-
Búsqueda de información y guía	-	-	-	-	0,002	-
Afrontamiento Centrado en el problema	-	-	-	-	-0,549	-
Indiferencia	-	-	-	-	0,015	-
Evitación cognitiva	-	-	-	0,570	-	-
Evitación conductual	-	0,298	-	0,021	-	-
Afrontamiento Improductivo	-	0,0177	-	0,508	-	-
	-	0,295	-	0,045	-	-
	-	0,0193	-	0,558	-	-
	-	0,307	-	0,045	-	-
	-	0,0146	-	0,560	-	-
	-	-	-	0,024	-	-

Al revisar las relaciones entre el Estilo Cognitivo y las Estrategias de Afrontamiento, se identifica que existen relaciones significativas, es decir de carácter positivo entre las latencias y el estilo de afrontamiento improductivo. Es decir, en niños y niñas que presentan latencias más largas, se da mayor uso de estrategias de afrontamiento improductivo, específicamente las referentes a la evitación cognitiva y conductual.

Al establecer las correlaciones discriminando por estilo cognitivo, se halló que en el grupo de los participantes rápidos-exactos existen relaciones significativas de carácter positivo entre los periodos de latencia y el uso de estrategias de tipo improductivo. Es decir, al igual que como ocurre con la muestra total, al aumentar las latencias, aumenta también el uso de

estrategias de tipo improductivo, agregando a la evitación cognitiva y la conductual, la estrategia de afrontamiento de indiferencia.

Dentro del grupo de los participantes impulsivos, se encontraron relaciones significativas de carácter negativo entre los errores y el uso de estrategias centradas en el problema. Lo cual significa, que en éste grupo a medida que los errores disminuyen, el uso de estrategias centradas en el problema aumenta, específicamente en el uso de las estrategias de comentar el problema a otros y búsqueda de información y guía.

En los grupos reflexivos y lentos-inexactos no se encontraron relaciones significativas entre el estilo cognitivo y el uso de estrategias de afrontamiento.

Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio fue determinar la relación entre los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad- impulsividad y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los niños y las niñas de 9 a 11 años de edad de una Institución Educativa del sector privado de la ciudad de Bogotá.

Los hallazgos de este estudio evidencian que en la muestra, el estilo cognitivo predominante es el reflexivo, es decir aquellos niños y niñas que ante tareas cognitivas con alto nivel de incertidumbre responden cometiendo muy pocos errores, pero utilizando un tiempo prolongado, hallazgo que concuerda con lo encontrado por Cifuentes (2012) en población colombiana de similar edad y que junto con el estilo cognitivo impulsivo, representan cerca del 65% del total de la muestra, así mismo lo hallado en niños mexicanos (Resendiz & Fox, 1984) y en niños americanos (Messer, 1976).

Además, se confirma en este estudio, lo hallado en anteriores investigaciones (Palacios, 1982; Buena-Casal, et al. 2001) acerca del porcentaje cercano al 30% (34,91% en éste caso) que constituyen los eficientes e ineficientes y por lo que se rescata la inclusión de dichos grupos en el estudio de la dimensión impulsividad-reflexividad de los estilos cognitivos.

Al tener en cuenta por separado las medias de latencias y errores, no se observan mayores diferencias entre géneros, ni entre edades tal como lo hallado en otros estudios (Salkind & Wright, 1977; Buela-Casal, et al. 2000), tampoco se encontró una ligera mayor reflexividad de las niñas respecto a los niños, pues el grupo de los niños presenta mayor reflexividad, contrario a lo reportado por Buela-Casal (2003).

Tal como lo afirma Buela-Casal (2003) los niños y niñas con la edad, tienden a incrementar las latencias y disminuir los errores, es decir a incrementar la reflexividad. En los niños de la muestra del presente estudio el incremento se observa en el paso de los 9 a los 10 años, en donde el porcentaje de reflexividad aumenta en un 8%; y al comparar los niños de 9 años con los de 11, se observa un incremento del 5% en los sujetos reflexivos.

Las diferencias entre género y edad son mínimas lo que soporta la idea (Buela-Casal, et al. 2000; Buela-Casal, 2003) que las diferencias entre los impulsivos y reflexivos se evidencian dependiendo de la estrategia de aproximación hacia el problema usada por unos y otros, más que de su edad cronológica o género.

Para el caso de las estrategias que utilizan los niños para afrontar el estrés producido en los cuatro contextos evaluados por la prueba, se halló una alta frecuencia de uso de estrategias centradas en el problema de acuerdo con lo hallado por Romero y Palacio (2009) en población Colombiana y Seiffge-Krenke et al., (2009) en el contexto internacionallo que sugiere que los niños de nuestra muestra tienen una mayor inclinación a hacer esfuerzos por afrontar las situaciones de estrés cotidiano que se les presentan, más que a dejarse vencer por éstas. Éste tipo de estrategias han sido positivamente relacionadas con la competencia académica y social (Morales, 2008), por lo que resultan mayormente adaptativas en el contexto escolar. Así, la actitud positiva y la solución activa constituyen las estrategias más usadas por dicha muestra, éstas últimas en concordancia con lo planteado por Band y Weiz (1990) quienes aseguran que los niños pequeños utilizan más estrategias de manejo objetivo del estresor.

Al observar el uso de estrategias de afrontamiento entre géneros, se evidencia una pequeña diferencia en la frecuencia de uso de las mismas, lo que soporta los hallazgos de investigaciones previas (Donaldson et al., 2000) acerca de la variación no significativa de ésta

entre géneros. Sin embargo, cuando se analizaron por separado los grupos de estrategias (Centradas en el problema e Improductivas) se halló que contrario a lo propuesto por Morales (2012b), en cuanto a las estrategias centradas en el problema, la ligera mayor puntuación la obtuvieron los niños, quienes puntúan por encima de las niñas en tres de las cuatro estrategias que componen dicho grupo y son superados por éstas, únicamente en la estrategia de búsqueda de información y guía, congruente con anteriores investigaciones (Dise-Lewis, 1988; Hampel & Petermann, 2005; Romero & Palacio, 2009), realizadas con adolescentes que sugieren, el uso predominante de estrategias de soporte social por parte del género femenino.

En el caso de las estrategias de tipo improductivo, se halló una ligera mayor puntuación en las niñas, consistente con los hallazgos de Hampel y Petermann (2005). Igualmente al hacer la comparación estrategia por estrategia, los niños solo puntuaron más alto que las niñas en dos de éstas (indiferencia y conducta agresiva) y no en todas, en contraste con lo hallado por Morales (2012b), pero en concordancia con otros estudios (Wilson & Ryan-Wenger, 1995; Hampel y Petermann, 2005) que sugieren la inclinación masculina hacia dichas estrategias.

El análisis en función de la edad de las estrategias de afrontamiento arrojó que en cuanto a las estrategias de tipo centrado en el problema no hay mayor variación entre las edades, lo que confirma hallazgos anteriores acerca de la estabilidad en la resolución de problemas en la infancia tardía (Donaldson et al., 2000; Hampel y Petermann, 2005). En el caso de las estrategias de tipo improductivo, se observa una pequeña disminución en el uso de éstas a medida que aumenta la edad, contrario a lo reportado en estudios previos (Hampel y Petermann, 2005; Seiffge-Krenke, 2009), en los cuales estas presentan un aumento, debido a la proximidad de la adolescencia que ha sido tradicionalmente asociada con un incremento de los estresores a los que están expuestos los sujetos.

Teniendo en cuenta que el estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad hace referencia a la interacción entre los periodos de respuesta (latencia) y la precisión o imprecisión de éstas (errores), los hallazgos de la correlación Spearman confirman la hipótesis nula, la cual establece que el estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad, no se relaciona significativamente con el uso de determinadas estrategias de afrontamiento, contrario a la relación hallada por Woodward, J. y Kalyan-Masih (1990), quienes encontraron una relación

importante entre los estilos cognitivos y las estrategias de afrontamiento. Sin embargo, es importante tener en cuenta que aunque este estudio relaciona las dos variables principales que contempla el presente, los dos difieren en aspectos fundamentales como la dimensión del estilo cognitivo contemplada (Reflexividad-impulsividad vs. dependencia-independencia), la edad de los participantes (Segunda infancia vs. Adolescencia), la procedencia de los participantes (urbana vs. rural) y el género (mixto vs. Femenino), lo cual puede explicar la divergencia de los resultados.

La falta de correlación entre las estrategias de afrontamiento y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad, podría encontrar una parcial explicación en el hecho de que el tratamiento estadístico de los datos, se dio para los errores y las latencias de forma independiente y no en la interacción de los mismos, desde una perspectiva intra-psíquica de la personalidad (Block et al., 1974), más que en un enfoque basado en la cognición (Carretero-Dios, et al., 2009), lo cual según Servera, (1992, citado en Carretero-Dios, et al., 2009) no obedece a la naturaleza original de la dimensión.

Además, es preciso recordar que el afrontamiento depende de las características del niño pero también de las características de la situación y el contexto en donde ésta se presenta (Morales, 2008), así que responde a un patrón inconstante y situacional. Por el contrario, los estilos cognitivos aunque al igual que las estrategias, se pueden considerar un dominio predominantemente cognitivo y que depende de las características propias del individuo y del contexto, se presentan de modo más estable y constante, lo que podría constituirse en otra posible explicación para la ausencia de correlación entre las dos variables de estudio.

No obstante, la falta de correlación absoluta de las dos variables, se hallaron relaciones significativas de uno u otro de los componentes del estilo (latencias y errores) y el uso de determinadas estrategias de afrontamiento.

Si se parte de la primera definición dada por Kagan (1965, citado en Fernández, 2006), en donde el criterio principal para determinar la reflexividad-impulsividad eran las latencias, se podría decir que dados los hallazgos de este estudio en donde se encontró una relación

significativa entre los periodos de latencia y el uso de estrategias de tipo improductivo, mayores niveles de reflexividad (al contrario de lo que se podría pensar), no promoverían el uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema. Sin embargo, dada la reevaluación del concepto reflexividad-impulsividad hecha por el mismo Kagan (1978, citado en García, 1989), las latencias largas no son *per se* indicadoras de reflexividad y en ésta población en específico, las latencias largas van en detrimento del uso de estrategias de afrontamiento dirigidas a abordar y solucionar directamente el problema y favorecen principalmente las estrategias de evitación, en concordancia con lo planteado por Messer (1976), quien plantea que un aumento en las latencias no se relaciona con una más efectiva solución de problemas.

En el caso del componente errores del MFF-20, se halló una correlación negativa entre éstos y el afrontamiento centrado en el problema en el grupo de los impulsivos, en concordancia a lo sugerido por Block et al. (1974), quien aseguró que el comportamiento interpersonal y otros aspectos del funcionamiento de la personalidad como el estrés y la frustración están asociados con la precisión o imprecisión. Así, a medida que los sujetos de este grupo se hacen más eficientes, su afrontamiento se hace más productivo, lo cual ha sido planteado por Block et al. (1974) como una característica de los sujetos con mayores niveles de precisión, quienes tienden a responder mejor a las demandas del contexto social, sin sentirse desbordados.

Es necesario precisar que se hallaron relaciones significativas entre las estrategias de afrontamiento y uno u otro componente del estilo cognitivo, en la muestra total y dentro de los grupos de los sujetos rápidos (exactos e inexactos) y no en los lentos y, que en general las relaciones se hallaron mayormente en lo que tiene que ver con latencias y menos con los errores, lo cual podría sugerir que el uso de un tipo u otro de estrategias tiene que ver especialmente con la velocidad, más que con la precisión, tendencia opuesta a la relación que muestra la reflexividad-impulsividad, con dimensiones de la personalidad (Block et al., 1974).

Finalmente, se resalta que la falta de precisión conceptual y metodológica de la dimensión reflexividad-impulsividad, se constituyó en una dificultad importante en el presente estudio. Pues, tal como lo plantea Servera, (1992, citado en Buela-Casal, et al., 2001), aún no se cuenta con un marco teórico determinado, en donde se puedan agrupar la gran cantidad de datos

empíricos que se tienen sobre la dimensión planteada, datos que en su mayoría son contradictorios y no concluyentes.

Recomendaciones

Para próximos estudios que comprendan las variables relacionadas en esta investigación, se recomienda tener en cuenta:

Realizar nuevos estudios, teniendo en cuenta las limitaciones del presente en términos de tamaño y falta de homogeneidad en la distribución de la muestra, de manera que se puedan validar los hallazgos aquí presentados. Además, será posible obtener mayor precisión sobre cada una de las variables estudiadas.

Atendiendo a las razones por las que fue específicamente escogido el rango de edad de los niños y niñas participantes en el estudio, se recomienda establecer comparaciones con otros grupos de edad, como adolescentes frente a preadolescentes o infantes.

Es claro, el valor de cada una de las variables estudiadas y el aporte que ofrecen al contexto escolar, al proceso de aprendizaje y a la labor del maestro, por lo que se recomienda la exploración del constructo en sí y de su comportamiento en diferentes contextos, de manera que esta información permita aportar a las adecuaciones y ajustes que definan el qué y cómo de la enseñanza orientada entonces la formación a desarrollar habilidades y capacidades para afrontar la realidad y los retos de la vida

Líneas de Investigación Derivadas

Se propone derivar estudios para caracterizar el uso de estrategias de afrontamiento en población infantil en el contexto colombiano y para establecer las relaciones de dichas estrategias con otras dimensiones de los estilos cognitivos como la dependencia-independencia de campo, ya que constituyen campos que permiten un gran despliegue investigativo, necesario

para enriquecer su comprensión y aplicación de manera que generen el impacto necesario y suficiente para transformar la realidad.

De acuerdo con los hallazgos sobre los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad, las estrategias de afrontamiento y la forma como se relacionan estas dos variables se propone:

- Realizar la estandarización y validación del instrumento MFF-20 para la población Colombiana, de manera que se pueda determinar la validez y vigencia del constructo para nuestro contexto.
- Realizar la caracterización de las estrategias de afrontamiento en población Colombiana, a través de estudios longitudinales que permita identificar tendencias en los niños y las niñas de la población Colombiana.

Bibliografía

- Acemi. (2010). *Cifras e indicadores de servicios de salud*. Recuperado el 3 de abril de 2013 en: http://www.acemi.org.co/images/publicaciones/documentos_de_interes/documentos-interes/salude_en_cifras-2010.pdf
- Arán, V. & Richaud de Minzi, M. (2012). Análisis de la relación entre reflexividad-impulsividad y funciones ejecutivas en niños escolarizados mediante un modelo de ecuaciones estructurales. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 427-440.
- Band, E. & Weiz, J. (1990). Developmental differences in primary and secondary control coping and adjustment to juvenile diabetes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 150-158. (Traducido por los autores)
- Barret, D. (1977). Reflection-Impulsivity as a predictor of children's academic achievement. *Child Development*, 48, 1443-1447. (Traducido por los autores)
- Bellamy, C. (2006). *La reunión de Dakar consolidará el compromiso en favor de la educación para todos*. Recuperado el 7 de Febrero de 2013, del sitio Web de la UNICEF: <http://www.unicef.org/spanish/newsline/pr/2000/00pr28sp.htm>
- Block, J., Block, J.H. & Harrington, D. (1975). Comment on the Kagan-Messer reply. *Developmental Psychology*, 11, 249-252. (Traducido por los autores)
- Bornas, X. & Servera, M. (1996). *La impulsividad infantil: Un enfoque cognitivo-conductual*. Madrid, España: Siglo XXI editores S. A.
- Bornas, S., Servera, M. & Jabres, J. (1997). Prevención de la impulsividad y comportamiento estratégico en preescolares. *Psicología Conductual*, 5(1), 133-146.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, July, 513-531. (Traducido por los autores)

- Bronfenbrenner, U. (1976, abril). *The experimental ecology of education*. Sesión de cartel presentada en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación en Educación, San Francisco, California.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. (Traducido por los autores)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En Bronfenbrenner, U. (Ed). *Making human beings human*. (pp. 3-15). Thousand Oaks, California: Sage. (Traducido por los autores)
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. En R.M. Lerner (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (5th.Ed., Vol. 1, pp. 993-1028). Ney York: Wiley. (Traducido por los autores)
- Buela-Casal, G. (2001). Consistencia Longitudinal de la Reflexividad-Impulsividad Evaluada por el Matching Familiar Figures Test-20. *Clínica y Salud*, 12, 51-70.
- Buela-Casal, G. Carretero-Dios, H. & De los Santos-Roig, M. (2001). La reflexividad-impulsividad como una dimensión continua: Validación del sistema de clasificación de Salkind y Wright (1977). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (2), 149-157.
- Buela-Casal, G., De los Santos-Roig, M., Carretero, D. & Bermúdez M. (2000). Reflexividad-impulsividad en niños españoles y estadounidenses: un estudio transcultural. *Clínica y Salud*, (11) 1, 15-33.
- Buela-Casal, G., De los Santos-Roig, M., Carretero, D. & Bermúdez M. (2003). Psychometric properties of a Spanish adaptation of the matching familiar figure test (MFFT-20). *European Journal of Psychological Assessment* (19) 2, 151-159. (Traducida por los autores)
- Carretero-Dios, H., De los Santos-Roig, M., Buela-Casal, G. (2009). Theoretical validity of the reflection-impulsivity: A study with personality. *International Journal of Psychological Research* (2) 1, 6-15. (Traducido por los autores)
- Carrillo, S., Ripoll K., Ruiz J. (2008). *Cuatro décadas de la psicología del desarrollo*. Revista Latinoamericana de psicología. Vol. 40 No. 1.

- Cassidy, S. (2004). Learning styles: an overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444. (Traducido por los autores)
- Cifuentes, C. (2012). *Caracterización de los estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria de dos instituciones educativas de la comuna 8 de la ciudad de Manizales*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Manizales, Caldas, Colombia.
- Dane (2005). *Visor: Proyecciones de población total por sexo y grupos de edad de 0 hasta 80 y más años (2005 - 2020)*, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=72
- Delval, J. (1985). *La escuela, el niño y el desarrollo intelectual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Zubiría-Samper M. (2007). *La Afectividad Humana*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Dise-Lewis, J. (1988). The life events and coping inventory: an assessment of stress in children. *Psychosomatic Medicine*, 50, 484-499. (Traducido por los autores)
- Donaldson, D., Prinstein, M., Danovsky, M. & Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: Implications for clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(3), 351-359. (Traducido por los autores)
- Echeverry, S., Tobon, G., Menjura, M. & Zuluaga, J. (2012) Una mirada a la diversidad escolar para la comprensión de los estilos cognitivos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2(8), 230-249.
- Escobar, M. (2008). *Aceptación sociométrica e inadaptación socioemocional en la infancia: Modelos predictivos*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Málaga, Málaga, España. Recuperado el 20 de Marzo de 2013, de http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.biblioteca.uma.es%2Fbbldoc%2Ftesisuma%2F17116582.pdf&ei=ib5wU5n2F-r28AGN3oDYDg&usg=AFQjCNEFJy21WSAC8FzZt7qC8X1eVyv64Q&sig2=ZUaT8YtiKI3ddp7_ogHM7w&bvm=bv.66330100,d.b2U
- Falling, K., Wallinga, Ch. & Coleman, M. (2001). Helping children cope with stress in the classroom setting. *Childhood Education*, 78(1), 17-24. (Traducido por los autores)

- Fernández, F. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Málaga, Málaga, España. Recuperado el 20 de Marzo de 2013, de <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.biblioteca.uma.es%2Fbbldoc%2Ftesisuma%2F16851511.pdf&ei=-XVSU-jtHvGI8QHTjIHAAG&usg=AFQjCNGte8d2H4p9katVoZekLz8OVc6ULQ&sig2=9Wmy0400RILKmhtsCe7yNQ>
- Fernández, M., Palomero, J. & Teruel, M. (2009), *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. REIFOP, 12 (1), 33-50. Recuperado el 17 de Junio de 2013, de <http://www.aufop.com>
- Fernández-Millán, J. M. (2006) *Análisis de la Relación entre la Reflexividad-impulsividad y la Hiperactividad*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado el 16 de Enero de 2013, de <http://libro.ugr.es/bitstream/10481/1324/1/16447748.pdf>
- Fields, L. & Prinz, R. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17 (8), 937-976. (Traducido por los autores)
- Gargallo, B. (1993). ¿Es posible modificar la impulsividad en el aula? Programa de acción educativa. *Revista de Educación*, 301, 245-268.
- Gargallo, B. (1996). Estilos cognitivos: reflexividad-impulsividad. Su modificación en el aula. *Educación en Valores: educación para el desarrollo personal y social de la infancia y adolescencia*. 97-120.
- García, J. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Salud y Ciencia.
- Grant, K., Compas, B., Thurm, A., McMahon, S., Gipson, P., Campbell, A., Krochock, K. & Westerholm, R. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychological Review*, 26, 257-283. (Traducido por los autores).
- Hampel, P. & Petterman, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 73-83. (Traducido por los autores)

- Hederich, C., & Camargo, A. (1999). *Estilos cognitivos en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D. F., México: Mc.Graw-Hill.
- Honoré, C. (2008). *Bajo presión*. Barcelona. España. HarperCollins.
- Jarque, J. (2011, Junio). Estrés Infantil. La Vanguardia. Recuperado el 4 de Agosto de 2013 en: <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20110617/54172246024/estres-infantil.html>
- Jewett, J. & Peterson, K. (2002, diciembre). Stress and young children. *Eric Digest*. Recuperado de http://scholar.google.com.co/scholar_url?hl=es&q=http://ceep.crc.uiuc.edu/%255C/eecearchive/digests/2002/jewett02.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm14s8askaV6eKw3LOKoisjk6gTwkw&oi=scholar&ei=kB5VU5SkMMqx8AGrtYDwAQ&ved=0CCoQgAMoADAA
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (2011). *Handbook of individual differences. Learning and Instruction*. New Jersey: Routledge. (Traducido por los autores)
- Kagan, J. (1966). Reflection-Impulsivity the generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71 (1), 17-24. (Traducido por los autores)
- Kagan, J., Pearson, L. & Welch, L. (1966). Conceptual impulsivity and inductive reasoning. *Child Development*, 37(3), 583-594. (Traducido por los autores)
- Kagan, J. & Kogan, N. (1970). Individual Variation in Cognitive Processes. En Mussen, P.H. (ed). *Csrmkhael's. Manual Children Psychology* (vol. 1). New York: Wiley. (Traducido por los autores)
- Kamii, C., (1982). *La autonomía como finalidad de la educación*. Chicago: Universidad de Illinois.
- Klein, G. S. (1951). A personal world through perception. En R. R. Blake & G. V. Ramsey (Eds.), *Perception: An approach to personality* (pp. 328–355). New York: The Ronald Press Company. (Traducido por los autores)

- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*, 133(3), 464-481. (Traducido por los autores)
- Lazarus y Folkman (1984/1986). *Emoción y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw Hill. (Traducido por los autores)
- Lownfeld, V. (1944). Test for visual and haptical aptitudes. *The American Journal of Psychology*, 58(1), 100-111. (Traducido por los autores)
- Lynn, R., Mollick y Messer, S. (1978). The relation of reflection-impulsivity to intelligence tests. *Psychological Bulletin*, 83, 1026-1052.
- Mann, L. (1973). Differences between reflective and impulsive children in tempo and quality of decision making. *Child Development*, 44, 274-279. (Traducido por los autores)
- MacCann, Carolyn, Fogarty, G., Zeidner, M. & Roberts, R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology* 36, 60-70. (Traducido por los autores)
- Martí, S. (1991). *Psicología Evolutiva*. Barcelona: Anthropos.
- Massone, A. & Gonzáles, G. (2007). Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año en educación general básica. *Revista Iberoamericana de Educación ISSN 1681-5653*.
- MEN (1994). Ley General de Educación. Recuperado el 3 de Abril de 2013 en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- MEN (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Recuperado el 4 de Junio de 2013 en: http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2Fprimerainfancia%2F1739%2Farticles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf&ei=4QJVU6nyLOW58QHNYoDoBQ&usq=AFQjCNEm7IRDtim1zIDtkRIu7EGo1h6kLg&sig2=L0_gXYZ9cC-xE9tYWh_amA
- MEN (2012). Plan Nacional Decenal De Educación. Colombia. Recuperado el 7 de Mayo de 2013 de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-233062_recurso_3.pdf

- Messer, S. (1970). Reflection-impulsivity: stability and school failure. *Journal of Educational Psychology*, 61(6), 487-490.
- Messer, S. (1976). Reflection-impulsivity: a review. *Psychological Bulletin*, 83(6), 1026-1052
- Monreal, M. & Guitart, M. (2012). Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos* 15, 79–92.
- Montada, C. (1993). Reflexividad – Impulsividad y estrategias cognitivas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (2), 209 -212.
- Montero, J., Navarro, J. & Ramiro, P. (2005). Estilos cognitivos dependencia-independencia de campo reflexividad-impulsividad y superdotación intelectual. *Faisca*, 12, 5-15.
- Morales, F. (2008). *Evaluación del afrontamiento infantil: estudio inicial de las propiedades de un instrumento*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Málaga, Málaga, España. Recuperado el 30 de Marzo de 2013 de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2675>
- Morales, F. & Trianes, M.V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 275-286.
- Morales, F., Trianes, M.V., Blanca, M., Miranda, J., Escobar, M. & Fernández-Baena, F. (2012a). Escala de afrontamiento para niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 28(2), 475-483.
- Morales, F., Trianes, M.V. & Miranda, J. (2012b). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 95-110.
- Mussen, P., Conger, J. & Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas.
- OMS (2002). Informe Mundial sobre Violencia en el mundo de la OMS. Recuperado el 21 de Junio de 2013, en: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/.

- Oros, L. & Voguel, G. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 17(4), 85-101.
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (1998). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Madrid: Mcgraw Hill
- Ramos, J. M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia - independencia de campo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ramiro, P., Navarro, J., Menacho, I. & Aguilar, M. (2010). Estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en escolares con alto nivel intelectual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 193-202.
- Resendiz, P. & Fox, R. (1984). Reflection-impulsivity in Mexican children: cross-cultural relationships. *The Journal of General Psychology*, 112(3), 285-290 (Traducido por los autores)
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles - an overview and integration. *Educational Psychology*, 11(3), 193-215. (Traducido por los autores)
- Rodríguez, S. (1998). Emoción y Cognición. James, más de cien años después. *Anuario de Psicología*. 3, 3-23.
- Rogoff, B. (1992) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Romero, F. & Palacio, J. (2009). Características de los estilos de afrontamiento en jóvenes estudiantes de secundaria. *Informes Psicológicos*, 11 (13), 65-87.
- Rozencwajg, P. & Corroyer, D. (2005). Cognitive processes in the reflective-impulsive cognitive style. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (4), 451-463. (Traducido por los autores)
- Salkind, N. & Wright, J. (1977). The development of reflection-impulsivity and cognitive Efficiency *Human Development*, 20, 377-387. (Traducido por los autores)
- Sharrer, V. & Ryan-Wenger, N. (1995). A longitudinal study of age and gender differences of stressors and coping strategies in school-aged children. *Journal of Pediatric Health Care*. 9, 123-130 (Traducido por los autores)

- Sandin, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 141-157.
- Secer, Z., Celikoz, N., Kocyigit, S., Secer, F.&Kayili, G. (2009). Social skills and problem behavior of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1154-1560. (Traducido por los autores)
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K. & Jari-Erik, N. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: The role of situational and personal factors. *Child Development*, 80(1), 259-279. (Traducido por los autores)
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Reading, MA: Butterworth's (Traducido por los autores)
- Servera, M. & Galván, M. (2001). *Problemas de impulsividad e inatención en el niño*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sineiro, C. & Paz, María, J. (2007). Labilidad emocional/afectividad negativa y regulación emocional en hijos de madres ansiosas. *Psicothema* (19) 4, 627-633.
- Sternberg, R. & Grigorenko, H. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52 (7), 700-712. (Traducido por los autores)
- Tamayo, L. (2012). *Estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad en estudiantes alfabetizados con didáctica geempa*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Manizales, Caldas, Colombia.
- Toner, I., Holstein, R. y Hetherington, E. (1977). Reflection-impulsivity and selfcontrol in preschool children. *Child Development*, 48, 239-245. (Traducido por los autores).
- Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la Infancia. Su prevención y tratamiento*. Madrid, España: Narcea.
- Trianes, M. V., Blanca M., Fernández-Baena F., Escobar M., Maldonado E., (2012) Evaluación del estrés Cotidiano en la Infancia. *Papeles del psicólogo*, Vol. 33 (1), 30-35
- Unesco (2007). *Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación. PRELAC II*. Buenos Aires. Marzo 29 y 30. Recuperado el 4 de Julio de 2013 del sitio web de la UNESCO <http://www.unesco.org/new/es>.
- Vendrell, F. I. (2009). Teorías analíticas de las emociones: el debate actual y sus precedentes históricos. *Contrastes Revista Internacional de Filosofía*. (14), 217-240.

- Vasco, C. & Henao, G. (2008). Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto. En J. Larramendy-Joens, R. Puche-Navarro & A. Restrepo (Eds). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 1-28). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes
- Vivas, G. M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *SAPIENS Revista Universitaria de Investigación*.(4) 2.
- Vygotsky, L.S. (1960). *Obras escogidas – III Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Recuperado el 6 de Junio de 2013, en: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.colegiodepsicologosperu.org%2F%2Fimagenes%2Fbiblioteca%2Farchivos%2FVygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3.pdf&ei=HgtVU5DMJdTY8gHXvoGQAQ&usq=AFQjCNEHCSkWSpi1oDsBVtL2tVeYs6G7zA&sig2=LXBVCnG-iihmt1bjGThYA>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of high psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press (traducido por los autores)
- Wilson, V. & Ryan-Wenger, N. (1995). A longitudinal study of age and gender differences of stressors and coping strategies in school-aged children. *Journal of Pediatric Health Care*, 9, 123-130. (Traducido por los autores)
- Witkin, H. A., & Donald, G. R. (1991). *Estilos Cognitivos: Naturaleza y Orígenes*. Madrid: Piramide.
- Woodward, J. & Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolence* 25, 977-988.

Anexos

Anexo A. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Clemencia Albarracín, Psicóloga e Ingrid Peña, Docente, estudiantes de Maestría en desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales. El propósito de éste estudio es establecer las relaciones entre el estilo cognitivo reflexivo e impulsivo, y las estrategias de afrontamiento en niños y niñas de 9 a 11 años del Colegio José Max León de la ciudad de Bogotá.

Si usted accede a que su hijo/a participe en este estudio, se le pedirá permitir la aplicación a su hijo/a de un test de estilo cognitivo, cuya duración es de 20 minutos aproximadamente; y el diligenciamiento grupal de un autoinforme de estrategias de afrontamiento al estrés, que tomará máximo 25 minutos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Los

datos obtenidos en el test, así como en el autoinforme serán codificados usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimos.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algún procedimiento durante la observación u aplicación del test a los niños le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a los investigadores.

Desde ya le agradecemos su participación.

Autorizo a mi hijo/a _____
del grado _____ a participar voluntariamente en esta investigación, conducida
por _____. He sido
informado (a) de que la meta de este estudio es

Me han indicado también que tendré que permitir que a mi hijo/a le sea aplicado un test individual de estilo cognitivo y un autoinforme de estrategias de afrontamiento.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a las investigadoras, en los números de teléfono o correos electrónicos, que aparecen a continuación.

Luz Clemencia Albarracín
Psicóloga
Estudiante Maestría
Cel: 313 8880586

E-mail: clemenciaalbarracín@yahoo.com

Ingrid Bibiana Peña
Docente
Estudiante Maestría
Cel: 3002345353

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a los investigadores.

Nombre del Participante

Fecha de Nacimiento

Nombre del Padre o Madre de Familia
(en letras de imprenta)

Firma del Padre o Madre de Familia
Fecha (dd/mm/aaaa)

Anexo B. Escala de Afrontamiento para Niños (EAN)

Nombre y apellidos: _____

Edad: _____ **Curso:** _____

¿Qué eres? **niña** **niño**

A continuación encontrarás una serie de frases que se refiere a distintas reacciones sobre determinados problemas. Señala en cada frase, con un X en la casilla correspondiente, si esta reacción no te sucede nunca, algunas veces o muchas veces.

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
Cuando hay algún problema en casa			
1. Me da igual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hablo y le cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Me peleo y discuto con mis familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pienso que todo se va a arreglar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Guardo mis sentimientos para mí solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando me pongo enfermo/a y tengo que ir al médico			
10. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Me da igual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Pienso que todo se va a arreglar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Me peleo y discuto con mis familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Guardo mis sentimientos para mí solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando tengo problemas con las notas			
18. Me da igual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Me peleo y discuto con mis familiares, profesores/as, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Pienso que todo se va a arreglar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Guardo mis sentimientos para mí solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuando tengo problemas con algún compañero/a de clase			
27. Pido consejo a otras personas sobre qué hacer (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Intento solucionar el problema utilizando todos los medios posibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Busco otra cosa que hacer para no pensar en el problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Guardo mis sentimientos para mí solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Hablo y cuento el problema a otras personas (por ejemplo, familiares, profesores/as, amigos/as, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Me peleo y discuto con él o ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Me da igual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Pienso que todo se arreglará	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Pienso en otra cosa para no acordarme del problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>