

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

**AMALIA ALEXANDRA OVALLE PARRA**

**ASESORA**

**GLORIA DEL CARMEN TOBON VASQUEZ**



**UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES y HUMANAS  
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL  
MANIZALES**

**2014**

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

**Amalia Alexandra Ovalle Parra**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES y HUMANAS  
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL  
MANIZALES  
2014**

## Contenido

Resumen .....	5
<i>Abstract</i> .....	5
Descripción del área problema .....	6
Antecedentes de Investigación en el área problemica .....	9
Justificación.....	15
Marco Teórico .....	18
Desarrollo Infantil desde la lectura sistémica .....	18
Diversidad de Desarrollo en el niño .....	21
Desarrollo histórico del Estilo cognitivo .....	22
Aproximaciones conceptuales al estilo cognitivo .....	23
Estilo cognitivo en la dimensión Reflexividad –Impulsividad .....	25
Los microsistemas vitales en el desarrollo del niño y de sus interacciones: Relación docente-estudiante .....	28
Calidad de la relación docente-niño en el aula de clase .....	31
Pregunta de investigación.....	33
Objetivos .....	34
Objetivo general .....	34
Objetivos Específicos .....	34
Marco metodológico .....	34
Tipo de estudio .....	34
Población y muestra .....	35
Criterios de inclusión:.....	35
Criterios de exclusión: .....	35
Variables .....	36
Variables intervinientes:.....	36
Tabla 1.Operacionalizacion de las variables .....	36
Tabla 2.Nivel de medición de las variables.....	37
Instrumentos.....	37
<i>Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas (MFF20)</i> . .....	37
<i>CLASS Classroom Assessment Scoring System</i> .....	38

Procedimiento.....	40
Resultados y Análisis de la información.....	41
Discusión.....	50
Conclusiones.....	56
Líneas de Investigación derivadas del proyecto.....	57
Anexos.....	58
Referencias.....	61

Nota :En este documento se entiende al niño como al ser humano menor de 18 años indistintamente de su sexo, por lo cual con este se incluyen tanto niños como niñas.

### **Resumen**

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

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

### **Abstract**

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

found a medium emotional support and a low-medium instructional support, and this support was not associated with any cognitive style.

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

### **Descripción del área problema**

El interés por conocer las diferencias individuales que se dan en el aprendizaje ha orientado a diferentes investigadores en la búsqueda de variables personales y contextuales implicadas en los procesos de aprendizaje. La teoría de la diferenciación psicológica ha permitido que la aproximación a este interés sea más enriquecedora al proporcionar marcos de análisis que dan cuenta del porqué de las diferencias en el aprendizaje; es así como el constructo de estilo cognitivo se ha convertido en una respuesta al porqué de las diferencias individuales en el procesamiento de la información.

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

La segunda parte de éste proyecto consistió en correlacionar los estilos cognitivos, con la comprensión del lenguaje y procesamiento matemático de una muestra de 400 estudiantes de grado noveno de diferentes regiones del país, el resultado principal de esta investigación fue la

notable influencia del contexto cultural en la constitución del estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo.

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

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

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

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

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

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

incluye aspectos del entorno en relación con las interacciones que se dan entre los individuos en el salón de clases como el apoyo pedagógico que el profesor da al estudiante(O'Connor, 2010).

La calidad de la relación docente-niño ha sido ampliamente documentada como una variable contextual que influye en la adaptación académica, el éxito escolar y el desarrollo de competencias, principalmente en los niños que hasta ahora inician su escolaridad(Núñez del Rio & Fontana, 2009; O'Connor, 2010).Esto es importante si se tiene en cuenta que el desarrollo cognitivo y las preferencias en los estilos de procesar la información están influenciados por el medio, el estudio de la interacción docente-niño es un campo importante para explicar tanto las diferencias en el aprendizaje como en el desarrollo de un determinado estilo por parte del niño, sin embargo la investigación al respecto es escasa y la necesidad de reconocer la diferencia en el estudiantado y los factores que la desencadenan imperante para una educación de calidad; por ello el presente estudio pretende conocer ¿cómo se relaciona la calidad de la interacción docente-niño en el aula de clase con el estilo cognitivo de los niños de primer grado en la dimensión reflexividad-impulsividad de la escuela Normal superior de la ciudad de Ibagué?

### **Antecedentes de Investigación en el área problemática**

Existen gran variedad de estudios realizados en torno al constructo de los Estilos cognitivos con relación a diversas variables que influyen significativamente en el desarrollo de los mismos; dichas investigaciones han estado orientadas principalmente al mejoramiento de la calidad educativa, por cuanto conserva una estrecha relación con el desempeño cognitivo de los estudiantes.

Sin embargo para el interés particular de este estudio se tuvieron en cuenta aquellos que estudiaran el estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad en niños en edad escolar (entre 6-8 años); así mismo, aquellos que estudiaran la calidad de la relación docente-niño en el

aula de clase en niños en esta misma edad. Debido a que no se encontraron estudios que integraran estos dos aspectos, Un primer grupo de artículos se centran en el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en niños en edad escolar (6-8 años) y un segundo grupo en la calidad de la interacción docente– niños en el aula de clase. Para la revisión de antecedentes empíricos se realizó una búsqueda por bases de datos (Ebsco, Science Direct, Eric, Jstor, Doja, Redalyc, Scielo y Dialnet) de artículos relacionados con el tema de investigación desde el año 2000.

Los estudios empíricos revisados permiten conocer como el estilo cognitivo particular de cada persona influye en los resultados que obtiene frente a resolución de tareas, así como la relación del constructo reflexividad e impulsividad con otras variables tales como: inteligencia(Montero, Navarro y Ramiro,2005; Ramiro, Navarro, Menacho y Aguilar, 2010), habilidades académicas para la lectura (Buendía y Ruiz (s.f), habilidades sociales (Seçer , Çeliköz, Koçyigıt , Seçer & Kayılı, 2010)y variables contextuales como la cultura y la situación de pobreza(Arán-Filippetti & Richaud de Minzi, 2011).

En cuanto a estilo cognitivo reflexividad – impulsividad y su relación con la variable inteligencia, dos estudios plantean esta relación. Así la investigación realizada por Montero, Navarro y Ramiro (2005) que buscaba analizar los estilos cognitivos de 26 niños con superdotación intelectual de primero a tercer grado, encontraron mayor eficacia y tendencia a la reflexividad por parte de los estudiantes superdotados, aunque las diferencias encontradas no fueron estadísticamente significativas.

Resultado similar encontraron Ramiro, Navarro, Menacho y Aguilar (2010) al evaluar la existencia de una relación entre la reflexividad e impulsividad y los niveles de inteligencia psicométrica en niños considerados de alta capacidad intelectual. Los datos obtenidos demuestran que las variables tiempo de latencia (LAT) y número de errores (NER),

proporcionadas por el test MFF20 para la identificación de los estilos cognitivos en los participantes de la muestra estudiada, indican mayor tiempo de latencia (LAT) en el grupo de CI superior, siendo menor el mostrado por el grupo de CI normales, aunque sin diferencias estadísticamente significativas. En la variable número de errores (NER), se observa que el grupo de CI alto es el que comete menor número de errores, siendo éste significativamente diferente al número de errores cometidos por el grupo de CI normal. El estilo reflexivo es más probable en las personas con CI superior a 130, de hecho explica el 72.2 % de los casos que pertenecían a este nivel de inteligencia.

Por otra parte en cuanto a la relación estilo cognitivo reflexividad-impulsividad y variable académica en lectura, Buendía y Ruiz (s.f) encontraron que en el análisis de la comparación de medias entre impulsivos y reflexivos, todas las diferencias son significativas al .01; así mismo, las correlaciones existentes entre el índice de impulsividad (1) y las variables de exactitud lectora y comprensión lectora son todas significativas a los niveles establecidos siendo los alumnos impulsivos los que mayores errores cometen en la lectura de sílabas, palabras y comprensión lectora.

Respecto a la relación estilo cognitivo reflexivo-impulsivo y habilidades sociales la investigación realizada por Seçer ,Çeliköz, Koçyigit , Seçer&Kayılı (2010) con una muestra de 366 niños de Konya, pretendía conocer si las habilidades sociales y las conductas problemáticas de los niños de preescolar difieren de acuerdo a sus estilos cognitivos. Los resultados mostraron que los niños reflexivos tenían puntuaciones más altas en la cooperación social y la interacción que niños impulsivos, mientras que los niños impulsivos tenían mayores puntuaciones en atención / hiperactividad y antisocialismo / agresividad. Es decir, los niños reflexivos tienden más a la cooperación y la interacción social, mientras que los impulsivos tienen una mayor

tendencia a presentar problemas de atención relacionados a hiperactividad, agresividad y conductas antisociales.

En cuanto variables contextuales como la cultura y la situación de pobreza relacionadas con el estilo cognitivo reflexivo –impulsivo .El estudio realizado por Arán-Filippetti & Richaud de Minzi (2011) que tenía como propósito analizar las diferencias en el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad (R-I) y en la capacidad de planificación según el riesgo social, y poner a prueba la eficacia de un programa de intervención integrado a la tarea curricular áulica en un contexto de pobreza con una muestra de 110 niños de 6 años de edad. Mostró como resultado que los niños en situación de vulnerabilidad social manifestaron diferencias en el patrón de respuestas R-I en relación con los niños sin riesgo; específicamente, se evidencio que cometieron una mayor cantidad de errores y emplearon un menor tiempo de latencia, indicadores ambos de mayor impulsividad cognitiva.

Estos resultados indican que el estilo reflexivo-impulsivo se encuentra asociado a la vulnerabilidad social, lo que sugiere que el estilo cognitivo de los niños estaría explicado, en parte, por la estimulación verbal, el control externo, los estilos de interacción parental y las características del contexto en general, entre otras variables.

Por su parte la investigación transcultural realizada por Buena-Casal, De Los Santos-Roig Carretero-Dios & Bermúdez (2000) cuyo objetivo era realizar una comparación del estilo cognitivo reflexividad-impulsividad entre una muestra estadounidense y una española a fin de recoger las influencias socioculturales en los resultados de ambas muestras. Mostró como resultado que las diferencias en las dos variables, latencias y errores, entre ambas muestras son mínimas. Así, mientras que la muestra estadounidense presento un porcentaje promedio de errores de 15,34 % y un promedio de latencias medias de 13,70, la española señaló una

puntuación promedio en latencias medias similar (12,86), al igual que en el porcentaje promedio de errores (16,73 %). No existen diferencias significativas para la dimensión reflexividad-impulsividad entre ambas muestras.

El cuerpo de estudios revisado pone de manifiesto que el estilo cognitivo reflexivo-impulsivo afecta ciertos aspectos de la vida cotidiana del niño, pero a su vez la experiencia y los contextos en los que se encuentra inmerso el niño repercuten en el desarrollo de un estilo cognitivo en particular. Así mismo evidencian el vacío en investigaciones empíricas que indaguen acerca de la correspondencia entre la calidad de la relación docente-niño y el estilo cognitivo reflexivo o impulsivo de estos, considerando que la teoría respecto a la formación del estilo cognitivo resaltan las experiencias con otros como fundamentales en este proceso, así como la importancia de la relación docente-niño en el desarrollo social, emocional y cognitivo del niño.

Respecto a la variable la calidad de la interacción docente- niños en el aula de clase, las investigaciones con niños en edad escolar ponen de manifiesto la importancia de esta en el desarrollo de los niños, ajuste y éxito académico. De las investigaciones revisadas la mayoría corresponden a estudios en Estados Unidos solo un estudio menciona datos de Colombia.

La investigación iberoamericana de eficacia escolar (2008) en la cual participó Colombia con un enfoque mixto mostró por una parte que desde la perspectiva de los estudiantes que los dos factores de eficacia más relevantes fueron la relación docente-estudiante y la metodología de enseñanza empleada por el docente. Y por otra parte desde el análisis cuantitativo los resultados arrojaron que el clima del aula se revela como un factor clave de eficacia; en este caso, entendido como la relaciones entre los alumnos y el docente. Las estimaciones apuntan a que el incremento

de una desviación típica en esas relaciones hace que se incremente en 4 puntos el rendimiento en lengua de los alumnos de esa aula.

Este factor está directamente asociado con la variable de nivel 1 satisfacción de los alumnos con sus compañeros, ya analizado. Y ambos refuerzan la importancia del clima de aula como uno de los factores clave asociados con el logro en rendimiento cognitivo.

Este resultado encontrado en Iberoamérica es similar al encontrado en dos investigaciones longitudinales en las que se pone de manifiesto la importancia de la relación docente-niño en el logro académico de los niños en la educación inicial. La investigación realizada por Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, (2009) con 147 niños de preescolar hasta primaria, en la que se analizó la calidad de las interacciones docente-niño y los niveles de logro la curva de desarrollo en las área de: lectura de palabras, la conciencia fonológica y el rendimiento en matemáticas mostró que el apoyo emocional y pedagógico en primer grado modela la relación entre el desempeño inicial y la lectura de palabras. Así mismo un fuerte apoyo emocional de los maestros de primer grado se relacionó con un mayor crecimiento de la conciencia fonológica de los estudiantes.

Así mismo el estudio realizado por Burchinal, Howes, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin (2008) con 700 niños de Kínder hasta pre kínder dejó en evidencia que tanto las interacciones sensibles y estimulantes con el profesor y los aspectos de calidad de la enseñanza del aula de preescolar predijeron la adquisición de habilidades de lenguaje, pre-académicas y sociales a través y al final del año de preescolar. Un estudio longitudinal más amplio que abarco desde el preescolar hasta quinto grado evaluó la trayectoria del rendimiento de acuerdo a la calidad de la interacción docente-niño y la instrucción dada encontrado que existe una relación moderadamente significativa entre el apoyo emocional en la relación docente niño y el

crecimiento en el rendimiento académico en lenguaje y matemáticas (Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts & Morrison, 2008)

De igual forma si la calidad de la relación docente-niño es alta esta beneficia aún a los niños que tienen problemas de adaptación escolar; esto lo pone de manifiesto el estudio realizado por Hamre & Pianta (2005) con niños que habían sido identificado con riesgo de fracaso escolar en preescolar por presentar niveles significativos de problemas emocionales y de conducta; en el que se mostró como aquellos niños que habían sido colocados en aulas de primer grado que ofrecían altos niveles de apoyo emocional progresaron académicamente hasta alcanzar niveles similares a los de sus compañeros de bajo riesgo. En cambio, los niños que fueron asignados a aulas que ofrecían bajos niveles de apoyo emocional se atrasaron académicamente con respecto a sus compañeros de bajo riesgo.

De los estudios anteriormente revisados se puede resaltar la importancia de del proceso proximal relación docente-niño en el desarrollo del niño en diferentes dimensiones en lo cognitivo, social y afectivo, y la repercusión que ésta tiene a lo largo del tiempo; considerar en un contexto como el nuestro esta calidad de relación desde el apoyo emocional y pedagógico puede dar luces para orientar la práctica educativa de forma que sea enriquecedora no solo para el aprendizaje sino para el desarrollo integral del niño.

### **Justificación.**

El ser humano es único y parte de su esencia es la diversidad; el reconocer la diferencia como característica fundamental de los seres humanos supone un reto en la comprensión de los mismos. La educación como fenómeno social de formación, contempla éste aspecto y desde las políticas educativas se promulga una educación de calidad para todos y todas indistintamente de las diferencias personales, sociales y culturales (Constitución Política de Colombia, 1991; Ley

General de Educación, 1994). Para atender y garantizar educación de calidad para todos y todas se requiere conocer cuáles son esas diferencias, como se manifiestan en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, para así adecuar los programas y proyectos pedagógicos que beneficien a todos y no a unos pocos.

En la comprensión de la diversidad, la psicología diferencial ha realizado un gran aporte al subsanar los vacíos existentes entre la psicología educativa y la aplicada, al proporcionar información sobre las diferencias por cuanto a las estrategias de procesamiento y almacenamiento de información y el efecto de variables intrafamiliares en la génesis del desarrollo cognitivo (Zapata, 2010). Un concepto que ha tomado gran importancia y que da cuenta de las diferencias en el desempeño de tareas y en las respuestas a demandas educativas en aspectos como memoria, razonamiento inductivo, atención y lenguaje, es el de los estilos cognitivos, los cuales han sido definidos como preferencias o modos particulares de procesar la información. Estos estilos se han estudiado en relación con el rendimiento académico y otras variables educativas.

No obstante, como plantea Hederich, Gravini & Camargo (2011) el reconocimiento de la diversidad en la forma de aprender, pone de manifiesto la presencia de una variedad de factores individuales (estilos cognitivos), sociales y culturales en las maneras como el estudiante entra en interacción con el conocimiento y se apropia de éste de manera integral. Por esta razón, cada día cobra más vigencia e interés la investigación educativa sobre los estilos en el aula de clases; así como las relaciones profesor-estudiante considerando esta última como fundamental en la adaptación escolar y el logro académico (Pianta et al, 2002; Pianta, Paro La, y Hamre, 2005).

De igual forma, considerando que el estilo cognitivo se desarrolla en una interacción de características personales y ambientales; es importante considerar, las capas del medio que

afectan la formación del estilo cognitivo, acorde con la investigación: son la familiar que representa la influencia circuncidante más inmediata; la educacional que representa la influencia de diferentes sistemas educativos y grupos sociales en los patrones individuales del procesamiento de la información y la sociocultural que representa la influencia del contexto cultural global en el funcionamiento cognitivo (Blazhenkova & Kozhevnikov, 2012). Es en este sentido, donde el estudio de la calidad de la interacción docente-niño en relación con los estilos cognitivos de los estudiantes, adquiere relevancia.

Teniendo en cuenta la importancia de los estilos cognitivos y la calidad de la relación docente-niño para la comprensión y atención a la diversidad del estudiantado, así como la ausencia de investigaciones que conjuguen estos dos aspectos; la presente investigación propone conocer cómo se relaciona la calidad de la interacción docente-niño en el aula de clase con el estilo cognitivo de los niños de primer grado en la dimensión reflexividad-impulsividad.

Este estudio se llevará a cabo con docentes y estudiantes de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, ya que una de las características fundamentales de esta institución plasmada en su misión es la formación de futuros profesores “Formar maestros con idoneidad pedagógica, académica e investigativa para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, que respondan a las necesidades de inclusión, modernización y globalización, mediante la reflexión dialogada sobre las prácticas pedagógicas”, por lo que se considera pertinente realizar un estudio que indague sobre las características personales en el procesamiento información “estilo cognitivo” como parte del reconocimiento a la diferencia en los estudiantes; así como la calidad de la relación docente niño medida desde el apoyo emocional y pedagógico, lo cual permitirá reconocer por parte de la

institución dos conceptos claves a considerar en los procesos pedagógicos que se llevan allí, así como en la formación de los futuros profesores.

Con esta investigación se pretende no solo beneficiar a la institución encargada en la ciudad de Ibagué de formar normalistas, sino también aportar conocimiento referente a la calidad de la relación docente-niño en el primer grado de primaria considerando éste como fundamental por la transición que se da de la educación preescolar a la básica, así como determinar la relación existente entre ésta interacción y el estilo cognitivo de los niños y niñas en la dimensión reflexividad-impulsividad. Esto con el fin de generar conocimiento que permita en un futuro diseñar estrategias que apunten a mejorar la calidad de la relación docente-estudiante; así como hacer aproximaciones comprensivas al tema de los estilos cognitivos desde una visión integral como una característica personal influenciada por el medio con repercusión en el aprendizaje, para de esta forma poder educar en y para la diversidad.

### **Marco Teórico**

#### *Desarrollo Infantil desde la lectura sistémica*

El desarrollo es un proceso complejo que transcurre a lo largo de todo el ciclo vital en distintas etapas evolutivas, éste es el producto de multiplicidad de influencias psicológicas, biológicas y socioculturales que interactúan entre sí. El desarrollo humano, visto desde una mirada holística e integral es un proceso por el cual el ser biológico trasciende hacia el ser social y cultural, ya que en su desarrollo la persona establece una relación: consigo mismo, con los otros y con el ambiente, en un proceso multidimensional, potencial, continuo e integral en busca de su bienestar (Amar, Abello & Tirado, 2004). Desde esta mirada holística, es fundamental tener en cuenta la herencia biológica, las experiencias tempranas y primeras interacciones en la continuidad del desarrollo.

En las primeras etapas de ese camino, el niño no se encuentra solo, quienes lo rodean, quienes se encargan de su cuidado y de satisfacer sus necesidades tienen una influencia única y especial en la forma en que cada niño realiza su travesía particular a lo largo de la infancia. En este sentido, como plantean Hidalgo, Sanchez y Lorence (2008): “el desarrollo de cada niño o niña constituye una trayectoria individual que siempre se construye en compañía de los demás” (p.86).

Desde esta concepción del desarrollo infantil, uno de los modelos que mejor sustenta esta posición es la teoría ecológica formulada por Bronfenbrenner (1979, 1987), en la cual se asume que el niño se desarrolla mediante las interacciones cotidianas con sus padres, demás familia, amigos y la sociedad. Para Bronfenbrenner (1979/1987) el desarrollo resulta de la participación de las personas en patrones de actividad cada vez más complejos en los que se asumen roles diferentes, lo que les permite dominar aspectos determinantes de la cultura (por ejemplo ciertas competencias).

Este autor está especialmente interesado en el estudio de “las transiciones ecológicas”, que se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos al tiempo. Transiciones como el paso de preescolar a primaria son consecuencias de los procesos de desarrollo.

Este autor considera que en el desarrollo de los niños hay cuatro fuentes de influencia: individuo, proceso proximal, contexto y tiempo (Bronfenbrenner y Morris, 1998, 2006); Los procesos proximales se refieren a las interacciones recíprocas complejas que se dan regularmente entre los niños y otras personas, objetos o ideas; el contexto, hace referencia a las influencias ambientales de los procesos proximales; y el tiempo, hace alusión al hecho de que los niños necesitan estar expuestos a los procesos proximales por un periodo prolongado de tiempo para

que estos tengan influencia sobre él y generen cambios (Curby, Rimm-Kaufman & Cameron, 2009).

En cuanto a la naturaleza de los resultados evolutivos, Bronfenbrenner y Morris (1998) sostienen que los procesos proximales y el contexto relacionado con estos, pueden producir dos tipos de efectos. El primer efecto que menciona es la competencia, que se refiere a la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidad para dirigir su propio comportamiento en situaciones y dominios evolutivos tanto aisladamente como combinando estos (por ejemplo: intelectual, física, socioemocional, motivacional, artístico, etc.). El segundo efecto que nombra es la disfunción, que se refiere a la manifestación recurrente de dificultad para mantener y controlar la integración de comportamiento a través de diferentes situaciones y dominios de desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 1998). Ambos resultados dependerán de las características del entorno en el que se producen.

Es importante tener en cuenta que el contexto, visto como fuente de influencia, implica asumir al niño como sistema, haciendo parte de otros sistemas, de ahí que el autor propuso varios de ellos que involucran y afectan al sujeto en su desarrollo. Los cuatro sistemas los denominó microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El primero de ellos, contiene cada uno de los contextos y sujetos con los que tiene contacto directo el niño; como el hogar, al interactuar con los padres, hermanos, quienes estimulan en los infantes la regulación de competencias emocionales y sociales constantemente (Vogler et al., 2008); o el sistema escolar, donde el niño experimenta situaciones e interacciones con sus compañeros, profesores. Estos ámbitos primarios o microsistemas están estrechamente relacionados como plantea Perinat (2007) y constituyen una especie de tejido que envuelve al niño.

El segundo sistema: mesosistema, comprende las relaciones entre los microsistemas que rodean al sujeto y en los que participa activamente, como los niveles de comunicación y contacto entre niños, sus padres y profesores. El tercer sistema denominado exosistema hace referencia a los entornos que no incluyen al sujeto en desarrollo, pero en los que se producen hechos que sí le afectan, como por ejemplo el trabajo de los padres. El macrosistema como un cuarto sistema, hacen referencia a los entornos sociales y culturales que afectan al niño indirectamente en su desarrollo (Vogler et al., 2008, pp. 27-28). De este sistema hacen parte las instituciones sociales, políticas, religiosas y culturales que influyen en la organización y legislación de la vida social y por lo tanto influyen en el proceso de desarrollo del niño (Perinat, 2007).

#### *Diversidad de Desarrollo en el niño*

Considerando que el niño está inmerso en diferentes sistemas que afectan su desarrollo este proceso es dinámico y cambiante, lo cual indica que el ser humano funciona como un todo integrado con dimensiones interrelacionadas e inmersas en su realidad sociocultural; de esta forma el desarrollo cognoscitivo está relacionado con el afectivo, social y así sucesivamente.

Sin embargo para entender mejor el proceso de desarrollo es fundamental considerar la diversidad como algo inherente al ser humano, según León de Vitoria (2007) éste se explica mediante tres variables: edad, responsable de la maduración del organismo y de la capacidad para integrar experiencias, historia personal y momento histórico donde se desarrolla cada individuo.

Es así como los humanos como sistemas abiertos, parten de un estado de relativa globalidad e indiferenciación, para atender a una mayor estructuración y diferenciación en la cual juega un papel fundamental la historia personal, social y cultural (Espinosa y Colom, 1989); son

estas peculiaridades y variaciones las que llevan a la diversidad por lo que cada ser es único, especial y diferente.

Si bien, las diferencias individuales en el desarrollo son notables desde el momento mismo en el que el niño nace y se relaciona con otros, en el cual se puede hacer una comparación de varios niños de la misma edad, principalmente en cuanto a personalidad y temperamento, es en el contexto escolar donde se hace evidente no solo la diferencias en la forma de ser sino de hacer. En situaciones de aprendizaje los niños difieren en la estrategia general que adoptan para resolver una determinada tarea, lo cual pone de manifiesto que en la dimensión cognoscitiva: la forma de conocer y apropiarse de este conocimiento, también esta diferenciada y cada niño tiene su *estilo* particular de hacer uso de sus habilidades cognitivas y al igual que las demás dimensiones del ser humano esta interrelacionada con las otras dimensiones y determinada por los diferentes contextos en los cuales se encuentra inmerso el niño.

#### *Desarrollo histórico del Estilo cognitivo*

El estudio de los estilos cognitivos surge a partir de la década de los años 50 en el marco de la psicología cognitiva; los estudios estaban encaminados a la identificación de las diferencias individuales en la cognición que son de valor estable, libres y están estrechamente relacionadas con la personalidad (Kozhevnikov, 2007).

Inicialmente la psicología cognitiva se ocupó de los procesos de aprendizaje sin considerar el estudio de las diferencias individuales, pero frente a la incognita de ¿porque ante una misma estructura de contenido y una misma estrategia de enseñanza los estudiantes aprendían de manera distinta? surgió la necesidad de volcar la atención al estudio de las diferencias individuales en la cognición(Zapata,2010).Es así como el estudio de los estilos cognitivos se puede considerar uno de los campos pioneros en la incorporación de aspectos

cognitivos en relación con el aprendizaje, considerándose una variable importante en éste proceso(Miras y Onrubia, 2002).

En el desarrollo de las diferentes concepciones de estilo cognitivo han contribuido según Hederich (2004) tres grandes tradiciones: la psicología diferencial, la psicología del ego y la psicología cognitiva experimental. La psicología diferencial apporto a partir de los estudios del análisis factorial de los desempeños en tareas perceptuales. Por su parte la psicología del ego en cabeza de la fundación Menninger (Citado por Hederich, 2004) con sus estudios del “control cognitivo” llevo al planteamiento de multitud de dimensiones de estilos como los de nivelación-agudización y el estilo de conceptualización.

La tercera gran tradición y de la cual se han surgido variedad de estudios es la psicología cognitiva experimental, cuyo antecedente directo se encuentra en la psicología de la *Gestalt* y los trabajos liderados por Hermann Witkin (Witkin y Goodenough, 1981) quien intento abarcar consistencias individuales en las formas de percepción y pensamiento como fenómeno psicológico fundamental, de sus estudios surgió la dimensión del estilo cognitivo dependencia e independencia de campo que hasta hoy continúan siendo una de las dimensiones más estudiadas(Hederich,2004).

#### *Aproximaciones conceptuales al estilo cognitivo*

El estilo cognitivo históricamente se ha referido a una dimensión psicológica que representan las consistencias en la forma particular del funcionamiento cognitivo de un individuo, particularmente con respecto a la adquisición y procesamiento de la información (Kozhevnikov, 2007). Existen diferentes definiciones del estilo cognitivo que corresponde a una corriente particular del pensamiento científico, según Palacios y Carretero (1982 citado por García. M, 1989) éstas se pueden agrupar en dos grupos: la primera se centra en el aspecto

fronterizo del constructo, es decir involucra patrones profundos de la cognición en relación con la personalidad, mientras que la segunda en los aspectos cognitivos, más relacionada con el procesamiento de la información.

Dentro de la primera categoría de definiciones se encuentra la de Witkin, Moore, Goodenough y Cox (1977) quienes caracteriza los estilos cognitivos como las diferencias individuales en la forma de percibir, pensar, resolver problemas, aprender y relacionarse con los demás. En esta misma línea se encuentra autores como Wright y Kogan (Buela-Casal, De Los Santos-Roig, Carretero & Bermúdez, 2000). Es así como en esta primera línea los estilos cognitivos se refieren a características cognitivas intraindividuales consistentes que atraviesan diferentes dominios de la persona.

En la segunda se encuentra autores como Tennant, (1988) para quien el estilo cognitivo puede ser entendido como el modo habitual o típico que una persona tiene para resolver problemas, pensar, percibir y recordar (citado por Lopez, Hederich y Camargo, 2011); entre otros autores como Cohen, 1969; Kolb y Cols., 1979 y Kagan ; en este sentido desde esta perspectiva los estilos cognitivos son vistos como modos característicos de la cognición.

Por otra parte, la definición de Kogan (1971) resulta ser integradora de las dos corrientes anteriormente mencionadas, ya que él define los estilos cognitivos como “variaciones individuales en los modos de percibir, recordar y pensar o como formas distintas de almacenar, transformar y emplear la información” Kogan (1971, p 306). Así mismo la definición de Messick (1976) al referirse a los estilos cognitivos como las actitudes, preferencias o estrategias habituales estables que determinan los modos individuales de percibir, recordar, pensar y resolver problemas (Kozhevnikov, 2007). Estas dos definiciones dejan de manifestar la integración entre las características de personalidad y las diferencias individuales en la cognición en lo

concerniente a la forma como la persona recibe y procesa la información que el medio le proporciona.

Por su parte autores como López, Hederich y Camargo (2011) plantean que los estilos cognitivos “también se puede definir como el conjunto de regularidades en la conducta referidas a la forma como se lleva a cabo una actividad, por encima de su contenido”(p.69). Es así como podríamos concluir que los estilos cognitivos son un constructo que permite dar cuenta de las preferencias en el uso de las habilidades cognitivas en el procesamiento de la información, que son de carácter estable pero moldeables por el ambiente que se relacionan con diferentes aspectos de la vida individual.

#### *Estilo cognitivo en la dimensión Reflexividad –Impulsividad*

Existen muchos tipos diferentes de estilos cognitivos, técnicamente conocidos como dimensiones. En su gran mayoría estas dimensiones se nombran por medio de polaridades o binomios que reflejan los extremos a los que cada estilo cognitivo tendería (Hederich, 2004). Uno de los estilos cognitivos más estudiados junto con el dependencia/independencia de campo ha sido el binomio de reflexividad e impulsividad propuesto por Kagan (1965a,b,c y 1966).

El concepto de Reflexividad-Impulsividad nació de los resultados obtenidos en el estudio sobre los estilos de conceptualización ante distintas tareas de laboratorio y rendimiento realizados por Kagan y su equipo (Kagan, Rosman, Day, Albert & Phillips, 1964) en los que notaron que gran número de sujetos tendían a pensar mucho ante unos estímulos antes de dar una respuesta mientras que otros lo hacían inmediatamente. A partir de estos estudios, la Reflexividad-Impulsividad se definió como una dimensión bipolar, que iba de la rapidez y un elevado número de errores: *impulsividad*, a la lentitud y un porcentaje bajo de errores: *reflexividad* (Fernández & Hinojo, 2006).

Esta dimensión se ve reflejada frente a una situación problemática en la que existen varias posibilidades de solución, la dimensión señala la diferencia al anticipar y valorar mentalmente determinadas soluciones antes de ponerse a actuar “reflexividad” o bien actuar primero eligiendo y desarrollando una hipótesis y comprobar después la corrección “impulsividad”(Fernandez,M,2006).

La dimensión reflexividad- impulsividad es determinada por dos elementos claves según Clariana (1993) y Gargallo (1993): a) Latencia o demora temporal: es el tiempo que emplea el sujeto antes de emitir la respuesta en analizar los datos disponibles frente a situaciones con algún grado de incertidumbre en que la respuesta no es obvia. Este análisis conduce a tiempos largos en unos sujetos versus breves en otros; y b) Precisión o exactitud en la respuesta: es la calidad del rendimiento intelectual, que conduce a aciertos o errores.

Diferentes investigaciones han resaltado características particulares de la dimensión reflexividad-impulsividad (Buela-Casal et al., 2000 y Gargallo, 1993). Sin embargo, una característica toma especial importancia por su relación con el proceso de aprendizaje y es la estrategia empleada en la resolución de problemas. Así, los reflexivos utilizan una estrategia de índole analítica, estructurada y por rasgos, mientras que los impulsivos reflejan un análisis global y superficial del problema (Buela-Casal et al., 2000).

De este modo, se supone los individuos reflexivos ante una tarea que plantea incertidumbre usarán estrategias de análisis y recuerdo que les permite valorar diferentes alternativas de respuesta, mientras que los impulsivos realizan un análisis global (holístico) y con un menor control atencional, por lo que se precipitan a dar respuestas en la resolución de una tarea. En este sentido, las ventajas del estilo reflexivo en el ámbito académico son evidentes,

debido a que las tareas educativas principalmente requieren de un procesamiento analítico y secuencial (Arán-Filippetti & Richaud de Minzi, 2011).

Sin embargo, al respecto el mismo Kogan señala que el aprendizaje eficiente y la ejecución de diversas tareas en ocasiones se verá beneficiada por una actitud reflexiva analítica, mientras que en otras ocasiones se facilitarán por su orientación menos analítica. Sin embargo aunque inicialmente la investigación se centró en el carácter neutral, buena parte de la investigación posterior ha demostrado la ventaja del estilo reflexivo con relación al aprendizaje y rendimiento escolar (Ramiro, Navarro, Menacho & Aguilar, 2010) a tal punto que autores como Gargallo (1993) entre otros, proponen programas de modificación del estilo cognitivo impulsivo por el reflexivo, sin considerar que ni el uno ni el otro es mejor sino que simplemente demuestran preferencias en la manera en que perciben y categorizan su ambiente, que dependiendo la tarea puede beneficiar más al uno que al otro.

En la formación del estilo cognitivo en la dimensión reflexividad e impulsividad al igual que los otros estilos cognitivos se ha atribuido a diferentes factores, tanto personales como ambientales que una interacción única configuran determinado estilo. Acorde con la investigación respecto a las capas del medio que afectan la formación del estilo cognitivo; se ha encontrado que estas son: la *familiar* que representa la influencia circuncidante más inmediata; la *educacional* (Saracho, 1997) que representa la influencia de diferentes sistemas educativos y grupos sociales en los patrones individuales del procesamiento de la información y la *sociocultural* que representa la influencia del contexto cultural global en el funcionamiento cognitivo (Blazhenkova & Kozhevnikov, 2012).

En cuanto a la aparición de la impulsividad existen diversas hipótesis explicativas; una de ellas es que es de origen biológico; por ejemplo a causa de concentraciones muy bajas o

extremadamente elevadas del neurotransmisor monoaminooxidasa (MAO), y otra a la inmadurez cognitiva o retraso en el desarrollo de los niños. Otra hipótesis explicativa para la impulsividad es de tipo psicológico; una de ella la ansiedad experimentada por los niños ante la incertidumbre y resolución de una tarea (Esturgo, 1997); y la otra a las distintas pautas de análisis visual del estímulo y a su posterior estrategia del procesamiento de la información (Beteleva & Petrenko, 2004; Fernandez, 2006)

Un estudio reciente demostró una asociación entre el maltrato infantil y la impulsividad cognitiva (Fernández-Millán, Pérez-Mañez & Carrasco Salmerón, 2002) lo que demuestra, de alguna manera, cómo la experiencia recibida puede influir en la R-I de las personas. A favor de esta hipótesis, Olson, Bates y Bayles (1990) han indicado como la interacción cognitiva parental-hijo se asocia con capacidades futuras de control de impulsividad y autorregulación. De esta forma se puede ver que el estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad está influenciado por las experiencias y contextos de desarrollo en los que está inmerso el individuo, al igual que en otras dimensiones del desarrollo la formación de un estilo cognitivo determinado está influenciado tanto por características personales como ambientales.

#### *Los microsistemas vitales en el desarrollo del niño y de sus interacciones: Relación docente-estudiante*

El estudio de las relaciones profesor-estudiante y las experiencias de vinculación positiva hacia la escuela están emergiendo como un importante área de estudio en la psicología educativa y del desarrollo. Las experiencias relacionales y sociales influyen en el desarrollo humano: los niños no se desarrollan solos y por ello las relaciones sociales y las experiencias que tienen en diferentes contextos—siendo prioritarios la escuela y el aula por ser el lugar donde pasan la mayor parte del tiempo, influyen en la adaptación conductual, emocional y motivacional (Núñez del

Rio & Fontana, 2009) y a su vez contribuyen en el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en la primaria(O'Connor, 2010).

La calidad de la relación docente-niño esta mediada por interacciones complejas entre factores individuales y ambientales, por ello Pianta (1996,1999) aborda el tema en cuestión retomando la teoría general de sistemas(Ford &Lerner, 1992) y el modelo bioecológico (Bronfenbrenner,1979/1998,2006) como marco de análisis para el estudio de los niños en sus primeros años de escolarización; específicamente indaga por las posibles relaciones entre el niño (visto como un sistema biológico y comportamental), el sistema diádico (niño –niño, docente – niño) y el sistema salón de clases (Pianta, 2000; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts, &Morrison, 2008).

La teoría general de los sistemas soporta el núcleo conceptual para explicar la relación docente-niño; desde esta teoría el desarrollo se presenta en contexto a partir de las relaciones dinámicas que se establecen en el tiempo. Los sistemas son unidades compuesta de series de partes interrelacionadas que actúan en la organización, formas de interdependencia para promover la adaptación de todas las unidades, el principio general es comprender el comportamiento de las partes de las unidades como un todo y la dinámica de este todo en relación con el contexto. El salón de clases, el colegio, los grupos de lectura la relación docente-niño y las familias son o pueden ser sistemas de una forma u otra (Pianta,1999).

Es así como desde esta teoría la relación maestro-niño como sistema tiene unos componentes: la características de los individuos (Historia del desarrollo-factores biológicos) y su representación de la relación; los procesos de intercambio de información (comportamiento interactivo) y las influencias externas (cultura y comunidad) de los sistemas en los que la relación esta incrustada (Hamre & Pianta; 2006).

Para ampliar más la explicación de la relación docente-niño Pianta & Walsh, (1996) proponen el Modelo Contextual de los Sistemas que toma dos postulados básicos: uno de la teoría general de los sistemas en el que soporta que las relaciones están en constante cambio debido alteraciones en el entorno en que existen y los cambios en el individuo dentro de la relación y el otro del modelo ecológico que refiere que los niños se desarrollan con el tiempo dentro de sistemas interrelacionados(O'Connor, 2010).

Así, el Modelo contextual de los sistemas (MCS) plantea que los niños se desarrollan dentro de los entornos familiares y escolares los cuales a su vez se componen de varios sistemas que se relacionan de manera distal o proximal con el niño (Pianta & Walsh, 1996).El entorno familiar se compone de los sistemas de recursos familiares y funcionales. Por su parte los sistemas que conforman el ámbito escolar son: la escuela, el aula, el maestro y el niño. El sistema escuela se caracteriza por la población escolar a la que recibe, el apoyo financiero y emocional que ofrece a sus profesores y estudiantes. El sistema aula incluye aspectos del entorno en relación con las interacciones que se dan entre los individuos en el salón de clases como el apoyo pedagógico que el profesor da al estudiante. Los sistemas profesor y niño se componen de las experiencias personales y características individuales, tales como la personalidad, que influyen en sus comportamientos(O'Connor, 2010).Es así como las relaciones entre maestros y niños están en el centro de MCS, estas relaciones son sistemas abiertos que se desarrollan a través de la retroalimentación y aunque esta relación se desarrolla en el entorno escolar la calidad de ésta dependerá de la influencia de diversos factores del entorno familiar y escolar (Pianta & Walsh, 1996).

Es así como desde esta teoría la relación que el docente establece con el niño es fundamental para su desarrollo y esta relación es un vehículo por el cual las necesidades de los

niños pueden ser abordadas. Los maestros sirven como modelos a seguir a través de las interacciones, la regulación y manejo del comportamiento. Como resultado, los puntos fuertes y las necesidades de los niños no sólo están definidas por sus habilidades académicas, sino que también son consideradas como el resultado de los métodos de enseñanza empleados por el docente en el salón de clases (Rimm-Kaufman & Chiu, 2007). Es así como la calidad de esta relación es fundamental en el desarrollo del niño y en su adaptación y éxito académico.

### *Calidad de la relación docente-niño en el aula de clase*

La calidad de las aulas ha sido conceptualizada y evaluada desde una variedad de perspectivas, estas evaluaciones se han basado en el examen de las características de las clases tales como: la adecuación de los materiales para los niños, el espacio para jugar, la seguridad y el tamaño de los grupos; pero poco se consideraba las interacciones docentes-estudiantes como un indicativo de la calidad del aula (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004). A partir de los resultados de diversas investigaciones (*National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network [NICHD ECCRN], 1996*) que mostraron que el tipo de instrucción y las interacciones de los niños con los docentes tienen efectos duraderos en el ajuste escolar y rendimiento académico, así como en las habilidades sociales, se empezó a considerar la relación docente-niño como un aspecto fundamental para determinar la calidad del aula (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004).

La base teórica para una educación de calidad sugiere que las interacciones entre los estudiantes y los adultos son el principal mecanismo para facilitar aprendizaje y desarrollo del estudiante (Pianta, La Paro, y Hamre, 2008). Teoría didáctica también da importancia a la forma en que los educadores utilizan los materiales con los que cuentan con el fin de involucrar a los niños en aprendizaje activo. Es así como la calidad de la dinámica aula la determina las

interacciones entre docente y estudiante y lo que los maestros hacen con los materiales que cuentan (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula se pueden clasificar de acuerdo a la investigación en tres áreas de apoyo: emocional, organizacional y pedagógico.

### *Apoyo emocional*

El apoyo emocional se refiere a la capacidad del docente para crear un clima positivo en aula, asistir con sensibilidad las necesidades individuales de los estudiantes, fomentar la autonomía y considerar los intereses de los estudiantes. Es así como la capacidad del maestro para apoyar el desarrollo del comportamiento social y emocional dentro del aula es imprescindible para conceptualizar lo que son las prácticas eficaces.

Los estudios realizados en torno al tema han encontrado que el apoyo emocional predice el desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje (Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009; Hamre & Pianta, 2005) así mismo predice los niveles de conducta en preescolar y primero, encontrándose niveles más bajos de problemas de conducta y también predice la participación activa de los estudiantes en todos los niveles escolares (Pianta, La Paro & Hamre, 2008); por lo cual se considera un factor predictor de los resultados de los niños.

### *Organización del aula*

La organización del aula se refiere a la gestión proactiva del maestro para organizar su salón de clases de modo que se garantice el uso adecuado del tiempo y de los materiales, también tiene que ver con el manejo de la conducta de los estudiantes y la atención que se les da dentro del aula. Las aulas funcionan bien y proveen las mejores oportunidades para el aprendizaje cuando los alumnos se portan bien, cuando constantemente tienen cosas que hacer y cuando están

interesados en tareas de aprendizaje (Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, (2009). Los estudios realizados al respecto han encontrado que las aulas que ofrecen estrategias positivas para dirigir la conducta suelen tener alumnos con mayor progreso académico (Ponitz, Rimm-Kaufman, Grimm, y Curby, 2009). Es así como la organización del aula crea un marco para favorecer el aprendizaje.

### *Apoyo pedagógico*

El apoyo pedagógico implica la implementación por parte del maestro de un plan para apoyar eficazmente el desarrollo cognitivo y del lenguaje de sus estudiantes. Es la estimulación por parte del maestro para que se den pensamientos de orden superior, apropiación de nuevos conceptos, implica provisión de retroalimentación constructiva y completa por parte del docente así como la estimulación del lenguaje de los niños. Las investigaciones al respecto han encontrado que un alto grado de apoyo pedagógico se relaciona con mejores desempeños académicos en lenguaje y matemáticas, así como mayores puntuación en pruebas estandarizadas (Burchinal, et al, 2008; Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009). De este apoyo al igual que el emocional se benefician notablemente estudiantes identificados con riesgo escolar pues en las aulas donde estos dos son altos logran superar sus dificultades y alcanzar el nivel de sus compañeros (Hamre & Pianta, 2005).

### **Pregunta de investigación**

¿Qué relación existe entre la calidad de la interacción docente-niño en el aula y los estilos cognitivos desde la dimensión reflexividad-impulsividad de los niños y niñas de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué?

## **Objetivos**

### *Objetivo general*

- Analizar la relación entre los estilos cognitivos desde la dimensión reflexividad - impulsividad y la calidad de la relación docente-niño en el aula en los niños y niñas de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué.

### *Objetivos Específicos*

- Identificar los estilos cognitivos desde la dimensión reflexividad- impulsividad de los niños y niñas de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué
- Conocer la calidad de la relación docente-niño en la dimensión de apoyo emocional y apoyo pedagógico en los grados de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué.
- Establecer la relación entre la calidad de la relación docente-niño y el estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad de los niños y niñas de primer grado de primaria la Escuela Normal Superior de Ibagué.

## **Marco metodológico**

### *Tipo de estudio*

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

### *Población y muestra*

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

El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico y la muestra por conveniencia de acuerdo a Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006), ya que es el investigador quien escoge a los sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema; pues para cumplir con el objetivo de la investigación era necesario contar con la disponibilidad y buena actitud de la docente para ser observada a fin de aplicar el instrumento para medir la calidad de la relación docente niño y garantizar así la confiabilidad de los datos.

#### *Criterios de inclusión:*

1. Tener edad comprendida entre 6 y 8 años.
2. Presentar una asistencia constante a la escuela.
3. Estar cursando primer grado de primaria.

#### *Criterios de exclusión:*

1. Tener menos de 6 años o más de 8 años.
2. Estar repitiendo el año escolar (ya que esto podría afectar la dinámica relacional con la docente, alterando los resultados del CLASS)

3. Tener alguna enfermedad o discapacidad cognitiva que le impida responder el “Test de Emparejamiento de Figuras conocidas 20 (MFF-20)”.

## Variables

*Variables intervinientes:*

El contexto.

Actitud del docente y/o colaboración.

Deserción escolar

Tabla 1. Operacionalización de las variables

Variable	Definición de la variable	Indicador	Índice
<b>Estilo Cognitivo</b>	Modo particular de procesar la información que se caracteriza por una dimensión bipolar, que va de la rapidez y un elevado número de errores: <i>impulsividad</i> , a la lentitud y un porcentaje bajo de errores: <i>reflexividad</i>	Impulsivo Reflexivo	
<b>Calidad de la relación docente-niño</b>	La calidad de la relación docente niño está determinada por las interacciones docente y estudiante y en lo que los maestros hacen con los materiales que tienen (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). En tres áreas de apoyo: emocional, pedagógico y organización del aula.	Bajo:1,2 Medio:3,4,5 Alto:6,7	1-2 3-4-5 6-7
<b>Genero</b>	Tipo de relaciones o condiciones del ser hombre o mujer con base en las características, los roles y las oportunidades que el grupo social les asigna	Femenino Masculino	0 1
<b>Edad</b>	Número de años de vida corridos desde el nacimiento hasta la fecha de encuesta.	Edad cumplida en años	Numero

Tabla 2. Nivel de medición de las variables

<b>Variable</b>	<b>Categorías o dimensiones</b>	<b>Valor</b>	<b>Nivel de Medición</b>	<b>Forma de Medición</b>
<b>Estilo Cognitivo</b>	Reflexivo Impulsivo		Nominal	Test de emparejamiento de Figuras Conocidas 20 (MFF-20)
<b>Calidad de la relación docente-niño</b>	Apoyo emocional	Alto:7,6 Medio:3,4,5	Ordinal	CLASS -Classroom Assessment Scoring System
	Apoyo pedagógico	Bajo:1,2	Ordinal	
<b>Genero</b>		Femenino- Masculino	Nominal	Reporte hoja de matrícula SIMAT
<b>Edad</b>		6-7-8.	Ordinal	Reporte hoja de matrícula SIMAT
<b>Estrato socioeconómico</b>		1-2-3-4-5-6.	Ordinal	Reporte hoja de matrícula SIMAT

### *Instrumentos*

#### *Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas (MFF20).*

Parar determinar el estilo cognitivo particular de cada niño en la dimensión reflexividad/impulsividad se utilizó el (MFF20). Esta prueba, elaborada por Cairns y Cammock (1989), y que ha sido adaptada en España por Buela-Casal, Carretero-Dios y De los Santos-Roig (2001), está compuesta por 20 ítems, más dos iniciales de entrenamiento, y pretende determinar el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad a través de la solución dada a las tareas de emparejamiento perceptivo que se proponen.

Cada uno de los ítems consiste en la presentación de una figura que le resulta familiar al sujeto. A continuación y con la figura modelo presente, el sujeto debe encontrar, entre seis alternativas similares, aquella que es exactamente igual al modelo presentado. Sólo una de las alternativas es igual, mientras que las otras difieren respecto al modelo en un detalle. En cada elemento del test, el sujeto puede cometer un máximo de 5 errores. Se computa tanto el número

total de errores, como la latencia de la primera respuesta a cada uno de los elementos del test. Las puntuaciones en impulsividad e ineficiencia, obtenidas respectivas de la resta y suma de las puntuaciones típicas de errores y latencia, se han transformado en centiles y con base en esto se realiza la clasificación

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

#### *CLASS Classroom Assessment Scoring System*

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

Las dimensiones del CLASS están basadas únicamente en las interacciones dentro del aula entre maestros y estudiantes, estas interacciones pueden ser agrupadas en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico los que a su vez tienen unas dimensiones. Cada dimensión se califica en una escala de siete puntos que va desde Bajo (1-2)

Medio(3-4) y alto (6-7).La puntuación de cada dominio se calcula mediante la suma de las puntuaciones de cada dimensión por la división del número de dimensiones en ese dominio. Esta prueba ha sido validada en más de 3.000 aulas desde preescolar hasta quinto de primaria (Hamre, Mashburn, Pianta & Downer, 2006).El Class tiene una fiabilidad de 87%, y una consistencia interna de (0,76-0,90).

Las tres categorías que componen la calidad de la relación docente niño se describen a continuación:

#### *Apoyo emocional*

El dominio apoyo emocional incluye el clima positivo que alude al entusiasmo, disfrute y conexión emocional que existe entre el docente –niños y niños-niños, el clima negativo, que incluye pruebas de ira, hostilidad o agresión que se pueden presentar en el aula entre maestro y / o niños; la sensibilidad, que considera el grado de respuesta del maestro a las necesidades es académicas y emocionales de los niños y el grado en que el profesor actúa como una base segura para que los niños voluntariamente den sus respuestas.

#### *Organización del Aula*

Este dominio incluye aspectos relacionados con los procesos de organización, manejo de la conducta, tiempo y atención que se da dentro del aula. El CLASS incorpora ideas relacionadas con la gestión del tiempo de clase en tres escalas: manejo de la conducta, productividad y formatos didácticos para el aprendizaje.

#### *Apoyo Pedagógico*

Este dominio se centra en el apoyo pedagógico proporcionada en el aula: desarrollo de conceptos, el grado en que los docentes promueven el pensamiento de orden superior y

resolución de problemas, más allá de los hechos y las discusiones de recuerdo con los niños ; Calidad de los comentarios, el grado en que el docente amplía el aprendizaje de los alumnos a partir de los comentarios de los niños y ejemplificar el lenguaje en la medida en que el docente faciliten el desarrollo del lenguaje.

### *Procedimiento*

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

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

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

Finalmente los datos obtenidos en las diferentes pruebas fueron digitalizados en Excel en una base de datos, a cada estudiante se le asignó un código. El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS

### Resultados y Análisis de la información

A partir del propósito de la investigación y de los objetivos propuestos se presentan los resultados. Para identificar los estilos cognitivos desde la dimensión reflexividad- impulsividad de los niños de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, se analizaron los resultados con estadísticos descriptivos, frecuencias y porcentajes.

*Tabla 3. Frecuencias y porcentajes que tienen los niños y niñas sobre los estilos cognitivos.*

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

La tabla 3 muestra las frecuencias y porcentajes que tienen los niños y niñas sobre los estilos de cognitivos. Se observa que en general los estudiantes se ubican en la media con un 85%, un 10% tiene un estilo cognitivo reflexivo-eficiente, un 2.5% impulsivo-ineficiente, con este mismo porcentaje se encuentran los que tienen un estilo cognitivo reflexivo ineficiente. Lo cual indica que no existe una clara tendencia hacia alguno de los estilos.

Al revisar estos resultados por género, se observa que el 85.7% de los estudiantes del género femenino se ubican en la media, el 4.8% tiene un estilo cognitivo impulsivo reflexivo,

con este mismo porcentaje se encuentran los estudiantes que tienen un estilo reflexivo-eficiente, y los estudiantes que tienen un estilo reflexivo-ineficiente. En cuanto a los estudiantes del género masculino se observa que el 84.2% se encuentra en la media, mientras que el 15.8% tiene un estilo cognitivo reflexivo-eficiente.

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

Por otra parte, para conocer la calidad de la relación docente-niño en la dimensión de apoyo emocional y apoyo pedagógico en los grados de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, se utilizó la Media y la Desviación estándar, este primer estadígrafo es utilizado para observar el valor central de los datos, en este caso para examinar los valores promedios obtenidos por los estudiantes en las diferentes categorías de las variables objeto de estudio, de otra parte la desviación típica, orienta en el establecimiento del grado de dispersión de los datos en relación a la media, es decir, determinar qué tan cercanos o lejanos están éstos valores de ella. A partir de estos análisis se pueden apreciar los siguientes resultados.

*Tabla 4. Media y Desviación Estándar sobre la calidad de la relación docente-niño en la dimensión de apoyo emocional y pedagógico que tienen los docentes.*

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

La tabla 4 muestra las medias y desviaciones estándar sobre la calidad de la relación docente-niño en la dimensión de apoyo emocional y pedagógico que tienen los docentes. Se observa que en la variable apoyo emocional los docentes tienen una media de 4.03 (D.E=1.725), mientras que en la variable apoyo pedagógico los docente tienen una media de 3.13 (D.E= 1.838). Lo cual indica que en general los docentes se encuentran en un rango medio en cuanto a la calidad del apoyo emocional y pedagógico que brindan a sus estudiantes, sin embargo en esta tabla se puede apreciar que los puntajes obtenidos por los docentes varían entre un rango bajo (1.83) y un rango medio (4.43), por lo cual se hace necesario analizar los resultados de forma independiente para cada maestro a fin de conocer las características del apoyo emocional y pedagógico que se presentaron en el aula con los niños.

*Tabla 5. Puntajes obtenidos diferenciados por los docentes en la calidad de la relación docente-niño en los dominios de la dimensión de apoyo emocional y pedagógico.*

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

Como se puede apreciar en la tabla 5 al diferenciar los resultados obtenidos por ambos docentes se denota que el docente número uno (1) a partir de los puntajes obtenidos en las dimensiones de apoyo emocional y pedagógico en la prueba CLASS obtuvo un puntaje medio en las dos dimensiones, mientras que el docente número dos (2) un puntaje bajo. Ninguno de los dos obtuvo un puntaje alto.

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

#### *Docente Numero Uno (1)*

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

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

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

Respecto a considerar la perspectiva del estudiante el docente se mostró dinámico y abierto a incorporar en la clase las ideas y sugerencias de sus estudiantes, de igual forma facilitó

espacios para que los alumnos participaran y expresaran sus ideas, así mismo cuando puso una actividad en clase permitió que los niños eligieran que querían hacer después y aunque controló de manera moderada el movimiento de los estudiantes en el aula, muchas veces determinó en qué lugar debían permanecer durante las actividades.

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

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

Por otra parte, respecto a la dimensión de ejemplificar el lenguaje se observaron conversaciones cortas en el aula, en ocasiones el docente realizó tanto preguntas abiertas como cerradas, estuvo pendiente de las respuestas que dieron los niños para clarificar el lenguaje y

cerciorase de que le estaban dando un uso semántico correcto a las palabras, así mismo ocasionalmente en sus conversaciones con los niños introdujo palabras nuevas explicando su significado.

### *Docente Numero Dos (2)*

En las dimensiones del dominio apoyo emocional las interacciones de la docente dos con los niños en el aula se caracterizaron por lo siguiente: se evidenciaron muy pocas emociones positivas entre la docentes y los estudiantes, solo en algunas ocasiones y con algunos niños se mostraron manifestaciones positivas como: felicitaciones por el trabajo realizado, o aplausos de los compañeros motivados por la docente. Así mismo los niños mostraron poco respeto por la docente y sus compañeros, la mayor parte del tiempo mientras la docente explica los niños están hablando, lo mismo ocurría cuando un compañero participaba, la docente rara vez estableció contacto visual con sus estudiantes mientras se dirigía a ellos.

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

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

inquietudes o que los niños procesaran la información que acababan de recibir, acosándolos constantemente con el tiempo.

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

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

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

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

Finalmente para establecer la relación entre la calidad de la relación docente-niño y el estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad de los niño de primer grado de primaria la Escuela Normal Superior de Ibagué se procedió primero a realizar una prueba de Kolmogorov-Smirnov, de bondad de ajuste, la cual sirvió para contrastar la hipótesis nula de que la distribución de una variable se ajusta a una determinada distribución teórica de probabilidad. Si el valor del criterio o nivel de significancia es muy pequeño (menor que 0,05) se rechaza la hipótesis de normalidad y se concluye que las puntuaciones de esa variable no se ajustan a una distribución normal.

Tabla 6. Prueba de normalidad de Kolmogorov- Smirnov

		Estilos Cognitivos	Apoyo Emocional	Apoyo pedagógico
N		40	40	40
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	4.70	4.0300	3.1300
	Desviación típica	.758	1.23554	1.31656
Z de Kolmogorov-Smirnov		3.187	2.139	2.139
Sig. asintót. (bilateral)		.000	.000	.000

La tabla 6 muestra los resultados de normalidad de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se observa que las variables estilos cognitivos ( $Z=3.187$ ,  $p<0.001$ ), Apoyo emocional ( $Z=2.139$ ,  $p<0.001$ ), y apoyo pedagógico ( $Z=2.139$ ,  $p<0.001$ ), no tiene una distribución normal.

Luego se procedió a realizar una correlación de Spearman utilizando el software SPSS. El número decimal obtenido al relacionar estas variables indica la fuerza de relación y significación estadística de las mismas, de esta manera a partir del valor numérico del coeficiente de correlación obtenido, se considera que los valores cercanos a cero denotan una relación débil, mientras que los que se aproximaron a + 1 ó a -1 indican una relación más fuerte. Se tomó en consideración los puntajes correlacionales que mostraron un nivel de significancia menor o igual a .05.

Tabla 7. Relación entre la calidad de la interacción docente-niño y los estilos cognitivos que tienen los niños y niñas.

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

La tabla 7 muestra los resultados de la correlación de Spearman realizada entre la calidad de la interacción docente-niño y los estilos cognitivos que tienen los niños y niñas. Observándose que no existe una relación entre el estilo cognitivo medio y el apoyo emocional ( $r=.280$ ,  $p>0.050$ ) y pedagógico ( $r=.280$ ,  $p>0.050$ ). Por lo que se puede decir que el estilo cognitivo particular de los niños no estuvo relacionado con la calidad de las interacciones en el aula y están se dan de manera aislada.

### **Discusión**

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

Al analizar estos resultados desagregándolos por sexo y por edad se evidencia que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los niños y las niñas y entre los que tienen 6 años y los que tienen 7 años, lo cual se relaciona con el estudio transcultural realizado por Buena-Casal et. al (2000) en el que no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de edad de los 6, 7 y 8 años y está solo se reportó entre los 10 y 12

años de edad. Por su parte los resultados en cuanto a la variable sexo son similares a los encontrados en la investigación de Fernández y Hinojo (2006) con una muestra de 154 estudiantes de quinto y sexto grado en el que no se encontró diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo en el grupo en general como por grados.

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

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

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

Por su parte los resultados en cuanto a la calidad de la relación docente-niño son coherentes con los encontrados en otros estudios (Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009; Hamre & Pianta, 2005; Pianta et al., 2008) en los cuales en general los docentes obtienen una puntuación medio o alta en el apoyo emocional pero entre medio y bajo en el apoyo pedagógico, especialmente en países de América Latina este puntaje es bajo (Maldonado, & Votruba-Drzal, 2013; Treviño, 2013); lo cual si se analiza a la luz de las implicaciones que tienen proveer cada uno de estos apoyos se evidencia que en general los docentes son mucho más hábiles en manifestar un trato cálido y amable con sus estudiantes pequeños y promover habilidades sociales, que en estimularlos al desarrollo de formas más complejas de pensamiento, a partir de preguntas retadoras que los lleven relacionar lo que están aprendiendo con su vida cotidiana y a utilizar un lenguaje más amplio y estructurado para su edad (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004).

Este resultado posiblemente se deba al esfuerzo que este demanda brindar apoyo pedagógico por parte del docente, pues para que éste se dé es necesario una planeación consciente de estrategias y formas para estimular tanto el desarrollo cognitivo y del lenguaje de sus estudiantes, así como escuchar atentamente los aportes de los niños para poder dar una retroalimentación constructiva (Burchinal, et al., 2008; Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009; Hamre & Pianta, 2005), lo cual a su vez demanda una concepción diferente por parte del

docente de rol y una actuación más consiente, en la que privilegie la interacción no solo como la relación que establece con su estudiante, sino como un vehículo de transformación y educación.

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

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

Es así como a partir de lo encontrado se puede suponer que la sola interacción docente-niño por sí sola no genera un impacto positivo en el desarrollo infantil, si ésta no es de calidad,

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

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

Vale la pena resaltar que aunque este estudio realiza una aproximación comprensiva tanto al estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad y la calidad de la relación docente-niño, dada las limitaciones metodológicas por la dificultad de evaluar estas dos variables, los

datos aquí obtenidos no pueden ser generalizados pues la muestra con la que se trabajó es muy pequeña (n=40) y solo se realizó en un colegio con dos docentes, por lo que valdría la pena realizar un estudio con una población mayor y en varias aulas, tomando solo los puntajes extremos en la variable estilos cognitivos como lo hacen la mayoría de los estudios consultados para poder correlacionar la calidad de la relación docente niño con la polaridad reflexividad-impulsividad.

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

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

sistema en desarrollo niño precisa de calidad para un impacto positivo en el desarrollo infantil;

3) Llegar a comprender con precisión y exactitud los determinantes de la reflexividad-impulsividad, y la relación que esta tiene con otras variables como la relación docente-niño, es un reto que no debe ser abordado desde una sola perspectiva sino de forma integral y holística para comprender las relaciones invisibles que se forman entre las dimensiones personales del desarrollo y las variables contextuales y así adecuar los procesos educativos para que sean pertinentes a cada necesidad.

### **Conclusiones**

- Los resultados muestran que los niños de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué no tienen un estilo cognitivo ni impulsivo ni reflexivo y por eso se ubicaron en la media. Estos mismos resultados se observan por género y edad.
- En cuanto a la calidad de la relación docente-niño en la dimensión de apoyo emocional y apoyo pedagógico en los grados de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, se observó que los dos docentes proporcionan un mayor apoyo emocional orientado a favorecer el desarrollo del comportamiento social y emocional de los niños que pedagógico el cual está orientado a promover eficazmente el desarrollo cognitivo y del lenguaje.
- Al momento de establecer la relación entre la calidad de la interacción docente-niño y el estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad de los niños y niñas de primer grado de primaria la Escuela Normal Superior de Ibagué, no se observa una relación significativa, es decir que para esta muestra el hecho de que el docente tenga un soporte emocional o pedagógico medio no se relaciona con el estilo cognitivo medio, que en este caso fue el que obtuvo una frecuencia más alta.

- Caracterizar para comprender tanto el estilo cognitivo como la calidad de la relación docente-niño es un paso hacia la educación de calidad y la implementación de políticas educativas que tenga como principio rector una estrategia de equidad y que apunten a la igualdad en los logros educativos, a partir del reconocimiento de la diversidad y una sana y enriquecedora relación docente-estudiante que potencie el desarrollo infantil

### **Líneas de Investigación derivadas del proyecto**

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación surgen varios interrogantes que podrían ser considerados para futuras investigaciones. Uno de ellos es la necesidad de conocer la génesis y desarrollo del estilo cognitivo en los niños durante el periodo de la primera infancia, pues la información al respecto es escasa por lo que sería importante hacer un estudio longitudinal para analizar las variaciones que van presentando los niños en la forma en la que procesan la información y resuelven problemas de tipo perceptivo y como van consolidando un determinado estilo en relación con las variables particulares de su historia de vida.

Otro interrogante que surge es la necesidad de indagar más a profundidad sobre la calidad de la interacción docente-niño ya que éste es considerado como un predictor del comportamiento del niño y éxito académico, por lo cual caracterizar la calidad de esta relación en las diferentes instituciones educativas del país permitiría direccionar programas específicos de formación y cualificación docente tendientes a mejorar los resultados académicos y cumplir así con la política educativa de revolución educativa cuyo énfasis apunta a la calidad educativa con un enfoque regional y diferencial.

Finalmente vale la pena mencionar la pertinencia de poder realizar una réplica de este estudio con una población más grande con el fin de corroborar o falsear los resultados aquí encontrados, pues si bien los resultados son interesantes y concuerdan con los encontrados con otras investigaciones al respecto, por haberse realizado con una muestra tan pequeña y en una sola institución limita la generalización de los resultados y su contribución a la consolidación de la teoría de los estilos cognitivos en relación con variables contextuales como la interacción docente-niño

## Anexos

### Anexo 1. Hoja de anotación por ciclo protocolo de observación CLASS.

	OBSERVATION SHEET							
Teacher: _____		Observer: _____						
Start time: _____		End time: _____						
Number of adults: _____		Number of children: _____						
<b>CONTENT</b> (circle all; check majority): Lit/Lang Arts      Math      Science Social Studies      Art      Other: _____			<b>FORMAT</b> (circle all; check majority): Routine      Whole group      Individual time Meals/snacks      Small group      Free choice/centers					
<i>Circle appropriate score.</i>								
<b>Positive Climate (PC)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relationships</li> <li>• Positive Affect</li> <li>• Positive Communication</li> <li>• Respect</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Negative Climate (NC)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negative Affect</li> <li>• Punitive Control</li> <li>• Sarcasm/Disrespect</li> <li>• Severe Negativity</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Teacher Sensitivity (TS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Awareness</li> <li>• Responsiveness</li> <li>• Addresses Problems</li> <li>• Student Comfort</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Regard for Student Perspectives (RSP)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibility and Student Focus</li> <li>• Support for Autonomy and Leadership</li> <li>• Student Expression</li> <li>• Restriction of Movement</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Behavior Management (BM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clear Behavior Expectations</li> <li>• Proactive</li> <li>• Redirection of Misbehavior</li> <li>• Student Behavior</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Productivity (PD)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maximizing Learning Time</li> <li>• Routines</li> <li>• Transitions</li> <li>• Preparation</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Instructional Learning Formats (ILF)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effective Facilitation</li> <li>• Variety of Modalities and Materials</li> <li>• Student Interest</li> <li>• Clarity of Learning Objectives</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Concept Development (CD)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analysis and Reasoning</li> <li>• Creating</li> <li>• Integration</li> <li>• Connections to the Real World</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Quality of Feedback (QF)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Scaffolding</li> <li>• Feedback Loops</li> <li>• Prompting Thought Processes</li> <li>• Providing Information</li> <li>• Encouragement and Affirmation</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
<b>Language Modeling (LM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequent Conversation</li> <li>• Open-Ended Questions</li> <li>• Repetition and Extension</li> <li>• Self- and Parallel Talk</li> <li>• Advanced Language</li> </ul>	Notes	1	2	3	4	5	6	7
Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™) by Robert C. Pianta, Karen M. La Paro, & Bridget K. Hamre. Copyright © 2008 by Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved. Do not reproduce without permission of Brookes Publishing Co., 1-800-638-3775, www.brookespublishing.com								

Anexo 2.Hoja de Anotación test de figuras familiares MFF-20

# MFF-20

## HOJA DE ANOTACIÓN

SEXO:  V  M

NOMBRE:

EDAD:  años

ÍTEM	SOLUCIÓN	ORDEN DE ERRORES	Nº DE ERRORES	LATENCIA
1. Hoja (a)	2			
2. Tijeras	6			
3. Gafas	3			
4. Cowboy	4			
5. Casa	1			
6. Nave espacial	2			
7. Hoja (b)	6			
8. Jirafa	4			
9. Avión	1			
10. Flor	5			
11. Barco	2			
12. Tienda indios	6			
13. Gato	3			
14. Lancha motora	4			
15. Televisión	1			
16. Pato	5			
17. Lámpara (a)	6			
18. Vestido	3			
19. Oso	1			
20. Lámpara (b)	5			

TE      TL      IMPULSIVIDAD

-  =

Total errores

Total latencia

TE      TL      INEFICIENCIA

+  =

Punt. típica errores (TE)

Punt. típica latencia (TL)

CENTIL IMPULSIVIDAD

CENTIL INEFICIENCIA

## Referencias

- Arán-Filippetti,V&Richaud de Minzi,M (2011).Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *UniversitasPsychologica*,10 (2),341-354.
- Amar J, Abello R, y Tirado, D (2004). Desarrollo infantil y construcción del mundo social. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Beteleva T.G., & Petrenko, N. E(2004). Mechanisms of Classification of Visual Objects in Childrenwith Different Styles of Cognitive Activity.*Human Physiology*, 30 (1), 31–39.
- Bierman, K., Nix,R., Heinrichs,B., Domitrovich,E., Gest,S., Welsh,J & Gill,S (2014).Effects of Head Start REDI on Children’s Outcomes 1 Year Later in Different Kindergarten Contexts. *Child Development*, 85(1), 140–159.
- Buela-Casal. G., De Los Santos-Roig. M., Carretero-Dios.H y Bermúdez M. (2000).Reflexividad-Impulsividad en niños españoles y estadounidenses: un estudio transcultural. *Clínica y Salud*, 11(1), 15-33.Disponible en:<http://psicodoc.idbaratz.com/Restringido/revistas/clinica/2000/N1/51021.pdf>.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H. y De los Santos-Roig (2002).Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas-20, MFF-20 (Adaptación española). Madrid: TEA.
- Burchinal, M; Howes, C; Pianta, R; Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008).Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher–Child Interactions and Instruction. *Applied developmental science*, 12 (3), 140- 153.
- Blazhenkova, O. &Kozhevnikov,M. (2012). Intellectual styles in members of different professions.En Zhang, L., Sternberg, R. &Rayner, S (Eds.).*Handbook of Intellectual Styles: Preferences in Cognition, Learning, and thinking* (353-354).New York, USA:Springer Publishing Company.
- Bronfenbrenner, U. (1979,1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona:Paidós.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). New York: Wiley
- Colombia (1997), Constitución Política, Bogotá. Legis.
- Congreso General de la Republica de Colombia (1994). Ley General de Educación.
- Curby, W., Rimm-Kaufman, E., & Ponitz, C. (2009). Teacher–Child Interactions and Children’s Achievement Trajectories across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 912–925.
- Clariana, M. (1993) Reflexividad-Impulsividad y estrategias cognitivas. *Revista de psicología general y aplicada*, 46 (2) ,209-212.
- Esturgó D.,M (1997). Estilos cognitivos. *Aula abierta*, (69), 89-103.
- Espinosa, J. y Colom, R. (1989). Introducción a la psicología diferencial cognoscitiva. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=66045>
- Fernández F. Martín y Hinojo, F. J (2006). El estilo cognitivo Reflexividad-Impulsividad (R I) en el segundo ciclo de Educación Primaria: diferencias entre los sistemas de clasificación e implicaciones educativas. *Enseñanza*, 24, 117-130. Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20169>
- Fernández, M. J. (2006). Análisis de la relación entre la reflexividad-impulsividad y la hiperactividad. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España.
- Gargallo, L., B. (1996). Estilos Cognitivos. Reflexividad-Impulsividad. Su modificación en el aula. *Educación en valores: educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia*, 97-120. Disponible en: <http://www.aidex.es/publicaciones/jorn-cc/cc-07.pdf>

- García, R. J (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia e independencia de campo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y ciencia: C.I.D.E.
- Hamre, B &Pianta,R. (2005)Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?.*Child Development*,76, (5), 949 – 967.Disponible en<http://www.jstor.org/stable/3696607>
- Hamre, B &Pianta,R. (2006). *Student-Teacher Relationships*. In Children’s Needs III: Development , prevention and intervention, Ed. G. Bear and Kathleen M. Minke. National Association of School Psychologists, Bethesda, MD.Disponible en:<http://www.pearweb.org/conferences/sixth/pdfs/NAS-CBIII-05-1001-005-hamre%20&%20Pianta%20proof.pdf>
- Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión independencia-dependencia de campo- influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Hederich, C.,Camargo,A., Guzman,L y Pacheco (1995).*Regiones cognitivas en Colombia*.Bogota: Universidad PedagógicaNacional, Colciencias.
- Hederich, C.,Gravini,M y Camargo,A (2011).El estilo y la enseñanza: Un debate sobre cómo enfrentar las diferencias individuales en el aula de clase.EnRoigVila, R. &Laneve, C. (Eds.) (2011). *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella società dell’informazione. L’innovazioneattraverso la ricerca*(pp. 213-222). Alcoy - Brescia: Marfil & La ScuolaEditrice.

- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. México, D.F.: Mc Graw-Hill.
- Hidalgo, M. V., Sánchez, J. y Lorence, B. (2008). Procesos necesarios de desarrollo durante la infancia. *Revista de Educación*, 10 .85-95
- Kagan, J., Rosman, B., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. (1964). Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 78 (1, Whole No.587)
- Kagan, J. (1965a): *Matching Familiar Figures Test*. Cambridge: Harvard University.
- Kagan, J. (1965b): "Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children", en *Child Development*, 36, 609-628. .
- Kagan, J. (1965c): "Impulsive and reflective children: significance of conceptual tempo". En J.A.Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally.
- Kagan, J. (1966): "Reflection-Impulsivity: The generality and dynamic of conceptual tempo", en *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*, 133, 464-481. DOI: 10.1037/0033-2909.133.3.464
- Maldonado-Carreño, C. & Votruba-Drzal, E. (Marzo, 2013). Children's Early Educational Experiences in Private Settings. Evidence from Bogotá, Colombia. Presentación en ProLEER Annual Meeting. Center for the Developing Child, Harvard University. Cambridge, MA.
- Miras, M. M. & y Onrubia, Goñi, J. (2002). *Factores psicológicos implicados en el aprendizaje escolar: las características individuales*. Barcelona, España: OUC papers.

- Montero, J., Navarro, J y Ramiro, P. (2005).Estilos cognitivos dependencia-independencia de campo, Reflexividad-impulsividad y superdotación intelectual. *Faísca*, 12, 5-15.
- Moreno, G.R. (2010).Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Núñez del Río, M C y Mónica Fontana A., M (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.REOP., 20, ( 3), 3erCuatrimestre, 257-269.
- La Paro, M., Pianta.R.,& Stuhlman. M. (2004) The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.  
Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3202821>
- León de Vitoria, C (2007).*Secuencias del desarrollo infantil integral*. Universidad Católica Andrés Bello.Caracas,Venezuela:Editorial Texto C.A.
- López, V. O., Hederich, M, C., &Camargo,U, A. (2011)Estilo cognitivo y logro académico. *Educ. Educ.* 14 (1) ,67-82. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n1/v14n1a05.pdf>
- O'Connor, E (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48,187–218.
- Palacios, J., Marchesi, A.,& Coll,C. (2004).Desarrollo psicológico y educación, psicología evolutiva *Alianza Psicología*. Madrid: España.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. Barcelona, España: Editorial UOC.

- Pianta, R., & Walsh, D. (1996). *High-Risk Children in Schools*, New York: Routledge.
- Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. K. (2005). Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville, VA
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS]: Manual, Pre-K*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225-238.
- Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. (2008). Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45(2), 364-397.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. J., & Curby, T. W. (2009). Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review*, 38, 102-120.
- Ramiro, P., Navarro, J., Menacho, I. & Aguilar, M. (2010). Estilo cognitivo reflexividad impulsividad en escolares con alto nivel intelectual. *Revista Latinoamericana de Psicología*; 42 (2), 193-202. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80515381002>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Chiu, Y. J. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom. *Psychology in the Schools*, 44, 397-413. doi: 10.1002/pits.20231
- Saracho, O. N. (1997). *Teachers and Students' Cognitive Styles Cognitive Styles in Early Childhood Education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.

- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyigit, S., Seçer, F. & Kayılı, G. (2010). Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(1), 91-98. DOI:10.1375/ajgc.20.1.91
- Treviño, E. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. Recuperado el 23 de abril de 2014 de <http://www.eduglobal.cl/2013/10/10/calidad-de-la-educacion-parvularia-las-practicas-de-clase-y-el-camino-a-la-mejora/>
- Unesco (1994). *Proyecto principal de educación en América Latina y del Caribe*, Boletín 34. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Unesco y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y del Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Valsiner, J. (1998). "The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives". En W. Damon & R. Lerner (Comp.) *Handbook of child Psychology*. NY.: J. Willey & Sons. Ch. 4 (pp.189-232). Traducción al español: P. Musttonen
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 48, La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Witkin, H. A. y Goodenough, D. R. (1981): *Estilos cognitivos. Naturaleza yorígenes*. Madrid: Pirámide.

Zapata, P (2010).Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza:unas relaciones controvertidas.*Revista Actualidades Pedagógica*, (55) ,45-58.