

**ESTILOS COGNITIVOS DE ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA Y SU
RELACIÓN CON LOS ESTILOS PARENTALES**

**YENNY PAOLA PALOMEQUE MURILLO
GLORIA ELENA RUIZ GÓMEZ**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DOCENCIA
2012**

**ESTILOS COGNITIVOS DE ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA Y SU
RELACIÓN CON LOS ESTILOS PARENTALES**

INFORME FINAL

**YENNY PAOLA PALOMEQUE MURILLO
GLORIA ELENA RUIZ GÓMEZ**

**MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR
TUTORA**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DOCENCIA
2012**

Dedicatoria

A la Universidad de Manizales pues a través de ella logramos vincular para fortalecer nuestros conocimientos.

A la Magister María Inés Menjura Escobar por sus tutorías, seguimiento, mensajes y dedicación que nos brindo en el transcurso de la Maestría.

A nuestros compañeros de la Maestría con los cuales compartimos experiencias y vivencias que fortalecieron nuestro quehacer pedagógico.

A nuestros familiares quienes con paciencia nos supieron apoyar y orientar mientras realizábamos esta aventura investigativa y educativa.

Contenido

	Pág.
Introducción	7
1 Planteamiento del problema	
1.1 Descripción del área problemática.....	9
1.2 Antecedentes.....	12
1.3 Justificación.....	18
2 Referente teórico	
2.1 El estudio de los estilos cognitivos.....	19
2.1.1 Dimensiones de los estilos cognitivos.....	23
2.1.2 Estilo dependiente e independiente de campo.....	26
2.2 La estructura educativa familiar.....	28
2.2.1 Los estudios sobre estilos parentales.....	31
2.2.2 Estilos parentales y su incidencia en el contexto escolar.....	37
3 Objetivos	
3.1 Objetivo general.....	41
3.2 Objetivos específicos.....	41
4. Hipótesis de trabajo	42
5. Variables	42
6. Metodología	43
6.1 Tipo de investigación.....	43
6.2 Población y muestra.....	44
6.3 Instrumentos.....	45
6.4 Procedimiento.....	45
6.5 Análisis de resultados.....	45
7. Análisis e interpretación de los resultados	47
7.1 Caracterización de la población.....	47
7.2 Composición familiar de los hogares de las estudiantes	47
7.3 Caracterización de estilos cognitivos	48
8. Discusiones y conclusiones	56
9. Bibliografía	61

Anexos

- Anexo 1
- Anexo 2
- Anexo 3

Tablas de anexos

- Tabla 1. Tabla: Correlación de Pearson entre estilo cognitivo y edad
- Tabla 2. Tabla: Correlaciones de estilo cognitivo y grado

Tabla 3. Tabla: Correlación de estilo cognitivo y estilo parental

Tabla 4. Estilo cognitivo y estilo parental por edades

Tabla 5. Estilo cognitivo y estilo parental por grado de escolaridad

Tabla 6: *Información de los estudiantes*

Tabla 7. Información de los padres y/o acudientes

Tabla 8. Contingencia Estilo Cognitivo y Estilo Parental

Tabla 9. Pruebas de chi-cuadrado

Gráficos

Gráfico 1. Estilo cognitivo

Gráfico 2. Relación estilo cognitivo-edad

Gráfico 3. Relación estilo cognitivo-grado de escolaridad

Gráfico 4. Estilo cognitivo dependiente y su relación con el estilo parental y la edad

Gráfico 5. Estilo cognitivo independiente y su relación con el estilo parental y la edad

Gráfico 6. Estilo cognitivo dependiente y su relación con el estilo parental y el grado

Gráfico 7. Estilo cognitivo independiente su relación con el estilo parental y el grado

Resumen

La presente investigación se realizó con el propósito de determinar la relación de los estilos cognitivos con los estilos parentales de estudiantes de básica primaria. Para dar cumplimiento a este objetivo, se llevó a cabo un estudio descriptivo correlacional con una muestra de 220 estudiantes de los grados primero a tercero de básica primaria y sus respectivos padres y/o acudientes. Se utilizó el test de figuras enmascaradas (EFT) de Herman Witkin (1987), en su dimensión, dependencia e independencia de campo, para identificar los estilos cognitivos de las estudiantes y el inventario de conductas parentales (ICP) de Lovejoy, Weis, O'Hara y Rubin (1999), para identificar los estilos parentales en los padres y/o acudientes, en dos dimensiones globales e independientes de la conducta de crianza: hostilidad/coerción y compromiso/soporte.

En los resultados de los estilos cognitivos, de las 220 estudiantes, 189 (86%) presentaron un estilo cognitivo dependiente de campo y 31 (14%) presentaron un estilo cognitivo independiente de campo. En los resultados de los estilos parentales de los 220 padres o acudientes de las estudiantes, 206 presentaron un estilo parental de compromiso/soporte y 14 presentaron un estilo parental hostilidad/coerción. En cuanto al estilo parental hostilidad/coerción, de los 189 dependientes de campo resultaron sólo 7% y, de los 31 independientes de campo, sólo el 3%. Se concluye que no existe correlación positiva entre los estilos cognitivos de las estudiantes y los estilos parentales de sus padres y/o acudientes.

Palabras clave: estilos cognitivos, estilos parentales, familia y escuela.

Abstract:

The current research was developed to determine the relationship between cognitive styles with parenting styles of primary school students. To fulfill this

goal, a descriptive correlational study was conducted with a sample of 220 students from first, second, and third grade, parents, and / or guardians. Researchers implemented the Embedded Figures Test (EFT) of Herman Witkin (1987), in its dimension, field dependence, and independence to identify students' cognitive styles, and parental behaviors inventory (PBI) of Lovejoy, Weis, O'Hara and Rubin (1999), to identify parenting styles in parents and / or guardians in two independent global dimensions of parenting behavior: hostility / coercion and commitment / support.

The results obtained in the cognitive styles from the 220 students, 189 (86%) had a field-dependent cognitive style and 31 (14%) had a field independent cognitive style. In the parenting styles' the 220 parents or guardians of the students, 206 had a parental style of commitment / support, and 14 had a style parental hostility / coercion.

According to the parental hostility / coercion style of the 189 field-dependent only 7% of the 31 independent field, and only 3% emerged. As a conclusion, there is no positive correlation among the students' cognitive styles and parenting styles from their parents and / or guardians.

Keywords: cognitive styles, parenting styles, family and school.

Introducción

La presente investigación se inscribe en el marco del proyecto titulado *Caracterización de los estilos cognitivos de estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años de instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Manizales para formar en y desde la diversidad*, elaborado en alianza interinstitucional en la que participan la Universidad Católica de Manizales, la Secretaria de Educación municipal y la Universidad de Manizales.

Este estudio, se orienta hacia la caracterización de los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo, (propuesta por Herman Witkin desde hace varias décadas) y su relación con los estilos parentales de sus padres y o cuidadores. Existen muchos modelos diferentes de estilos cognitivos, pero estos en general representan las formas consistentes de categorizar, percibir, almacenar, solucionar un problema y relacionarse e interactuar con el entorno, con quienes lo rodean y consigo mismo. Los estilos cognitivos actúan como filtros de vigilancia que regulan las necesidades y los deseos, de acuerdo a las exigencias de la realidad circundante. Pero son los denominados: dependencia e independencia de campo, los que han suscitado diferentes tipos de investigaciones, que van desde el funcionamiento psicológico, la relación con el rendimiento académico, y otras abordan las influencias biológicas, ambientales y culturales.

Considerar que la cultura interviene en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas no es un secreto, pues ya diversos autores (Witkin y Goodenough, 1971), han planteado la estrecha relación entre los estilos cognitivos y los factores biológicos, ambientales y culturales. El desarrollo del niño, comprende la incorporación en la cultura mediante la inducción llevada a cabo por los miembros más capaces. De esta manera el desarrollo es inseparable de las circunstancias culturales en las que el niño está inmerso (Cole, 1984) y del contexto donde se ubica. Así, la sociedad proporciona diferentes

contextos familiares, sociales y culturales, con distintos tipos de experiencias educativas, que van a condicionar el desarrollo de los nuevos miembros de la sociedad (Lacasa y Herranz, 1989), estando relacionados con los valores de la cultura y del contexto social (Lacasa, 1989).

Diversos autores, entre los que destacan Ortega (1994), López (1999), Jiménez (2000) y Berridi (2001), señalan que la mejor forma de rastrear las características sociales y de personalidad del niño es empezar por las familias, ya que es en estas donde se gestan las primeras relaciones que ocurren en la vida de un individuo y que en alguna medida marcan de forma positiva o negativa su modelo de comportamiento futuro, fuera y dentro del hogar. Por consiguiente, la familia es la encargada de promover el proceso de socialización en el niño en procura de su desarrollo personal y social.

Aunque el papel educador de la familia ha ido variando conforme ha evolucionado la sociedad, sigue siendo una de las funciones fundamentales que debe cumplir. Antiguamente, la educación corría a cargo exclusivamente de la familia; más tarde, las funciones educadoras pasaron a ser también responsabilidad del Estado, fundamentalmente, de la escuela; en la actualidad, el papel de la familia es incuestionable, siendo su contribución más importante la socialización de los nuevos miembros, con la transmisión de valores y actitudes, aunque vinculadas al conjunto de la sociedad (Larrañaga, Yubero & Bodoque, 2006).

La familia representa el primer tejido social que acoge al individuo e interviene en su inclusión sociocultural. Los procesos de intercambio establecen en la familia un sistema de interacción permanente, lo que origina la necesidad de aceptar el concepto de familia entendiéndolo como sistema. El niño está inmerso en su ambiente familiar, y de su adecuada relación con este contexto dependerá el significado que tome su desarrollo evolutivo en todos los aspectos. De la interacción padre-hijo, madre-hijo depende el modo de estructurarse la inteligencia, los estilos cognitivos, la socialización, el tipo de afectividad, la adquisición de identidad personal.

Se puede pensar que lo fundamental es la calidad de la relación, unas interacciones familiares de cariño y aceptación, basadas en la habilidad de situarse en la posición del otro para responder adecuadamente a la estimulación de la interacción, creando afectos de seguridad personal, confianza, integración, estabilidad, cohesión y progreso permanente.

Maccoby (1992) considera que los patrones de éxito de la socialización familiar son la seguridad del vínculo afectivo, el modelaje de los padres y la capacidad de respuestas de la interacción entre padres e hijos. Palacios, Marchesi y Coll (1991) unen a estos dos agentes (el niño y los padres) la relevancia de los factores situacionales relativos al contexto donde se ubica el individuo, diferenciando entre factores sociales, económicos y culturales.

Determinar la relación entre los estilos cognitivos y los estilos parentales, plantea nuevas posibilidades para el trabajo en la escuela y la familia, ya que permite contribuir con la reflexión permanente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las prácticas educativas familiares.

1 Planteamiento del problema

1.1 Descripción del área problemática

Para muchos países en el mundo y en especial Colombia, el fin del siglo XX y el comienzo del nuevo milenio, ha llegado como un período de grandes y significativas transformaciones en el ámbito educativo como resultado del continuo proceso de perfeccionamiento que, en los últimos tiempos, ha vivido la escuela contemporánea.

Conscientes del papel de la escuela como institución social encargada de conducir la formación y el desarrollo integral de las futuras generaciones, los pedagogos de principios del siglo XXI se muestran sensibles como nunca antes, con la idea de considerar al estudiante como polo activo del proceso de

enseñanza-aprendizaje, conociendo de antemano que, cualquier intento por perfeccionar la enseñanza en aras de lograr mayor efectividad en la misma, tiene que dinamizar irremediablemente su accionar para una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va a ser aprendido (Valcárcel & Verdú (1996); Rodgers (2000); Hernández (2001).

El desarrollo no puede ser concebido como una característica del individuo independiente del contexto en el que piensa y actúa; por el contrario, se ve determinado por el entorno sociocultural a dos niveles: por una parte, la interacción social proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo; por otra, el contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas u otras, ya que el ser humano es ante todo un ser cultural que no se relaciona únicamente con su ambiente sino a través de y mediante la interacción con los demás, es un producto mediado por la cultura, somos lo que los demás son (Vygotski,1986).

Cada sujeto tiene un modo peculiar de apropiarse de la cultura que lo rodea. La interacción social posibilita ese tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Sin embargo, no todos los individuos sometidos a un mismo contexto socio-histórico demuestran iguales niveles de asimilación. Por eso, la familia y la escuela deben ser los garantes de que la educación cumpla con los fines de socialización propuestos tanto en leyes como en tratados nacionales e internacionales, para ello cada uno, desde su rol social, aporta los elementos necesarios para que los procesos y espacios de formación sean posibles.

La familia y escuela están inmersos en la misma cultura y tienen como finalidad común la educación, la estimulación y promoción del desarrollo, y comparten la labor de cuidar y proteger al niño y la niña. No obstante, no debemos olvidar que son contextos con roles diferenciados en el proceso de construcción social, así como distintos en su organización espacio-temporal. Sin embargo se puede establecer a la familia y a la escuela constituyen la

principal influencia socializadora de los niños y niñas. Esto implica que familia y escuela son los principales transmisores de conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos que de una generación pasa a la siguiente.

Los padres asumen una importancia especial durante los primeros años de vida, considerado por muchos como un período crucial del desarrollo humano, estos guían a sus hijos desde una dependencia total hasta las primeras etapas de autonomía, los estilos de crianza que estos adopten pueden tener efectos tanto inmediatos como duraderos en el funcionamiento social de los niños y niñas, que van desde el desarrollo moral y su comportamiento, hasta el desempeño académico.

Por consiguiente, para garantizar los mejores resultados posibles en el desarrollo de los niños se requiere que los padres enfrenten el desafío de equilibrar por un lado sus demandas de madurez y de disciplina, que hacen con el fin de facilitar la integración de los niños a la familia y al sistema social, con el fin de mantener una atmósfera de afecto, receptividad y protección. Cuando las actitudes y prácticas parentales durante el preescolar no reflejan un balance apropiado de estos factores, los niños pueden llegar a experimentar una serie de dificultades de adaptación.

Los estilos parentales, puede ser entendidos como una constelación de actitudes que tienen los padres acerca del niño. Estos incluyen tanto las conductas a través de las cuales los padres desarrollan sus propios deberes de paternidad (prácticas parentales) como cualquier otro tipo de comportamientos como gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, etc. Diana Baumrind, (1967 y 1971), pionera en el estudio de los estilos parentales, los clasifica y da pie a un sin número de nuevas investigaciones en este campo.

Por su parte, la escuela debe posibilitar el desarrollo de estrategias de aprendizaje sustentadas en las diferencias de los estudiantes, ya que son esas diferencias las que permiten considerar los diferentes estilos cognitivos. El estilo cognitivo determina el estilo particular que posee una persona para

procesar información. Es el resultado de las interacciones de factores biológicos (genéticos, endocrinos) y de factores sociales y culturales que constituyen el entorno de los seres humanos, (Witkin, 1971).

El reconocimiento de la diversidad no sólo desde las diferencias comportamentales, sino también en los aspectos de cómo el niño y la niña se enfrentan o abordan una situación en particular, y es aquí en especial en donde la escuela debe hacer mayor hincapié, ya que constituye el primer espacio público de socialización de los códigos de aprendizaje, donde las relaciones humanas experimentan transformaciones significativas que repercutirán de forma directa en sus futuras relaciones educativas sociales y familiares.

Debido a la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas, se impone la necesidad de dar y ofrecer un adecuado manejo a las diferencias individuales, pues estas no son un tema nuevo, se remontan al origen de la humanidad, pues las personas siempre se han mostrado de maneras diversas, manifestándolo de diferentes formas ante determinadas actividades o situaciones.

En este sentido, la presente investigación se propone conocer los estilos cognitivos y su relación con los estilos parentales de las estudiantes de los tres primeros grados de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá de la ciudad de Pereira; ya que la escuela no es un sistema autónomo, situado al margen de lo que acontece en la vida familiar, por el contrario esta es el complemento del sistema educativo

La escuela y la familia deben flexibilizar su accionar para poder asumir los cambios sociales en los diferentes contextos y ante la complejidad del mundo de hoy, para lograr superar las dificultades que se les presentan en los procesos educativos, porque en última instancia, su razón de ser está en función del protagonismo del niño y la niña en toda su diversidad.

Esta investigación responde a la pregunta ¿Cuál es la relación de los estilos cognitivos con los estilos parentales de las estudiantes de los tres primeros

grados de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá de la ciudad de Pereira?

1.2 Antecedentes

Hasta el momento se han realizado numerosas investigaciones sobre el tema de los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo (DIC) desde diferentes aspectos. No obstante, desde la óptica de los estilos parentales hay todo un camino por recorrer, ya que no hay un consenso sobre la definición de los términos y las metodologías a utilizar.

Para los propósitos de este estudio, es pertinente nombrar uno de los primeros estudios realizado por Seder, quien en un trabajo no publicado recogido por Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough y Karp (1962), observó diferentes pautas de interacción familiar de niños dependientes de campo (DC) e independientes de campo (IC). Las madres norteamericanas de los niños DC, aplicaban normas de comportamiento más estrictos y de forma más autoritaria, reprimiendo conductas asertivas o agresivas en sus hijos.

Munroe y Munroe, citados por Witkin y Goodenough (1981), realizaron un estudio longitudinal en la población de Logoli del este de África, en el cual sugieren influencias muy tempranas de la socialización en la independencia-sensibilidad al medio, pues se mostró que los niños que sobre los cinco años tenían mayor capacidad de desenmascaramiento, tenían madres que presentaban una latencia de respuesta más larga frente al llanto de sus hijos en las primeras etapas de su desarrollo.

A partir de estos estudios, aparecieron nuevos informes acerca de los antecedentes familiares en los estilos cognitivos, caracterizados la mayor parte de ellos, por analizar el entorno familiar de forma aislada, a partir de ópticas conceptuales distintas o ausencia de un marco teórico definido.

La investigación realizada por Páramo y Tinajen (1991), estudia la influencia de la estructura normativa familiar (EMAF) propuestos por Lautrey sobre los

estilos cognitivos en la dimensión dependencia independencia de campo (DIC) en Santiago de Compostela. Los análisis realizados muestran diferencias significativas en el estilo cognitivo de los niños según el tipo de EMAF: los niños de familias flexibles y débiles son más independientes de campo que los niños de familias rígidas. Los resultados confirman parcialmente las previsiones realizadas desde el modelo de la diferenciación. Las conclusiones del estudio, señalan que las familias rígidas son dependientes de campo. Las familias más estructuradas con dominio de los padres son Dependientes de campo. Las familias menos estructuradas con mayor margen de autonomía son independientes de campo. En este estudio, se demostró que las familias de corte tradicional, en las que se presiona hacia la conformidad social y se fomenta la aceptación de valores de autoridad familiar y social, encajan en un estilo cognitivo dependiente de campo, en cambio se da mayor independencia de campo en sujetos de sociedades más abiertas y con estructuras normativas menos rígidas.

De los estudios realizados sobre estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo, se destacan los siguientes:

Oltman, Raskin y Karp, (1971) y Fernández R. y Maciú A. (1979), quienes usaron el test de Figuras Enmascaradas, buscando que el sujeto intentara discriminar una figura simple, perfilándola, en el contexto de una compleja. Las figuras fueron seleccionadas a partir de las utilizadas por Gottschaldt (1926) en el estudio de las influencias del campo en la experiencia perceptiva. Las relaciones encontradas entre las tareas de desenmascaramiento de figuras y otros dispositivos de laboratorio como el (TRTCTI) (Mlitkin, 1949) y el *Road and frame test* (RFT) (Witkin, 1948) en la medida de la percepción de la verticalidad así como de otros tests perceptivos de desenmascaramiento sensorial y auditivo (Alxelrod & Cohen, 1961; White, (1954), permitió la formulación de la dimensión dependencia-independencia de campo.

En este estudio se trataba de identificar, por una parte, la aparición de diferencias intersexuales y, por otro, las relaciones entre el GEFT y otros

factores o variables de la personalidad medidos a través de cuestionarios, con el fin de verificar las relaciones no muy consistentes entre dependencia-independencia de campo y otras variables de personalidad, así como probar si, con los sujetos que participaron en el estudio, obtendrían diferencias intersexuales en el GEFT.

Se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones en el GEFT para hombres y mujeres, lo cual sostiene la hipótesis planteada de que los hombres tienden a una mayor independencia de campo que las mujeres. En el otro aspecto se encontraron parcialmente correlaciones significativas (a niveles de significación de $p < 0.05$) entre el factor UI 19 o E de Cattell (sumisión, moderación, conformismo) y dependencia de campo, lo cual corrobora los hallazgos de otros autores.

En este mismo sentido, se han encontrado concordancias (a niveles de significación de $p < 0.01$) entre el factor de dependencia (QIV) de Cattell y la dependencia de campo, lo que contradice los supuestos de Witkin y Goodenough (1977b), que sostienen la separación tajante entre dependencia interpersonal y dependencia de campo, y apoya lo sostenido por Cattell (1969) sobre las relaciones entre la dependencia de campo y los factores UI 19 y QIV. Desde luego, estos resultados no permiten sino en muy escasa proporción, predecir la dependencia de campo a partir de la sumisión o la dependencia (me-Estudio diferencial con el *Test de figuras enmascaradas*. Lo que si podemos afirmar es que se dan covariaciones entre la dependencia-independencia de campo, medida por un test perceptivo (GEFT) y factores de la personalidad, evaluados a través de cuestionarios.

En el ámbito educativo colombiano (Hederich y Camargo), con un grupo de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, han estudiado profundamente los estilos cognitivos en la educación y la cultura para diversas regiones Colombianas. Tomando el modelo de Witkin en la dimensión dependencia e independencia de campo, aplicaron el test de figuras enmascaradas (EFT) a 175 alumnos del Instituto Pedagógico Nacional que

cursaban noveno grado, 77 mujeres (44%) y 98 hombres (56%). Encontraron que los hombres presentan una cierta tendencia hacia la independencia de campo, mientras las mujeres, a ser más sensibles al medio. Los autores determinaron que el contexto puede llegar a ser más determinante en la constitución del estilo que los propios factores biológicos. De allí que estos asocien el estilo cognitivo con la presencia del padre y de la madre durante la crianza, composición del grupo familiar, niveles educativos del padre y de la madre, tipo de control familiar del comportamiento, frecuencia y/o tipo de castigos y diferencias entre los roles masculinos y femeninos. Hederich, Camargo Guzmán y Pacheco (1995).

Posteriormente, Hederich y Camargo (2001), concluyen que la educación debe generar mecanismos de atención frente a los estudiantes; y han encontrado que existe una forma de enseñar que no es la más apropiada a la forma de aprender del estudiante, y el docente debe reconocer la situación y acomodar su estilo de enseñanza a lo que necesita el niño o el joven.

Pérez Marrugo (2006), coordinó la investigación sobre estilo cognitivo y aprendizaje escolar, en la Escuela Normal Superior de Cartagena. Parten de una situación problemática: “lo que se omite, explícita o implícitamente en la escuela actual es la existencia del sujeto que aprende.” El desconocimiento de las diferencias entre los estudiantes y, ahora, desde la diversidad, el desconocimiento del otro. Desde la enseñanza ejecutada por el maestro no tiene sentido en sí misma, en tanto no esté relacionada en el proceso de aprendizaje del estudiante. El Yo del sujeto que está en el inconsciente no se ha considerado como elemento de aprendizaje.

En los años siguientes Zubiría, Peña y Páez (2006-2007), realizaron la investigación sobre los estilos cognitivos de los estudiantes del Instituto Merani con base en la teoría de Witkin. En este estudio se encontró que la variable *tipo de educación* tiene incidencia alta en el estilo cognitivo, encontrando que los estudiantes son independientes de campo. Se respetó la diversidad de estilos al no encontrar asociación alguna entre el estilo y el

rendimiento académico y actitudinal de los estudiantes, y que ha mayor grado cursado en el instituto era más posible que el estilo cognitivo fuese independiente de campo, y se concluye que el instituto, con su modelo pedagógico, promueve la independencia de campo, aunque no lo exige de forma académica y o actitudinal.

Nuevamente, Hederich, Camargo y López (2011), investigaron la relación entre estilo cognitivo, grado y edad. El objetivo de esta investigación fue explorar las relaciones entre el estilo cognitivo, el aprendizaje autorregulado y el logro académico en los diferentes niveles del proceso de aprendizaje. Entre las interpretaciones más pertinentes para esta investigación, está la consideración de que, al entrar a la escuela, el estudiante presenta ya una tendencia cognitiva desarrollada en sus contextos familiares y culturales. El estudiante en su contacto con el sistema educativo y su modelo de interacción social modifica su estilo cognitivo hacia la *independencia del medio*, como un logro que es relativo a la tendencia cognitiva original.

Algunos estudios representativos de los estilos parentales para la investigación, son los siguientes: Collet, Gimpel, Greenson y Gunderson (2001) usaron la *Parenting Scale* de Arnold, O'Leary, Wolf y Acker (1993), para evaluar las prácticas de crianza o disciplina en niños de preescolar. Tomaron una amplia muestra de 785 padres y madres de niños de 2 a 12 años de Utah, Estados Unidos. Con este cuestionario evaluaron dos factores: negligencia y sobre-reactividad, encontrando que el estilo de crianza se relaciona de modo importante con la educación de los padres. Así, a menor nivel educativo parental se asocia mayor número de conductas problema de sus hijos.

Winsler, Madigan y Aquilino (2005), toman una muestra de niños de preescolar y aplicaron a los padres y madres de 28 niños el PSDQ, con el objetivo de evaluar el estilo parental de cada progenitor y también la percepción que tiene del otro esposo sobre su estilo parental. El PSDQ (*Parenting Styles and Dimensions Questionnaire*) de Robinson, Mandlco,

Frost-Olsen y Hart (2001) consta de 62 ítems sobre las prácticas de crianza propias y del otro miembro de la pareja. Evalúa los estilos de crianza democrático, autoritario y permisivo. Cada una de estas tres escalas está formada por varias sub-escalas. Encuentran modestas relaciones entre los estilos parentales de ambos padres. Sin embargo este estudio debe considerarse con cautela ya que la muestra es muy pequeña.

En la investigación realizada por Espitia y Montes (2009), se analiza la influencia de la familia en la educación de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo. Se abordaron las variables socioeconómicas, culturales y educativas del entorno familiar y la identificación de prácticas, visiones, significados y expectativas con respecto a la educación de sus hijos. El abordaje fue cualitativo, de corte etnográfico. Se concluyó que los padres atribuyen importancia a la educación desde sus visiones, expectativas y significados, pero carecen de condiciones necesarias para impulsar el proceso; sus prácticas educativas, recursos, hábitos, tiempo y responsabilidades, son limitados, lo cual es un obstáculo para el éxito en el aprendizaje de los hijos (Becoña *et al.*, 2010).

La investigación realizada por Agudelo (2010), se propuso con el objetivo de presentar algunos de los avances teóricos logrados por estudiosos del tema, sobre los estilos educativos paternos y sus efectos en la socialización infantil y, por otra, dar cuenta del estudio piloto realizado con padres e hijos de un jardín infantil del Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, en Bogotá, tendiente a validar el modelo de Maccoby y Martín (1983), retomado por Coloma (1993) sobre cuatro estilos seguidos por los padres para criar a sus hijos.

Para el trabajo investigativo se seleccionaron 33 niños y niñas, entre 4 y 5 años, del Jardín Infantil Marco A. Iriarte, perteneciente a Bienestar Social del Distrito, en la ciudad de Bogotá. Igualmente participaron los respectivos padres de familia (papá y mamá) de los niños seleccionados, de acuerdo a

criterios como: pertenecer a familias completas (padre, madre, hermanos), estar matriculados en la respectiva institución, pertenecer al estrato 2 y 3 y tener la edad prevista.

De acuerdo con los resultados, podría afirmarse que la edad de los padres es un factor determinante de la reproducción de prácticas educativas, en el sentido de que a mayor edad, mayor reproducción de prácticas y a menor edad, menor reproducción de prácticas, es decir, en las nuevas generaciones hay una transformación a nivel cultural, conceptual y práctico de sus acciones educativas. Igualmente, pudo detectarse cierto trato diferencial de los padres, dependiendo de la edad de los hijos, pues no se comportan de la misma manera con un niño de dos o tres años, con quien manifiestan ser más permisivos, afectuosos y cuidadosos, que con uno de cinco o seis años, con quien son más exigentes y menos consentidores.

1.3 Justificación

La educación de los niños y las niñas, de acuerdo a las normas y políticas establecidas, es un derecho universal de vital importancia para todo país, pues según la educación impartida por la familia y la escuela, dependerá la formación humana y social de las futuras generaciones, no sólo a nivel personal, sino también familiar y social, en general.

En la actualidad la familia y la escuela están atravesando una crisis social, la cual las ha llevado a replantear su modo de estar y ser para el sujeto, en especial para los niños y niñas. Es evidente que la educación en general debe rescatar y propender por el desarrollo de mentes críticas que, en libertad piensen, razonen, cuestionen y analicen, para no repetir simplemente lo que en otras generaciones se ha realizado.

La educación debe contribuir a la transformación social, lo que implica cambios significativos que impacten la familia y la escuela. Por consiguiente, la familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que

hagan posible su desempeño escolar, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar y aprender activamente en comunidad. Los niños y las niñas son únicos e irrepetibles y esta especialidad establece una gran diversidad para percibir e interpretar la realidad, adquirir y procesar la información: pensar, hablar, actuar.

Desarrollar procesos de investigación educativa como éste permite observar desde la cotidianidad escolar, las diversas actitudes, prácticas educativas, intereses y necesidades de las familias, para percibir la realidad que se vive en cada contexto educativo y familiar, posibilitando la reflexión sobre el quehacer pedagógico y la necesidad de transformar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, partiendo de la familia y del niño, como sujeto activo del proceso educativo.

Por lo tanto, la investigación propuesta brindará beneficios tanto para la escuela como para la familia. Para la escuela, porque los docentes podrán ajustar sus estrategias y metodologías de acuerdo al estilo individual de cada niña, y, a la familia porque podrá reconocer las particularidades cognitivas de sus hijas lo que optimizará esfuerzos y el acompañamiento que realizan en el hogar.

Reconocer los estilos cognitivos y su relación con las conductas parentales, posibilitará procesos flexibles de relaciones y transformaciones con miras a la optimización de los procesos de formación y desarrollo de las estudiantes, al interior de cada una de las familias.

La labor de la escuela no se puede reducir estrictamente a impartir conocimientos, transmitir ideas y enseñar técnicas. Debe prestar atención a todos aquellos aspectos que contribuyen al desarrollo integral de los niños y niñas. Sólo en esta medida podrá llevar a cabo su encargo social.

2. Referente teórico

2.1 El estudio de los estilos cognitivos

La investigación sobre el tema de los estilos cognitivos tiene su origen en el movimiento New Look (nueva mirada) que surgió a finales de los años cuarenta. Este movimiento intenta responder el interrogante: ¿De qué modo es posible que dos individuos ante el mismo objeto, perciban cosas diferentes? Aquí se mira el papel activo del sujeto en la percepción para introducir nuevas variables significativas como las influencias culturales, tomando en cuenta factores de la personalidad individual.

De allí que el estudio de los estilos cognitivos, tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología, desde donde surge la pregunta por los procesos que se llevan a cabo para que se produzca la cognición humana. El estudio de este término se inicia en forma sistemática en 1956, fecha en la que se publican tres artículos de fuerte impacto en el desarrollo teórico posterior: “Un estudio sobre la mente” de Bruner, Goodenow y Austin, “Estructuras sintácticas” de Chomsky y “El Mágico número siete, más-menos dos” de Miller.

Estas obras aparecen en un momento donde dominaba la psicología conductista, que había dejado al margen los procesos cognitivos. En la medida en que la crisis al interior del conductismo se fue produciendo, se abrió la necesidad de dar un nuevo rumbo a la psicología, en lo que Gardner (1987) considera la “revolución cognitiva”, a partir de la que se empiezan a retomar algunos procesos que habían estado al margen de las investigaciones conductuales, como memoria, atención y razonamiento.

Particular sentido adquirió el estudio de los estilos cognitivos con los descubrimientos en el campo de la neurología durante los años sesenta, a partir de los trabajos de Roger Sperry con relación a la especialización hemisférica del cerebro, que brindaron evidencias científicas acerca del desempeño del hemisferio izquierdo y las funciones relacionadas con el lenguaje, el razonamiento lógico, la abstracción, y del hemisferio derecho, en

funciones referidas al pensamiento concreto, la intuición, la imaginación, las relaciones espaciales y el reconocimiento de imágenes, patrones y configuraciones.

Con el auge de las psicologías cognitivista y humanista, los estudios desarrollados sobre los estilos cognitivos pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en Estados Unidos en donde, desde los años sesenta, se generaba un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas en el sector, con vistas a la renovación de las metodologías tradicionales y al rescate del alumno como polo activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y a diferencia de los teóricos de la personalidad, los psicólogos de la educación, en lugar del término estilo cognitivo, comenzaron en muchos casos a hacer uso del término estilo de aprendizaje, que explica el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar. Ello a la vez, derivó en una amplia diversidad de definiciones, clasificaciones e instrumentos de diagnóstico, desde los más disímiles enfoques y modelos teóricos.

El concepto de estilo cognitivo comenzó a ser utilizado en la bibliografía especializada por los llamados “psicólogos cognitivistas”. De todos, fue H. Witkin (1954), uno de los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los “estilos cognitivos”, como expresión de las formas particulares de los individuos para percibir y procesar la información. Sus estudios y los de autores como Holzman, P. S. y Clein, G. S. (1954); Eriksen, C. W. (1954); Golstein K. y Scheerer M. (1951) (cit. por Allport G., 1961), pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente, como se ha dicho en países como Estados Unidos.

La primera influencia de los estilos cognitivos surgió como una necesidad de unir aspectos relacionados con las dimensiones cognitivas, tales como la percepción, con las teorías de la personalidad. Todo ello debido a que, en ese momento, se producía un descontento por la investigación centrada en el

atomismo sensorial de Wundt, que daban un pobre papel al sujeto en las teorías de la percepción dominantes en ese momento histórico (Witkin y Goodenough, 1985).

De hecho, fueron las teorías gestálticas sobre la percepción de Kurt Lewin y Heinz Werner (Servera, 1997) las que pueden establecerse como origen del estudio de los estilos cognitivos. Estos autores estaban interesados en la diferenciación e integración en jerarquías de las estructuras cognitivas, que se producen a medida que hay un desarrollo psicológico, y que dan lugar a diferencias en los repertorios conductuales de que el sujeto dispone; a la vez que a un funcionamiento del sujeto cada vez más independiente del entorno (Carretero y Palacios, 1982). Esta diferenciación no sólo se produce en el interior del sujeto, sino también en el exterior de modo que objetos que, en un principio, pueden ser percibidos como totalidades, a partir de este desarrollo son percibidos de manera más diferenciada y discriminativa.

De igual forma los psicoanalistas del movimiento del yo, también influyeron en el desarrollo del término estilos cognitivos. Se destaca, Klein cuyo artículo de 1949 (Klein y Schlensinger, 1949) se pregunta: “¿Dónde está el sujeto en las teorías de la percepción?” y Carlson (1971) con la pregunta “¿Dónde está la persona en la psicología de la personalidad?”

De Carlson (2000), es muy importante el concepto de “control cognitivo”; que es uno de los orígenes del término actual de estilos cognitivos. El control cognitivo hace referencia a una serie de estructuras estables del yo, que se encargan de mediar entre la consecución de los deseos de la persona y las restricciones del medio social donde se enmarca, de modo que este pueda expresar sus necesidades de forma socialmente adaptada.

Estos “controles cognitivos” tienen niveles de generalización mayores que los de la percepción, la memoria, entre otras, de tal forma que pueden manifestarse en tareas que demandan diversos tipos de exigencias (Kogan y Kogan, 1970). Además, están organizados como estructuras supraordinales.

Precisamente la organización de estos controles cognitivos en estructuras más amplias es lo que se denomina “estilos cognitivos”.

Santostefano (1985), se ha encargado de que estos dos conceptos no dieran lugar a confusión. Los controles cognitivos definen principios por los que la conducta motora, la percepción, la memoria y el pensamiento abstracto se organizan, mientras el individuo se relaciona con el entorno. De modo que, como apunta Servera (1992, p.12): “Los controles cognitivos pueden formar una configuración específica que representa el estilo cognitivo del individuo, es decir, los estilos cognitivos vienen a ser las estructuras en las que se organizan los controles cognitivos.”

Otro campo de estudio que algunos autores tratan de establecer como origen de los estilos cognitivos (Hamilton, 1976), fue el de las diferencias cognitivas individuales. Estos trabajos fueron llevados a cabo antes de los años cincuenta por autores como, Galton, Bertlett, entre otros, y se centraban en aspectos tales como la percepción, siguiendo principios de la Gestalt y, aunque al principio carecían de rigor metodológico, fueron importantes por proponer una serie de hipótesis que investigadores factorialistas posteriores pusieron a prueba, Servera (1992).

Visto así, el resultado final parecía lógico, ya que a sendos tipos de corrientes le faltaba lo que los otros podían proporcionar. Así, los psicólogos de la percepción comenzaron a plantearse la necesidad de estudiar el papel del “sujeto” en sus modelos perceptuales y los psicólogos de la personalidad a su vez, a plantearse la influencia de la cognición en los factores de personalidad (Servera, 1992).

La evolución cronológica de estas corrientes concluyó con el desarrollo de tres importantes fuentes de investigación, de donde parten muchos de los estudios realizados sobre estilos cognitivos. Estos tres marcos son: La Fundación Menniger, de carácter psicodinámico, el grupo de Witkin en Princeton y el instituto Fels, donde trabaja Kogan y su grupo.

Riding y Cheema (1991) establecen que, los estilos cognitivos o estilos de aprendizaje se han estudiado de tres maneras principales: concibiéndolos como una estructura (contenido), como un proceso, o como ambos. Sin embargo, si el estilo cognitivo es visto como proceso, entonces el foco está sobre cómo cambia. Para otros, el estilo cognitivo es visto como un proceso y como una estructura. Así, éste puede ser relativamente estable, porque su estructura se modifica continuamente, ya que los nuevos sucesos le afectan directa o indirectamente.

En los años setenta con el paradigma del procesamiento de la información derivado de la psicología cognitiva, el estudio de los estilos cognitivos también se vio influenciado por esta perspectiva. Así los primeros investigadores se interesaron por las estrategias, que los sujetos ponían en marcha cuando se enfrentaban a una tarea en una situación experimental. Los estudios se llevaron a cabo por autores tales como Bruner en Harvard (1982), aunque desde una perspectiva “en vertical”, como afirma Carretero y Palacios (1982). Sin embargo, también podían tener estos aspectos un abordaje desde una concepción diferente. De este, modo en lugar de “en vertical” podían estudiarse “en horizontal” es decir, de un modo diferencial. Precisamente, es desde este enfoque desde el que Kogan (1983) y su grupo, han abordado el estudio de la flexibilidad-impulsividad, como dimensiones de los estilos cognitivos.

Comprendiendo las diversas raíces que han sustentado el estudio sobre los procesos cognitivos, no es de extrañar la difícil tarea a la hora de organizar los adelantos realizados por los diferentes autores en las diferentes corrientes.

2.1.1 Dimensiones de los estilos cognitivos

Al referirse a los estilos cognitivos, se hace énfasis en los modos de percibir, recordar, pensar y en las diferentes maneras de descubrir, almacenar,

transformar y utilizar la información, en realidades que reflejan regularidades de procesamiento de información y se desarrollan en sintonía con tendencias significativas de la personalidad, ya que se infieren, a partir de las diferencias individuales, en la manera de organizar y procesar los datos informativos y la propia experiencia.

El estilo cognitivo es definido como el modo habitual o típico de una persona para resolver problemas, pensar, percibir y recordar (Tennant, 1978; citado por Hederich, 2007). Existen muchos tipos diferentes de estilos cognitivos, técnicamente conocidos como “dimensiones”. Estas dimensiones se agrupan por polaridades que reflejan los extremos a los que cada estilo cognitivo tiende a ser, sobre discriminación de formas (Thurstone, citado por Hederich, C. y Camargo, A., 2000).

Los estilos cognitivos se distinguen claramente de las aptitudes cognitivas. Las aptitudes cognitivas son rasgos unipolares y los estilos cognitivos son rasgos bipolares; las aptitudes cognitivas son mucho más restringidas respecto a sus objetivos y se miden en términos del nivel de ejecución; los estilos cognitivos ejercen un control sobre el funcionamiento mental, las aptitudes cognitivas no; las aptitudes cognitivas hacen referencia al *que*; los estilos cognitivos al *cómo*, las aptitudes cognitivas implican direcciones de valor, ya que cada polo tiene valor adaptativo en circunstancias diferentes.

La psicología ha identificado un amplio rango de dimensiones de estilos cognitivos establecidas de acuerdo con polaridades extremas:

Dependencia / independencia de campo (DIC): (Witkin, 1969). Este factor es uno de los más conocidos y estudiados, gracias al *Test de Figuras Enmascaradas* que evalúa el modo de percibir la realidad dependiente o independiente. Las personas que tienden a percibir la información de manera analítica y sin dejarse influir por el contexto, se denominan independientes. Las personas dependientes, perciben de manera general e influida por el entorno y el contexto. En situaciones de aprendizaje, los independientes de campo tienen

una mayor predisposición para las ciencias y las matemáticas; y los dependientes a las ciencias sociales y relaciones personales.

Conceptualización / categorización: (Kagan, 1963). Hace referencia a la forma en que una persona asocia o agrupa una serie de objetos, conceptos o informaciones.

Sensorial / intuitiva: (Felder & Silverman, 1988). Distingue cómo seleccionan las personas la información que admitirán en su memoria de trabajo a partir del volumen de datos que les llega a través de los sentidos; bien reteniendo la que surge internamente a través de las ideas, la memoria, la imaginación o la reflexión.

Activa / reflexiva: (Felder & Silverman, 1988). Indica la tendencia de aprender mediante la experimentación, la manipulación o la acción. En contraposición, aparece la tendencia a aprender más de los procesos introspectivos o de la reflexión propia.

Imaginaria / verbal - Visual / verbal: Felder y Silverman (1988), lo proponen como una forma de representación que privilegia cada sujeto.

Analítica / holística - Secuencial / global: (Felder & Silverman, 1988). Tendencia a organizar la información en partes o en todos. Mientras que en la dimensión global, se tienden a percibir las situaciones como un todo, procediendo del conjunto a las partes. En la dimensión secuencial se tienden a percibir fragmentariamente las situaciones y a proceder inductivamente.

Reflexividad / impulsividad: (Jerome & Kagan, 1965). Esta dimensión se relaciona con la rapidez para actuar y resolver situaciones problemáticas. Junto a la rapidez encontramos la eficacia. Los individuos que actúan de manera impulsiva, responden más rápidamente, pero cometen más errores; los reflexivos analizan las respuestas antes de darlas, tardan más, pero son más eficaces.

Nivelamiento / agudización: (Holzman & Klein, 1954). Al percibir algunas personas destacan los elementos comunes y semejantes, y tienden a minimizar las diferencias (nivelamiento); mientras que otros resaltan las diferencias y

minimizan los rasgos comunes (agudización). Los primeros tienen más facilidad para pruebas tipo ensayo, los segundos para pruebas de tipo objetivo.

Convergente / divergente: (Kolb, 1976). El convergente es el sujeto que obtiene mejores puntuaciones en un test de inteligencia que en un test de final abierto, y divergente es el sujeto que puntúa más en un test final abierto que en un test de inteligencia. El convergente se concentra en los aspectos impersonales de su cultura, expresa con cautela sus sentimientos, reacciona a los problemas controvertidos de manera estereotipada, se siente molesto con la ambigüedad y manifiesta actitudes convencionales y autoritarias.

De igual forma, cada estilo cognitivo, como es la independencia de campo, tiene una descripción neurofisiológica bastante precisa. Cada polaridad del estilo cognitivo puede describirse en términos del tipo de procesamiento que domina, con base en el funcionamiento cerebral de cada individuo. Concretamente, se ha encontrado que mientras la independencia de campo supone altos niveles de lateralización hemisférica y un manejo de las funciones cerebrales muy especializado, los dependientes de campo están relacionados con menores niveles de lateralización hemisférica y un manejo más integral y compartido de las funciones cerebrales.

2.1.2 Estilo dependiente e independiente de campo

La dimensión dependencia e independencia de campo ha sido la más estudiada, los independientes de campo son los sujetos que perciben la información de forma analítica y sin influencias del medio, los dependientes de campo perciben la información de forma sintética y global, se distinguen por su forma de integrar las fuentes de percepción de la verticalidad, además utilizan los ejes verticales y horizontales del campo visual como marco diferencial para establecer la verticalidad, mientras que los independientes de campo se valen

de las sensaciones vestibulares y cenestésicas para definir la orientación vertical (Hederich, 1995).

Fue Witkin quien logró diferenciar a los individuos según las referencias que se utilizan para el establecimiento de la verticalidad: los sujetos que confían en el marco visual y los que se valen de la sensación de gravedad. Entre las experiencias que hizo para ello se pueden mencionar las siguientes:

BAT (Test de ajuste corporal): se hace sentar al sujeto en una silla situada en una habitación que se puede inclinar hacia la derecha y hacia la izquierda. La silla también se puede inclinar, independientemente de la inclinación de la habitación. Se le sienta al sujeto en la silla previamente inclinada, silla que se encuentra en la habitación que también está inclinada, y se le pide que encuentre la vertical. Hay sujetos que ante esta orden hacen caso omiso de las sensaciones corporales y enderezan su silla tomando como referencia la habitación inclinada tal como aparece en el campo visual. Otros sujetos, sin embargo, utilizan la sensación corporal de gravedad como punto de referencia principal de percepción de la verticalidad (García, 1989).

RFT (Test de la barra y del marco): se sienta al sujeto en una habitación oscura y se le muestra un marco iluminado provisto de una barra giratoria, barra que se puede inclinar independientemente del marco. La tarea del sujeto consiste en llevar a la vertical la barra que previamente estaba inclinada, mientras se mantiene el marco en posición inclinada. Los sujetos que realizan esta tarea se diferencian entre los que buscan la vertical tomando como referencia los estímulos provenientes del campo visual, y los que buscan la vertical tomando como referencia sus sensaciones cenestésicas y gravitatorias (García, 1989).

RRT (Test de la habitación giratoria): se trata de una habitación giratoria en la que se sitúa una silla que se puede inclinar a derecha o a izquierda. Se sienta al sujeto en una silla inclinada y se hace que gire la habitación en su carril circular. Se le pide al sujeto que busque la vertical. Ante esta tarea se diferencian los sujetos que enderezan el cuerpo según la habitación vertical que observan en su campo visual, de aquellos sujetos que buscan la vertical según las fuerzas

alteradas (fuerza de la gravedad que actúa desde dentro, y fuerza centrífuga que actúa desde el exterior) que actúan sobre su cuerpo. Los sujetos, que en los tres test toman como punto de referencia el contexto exterior, son dependientes de campo. Los sujetos que toman como punto de referencia las sensaciones corporales son independientes de campo (García, 1989).

EFT (Test de figuras enmascaradas): las diferencias constatadas en la percepción de la verticalidad se muestran también en otros ámbitos. Así, en el EFT, se le presentan al sujeto dos figuras: una simple y otra compleja, y se le dice que busque la primera en la segunda. Los sujetos que en esta tarea encuentran dificultades para identificar la figura simple dentro de la compleja son las mismas que en los test anteriores han encontrado dificultades para desentenderse de los estímulos distorsionadores externos: son los sujetos dependientes de campo, quienes, en la resolución de los problemas, se les dificulta diferenciar una determinada parte extrayéndola del contexto global, es decir, separar los elementos del contexto original y reconstituirlos en un contexto nuevo. Para el desarrollo de este proyecto se utilizará este test, debido a su practicidad para la aplicación e interpretación de los resultados (García, 1989).

Desde otro punto de vista, esta dimensión de estilo cognitivo puede describirse en términos del tipo de respuesta social que el individuo privilegia para relacionarse e interactuar con sus congéneres. Así, mientras los independientes de campo son sujetos que establecen una clara separación entre ellos y su entorno, incluida las personas que los rodean, los sensibles al medio son personas que se perciben y definen a sí mismas como parte de un todo que los abarca. Esto hace que los sujetos independientes del medio sean individuos autónomos e independientes, con tendencia a manejar sus relaciones sociales sobre la base de objetivos impersonales, más que sobre la base de aspectos como la adscripción al grupo o la empatía personal. En contraste, los dependientes de campo, son personas que no establecen límites claros entre ellos y su entorno físico o social. Son individuos sociables,

con tendencia a manejar sus relaciones interpersonales sobre la base de niveles de empatía personal, más que sobre la base de objetivos de trabajo, y de factores ambientales: físicos, sociales y culturales que constituyen el entorno en el que nacemos y crecemos. Mientras los primeros representan las condiciones iniciales del desarrollo, los segundos son los elementos a los que respondemos de manera adaptativa (Hederich & Camargo, 2001).

Muchas variables han sido vinculadas con la dimensión dependencia e independencia de campo, entre ellas pueden mencionarse el sexo, la edad, la estructura de la familia, la autoridad familiar, las modalidades de crianza y la pertenencia a grupos culturales entre otras.

2.2 La estructura educativa familiar

La presencia de la familia puede rastrearse históricamente en las múltiples culturas y organizaciones sociales, pero esto no implica su consideración como un continuo con desplazamientos lineales, ni ordenamientos homogéneos; todo lo contrario, es una realidad compleja, heterogénea, diversa y cambiante, que está situada histórica y contextualmente, donde se funden en dinámicas dialécticas la diversidad de formas de organización familiar en el mundo social, y de experiencias de convivencia en el ámbito familiar. (Palacio, 2009)

Claude Lévi-Strauss, a pesar de una cierta tendencia a interpretar la familia de una manera evolucionista, ha podido sostener en sus investigaciones que la unión duradera de un varón, una mujer y sus hijos es un fenómeno universal, presente en cualquier tipo de sociedad. Otros investigadores en época reciente han llegado a esta misma conclusión.

Estrictamente hablando la familia no puede ser considerada un fenómeno universal sino más bien general, ya que existen algunos pocos casos en la historia de la humanidad en los que alguna sociedad ha existido durante un breve periodo de tiempo sin concurso de la dinámica propiamente familiar.

Ahora bien, el que éste sea un fenómeno general no significa que la familia natural se presente como la única forma existente. Al contrario, lo que significa es que aún en las situaciones en las que existen modos incompletos o irregulares respecto de ella, la familia natural se mantiene como referencia empírica y ética significativa.

Dicho de otro modo, la familia natural, entendida al menos en este momento como comunidad de padres, hijos y otros miembros organizados en torno a la idea del matrimonio monogámico y heterosexual, son un auténtico “imaginario general” que funge como arquetipo ideal y como criterio hermenéutico para los individuos como para los pueblos a lo largo de la historia de la humanidad. Ante este tipo de constataciones no faltan autores como Fruggeri (1997), que subrayan que la familia natural se ha deteriorado en su función de referente simbólico general. De acuerdo con lo anterior, es fácil creer que la familia natural no ha sido más que un estadio que habrá de ser superado tarde o temprano. Esta idea realmente no es nueva y tiene antecedentes en el pensamiento de los eruditos libertinos quienes en el siglo XVI y XVII sostenían una posición irracionalista sobre la vida afectiva y auguraban que la familia natural, al mutar en sus referentes éticos, no tendría más motivos para mantener su cohesión, dejando el paso a otras modalidades de convivencia. Por lo tanto, hoy se reconoce que no hay una sólo forma de estructura familiar, todo lo contrario, lo que encontramos es un sinnúmero de factores que la crean y reconstituyen cada día, como escenario de transformación humana, donde ésta moldea a sus miembros y a la sociedad, pero este proceso no es lineal, es cíclico, es decir, la sociedad también impacta a la familia en un proceso de retroalimentación y cambios constantes.

Las sociedades modernas contemporáneas marcan cambios significativos en los códigos sociales de interrelación familiar y los lenguajes, discursos y cursos de acción que entrelazan la interacción de los individuos, como también con los imaginarios y representaciones sociales que circulan en la vida cotidiana (Palacio 2009). De esta manera, se asume el ordenamiento

familiar como un tema complejo de nunca acabar, no obstante, esta se encuentra institucionalizada a través de la asignación de funciones ineludibles como la formación inicial de los niños y las niñas.

La familia es asumida entonces, como el primer espacio de formación humana, donde se dan las bases que preparan la integración del niño o niña a la sociedad. Esta debe ser entendida como una institución social que acoge, en primera instancia, al recién nacido y lo conecta, de manera condicionante, con la sociedad (Alberdi, 1999). Además, la familia presentará rasgos importantes de la sociedad en la que se encuentra integrada, que se manifestarán particularmente en las estrategias y modos que emplea en la educación de sus miembros (Rodríguez & Sauquillo, 2002).

Según Lautrey (1985), las condiciones de vida en general y sobre todo las laborales y socioeconómicas son los factores que, en mayor medida, determinan los valores y la estructura de cada familia. Valores y estructura son, a juicio de Rodríguez y Sauquillo (2002), los elementos constituyentes del sistema educativo familiar. Los modos de comportamiento o prácticas educativas de los padres influyen en el desarrollo social de los niños y niñas. Lo cual repercute en las adaptaciones sociales positivas o desajustadas de los pequeños en los diferentes contextos sociales donde se desenvuelve.

La niñez para Locke, citado por Escalante (2002), es la época de la formación de los hábitos que nos acompañarán el resto de la vida, y por ello insiste mucho en que los padres deben hacer que los niños practiquen hasta que las conductas sociales deseadas se instalen casi como automatismos. Los padres deben entonces funcionar como maestros de sus hijos desde la más temprana infancia.

Coloma (1987), define la socialización como “proceso a través del cual el individuo humano aprende e interioriza unos contenidos socioculturales, a la vez que desarrolla y afirma su identidad personal bajo la influencia de unos agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales frecuentemente intencionados” y afirma que, en consecuencia en el proceso de socialización,

están comprometidos dos efectos: la enculturación y la personalización, en permanente interdependencia.

Estos dos efectos, a su vez, están determinados por la influencia familiar, pues ésta le brinda al niño los contenidos culturales a través de unas pautas concretas de conductas, las cuales le ayudarán a ir desarrollándose como ser humano, en la medida que va construyendo su personalidad, es decir, interiorizando esos elementos culturales. En este sentido, según lo afirmado por el autor, el niño se convierte en un sujeto activo de su proceso de socialización.

La familia juega un rol determinante al estimular las relaciones sociales en los niños, ya que son en gran medida un determinante no sólo en el desarrollo cognitivo y social, sino, además, de la eficacia con la cual se desempeñarán como adultos.

2.2.1 Los estudios sobre estilos parentales

A partir del siglo XVII, dos filósofos, escribieron obras que han sido influyentes en la crianza de los hijos, en primer lugar el libro de Jhon Locke, *Pensamiento sobre la educación*, 1693, donde, desde una perspectiva de la pedagogía de la educación puritana, se resalta la importancia de las experiencias para el desarrollo del niño, y recomienda el desarrollo de sus hábitos físicos y, en segundo lugar, en 1762 el filósofo francés Jean Jacques Rousseau publicó *Emilio o de la Educación*, con el que propuso que la educación inicial del niño debe partir de la interacción del niño con el mundo.

Partiendo de los dos autores antes mencionados se ha abierto el abordaje a un abanico de prácticas paternas, de actitudes, de conductas y de tácticas frecuentes en la interacción entre padres e hijos, las cuales han recibido diversos nombres como: estrategias de socialización, estilos educativos paternos, estilos paternos de socialización, estilos o conductas parentales.

El estilo parental puede ser entendido como una constelación de actitudes acerca del niño, que le son comunicadas y que, en conjunto, crean un clima emocional en el que se ponen de manifiesto los comportamientos de los padres. Estos incluyen tanto las conductas a través de las cuales los padres desarrollan sus propios deberes de paternidad (prácticas parentales) como cualquier otro tipo de comportamientos como gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, etc. (Darling y Steinberg, 1993).

Esta definición es afín con algunas de las primeras investigaciones en el ámbito de la identificación de los estilos parentales, llevadas a cabo en los años treinta y cuarenta. La investigación en este campo nace por la necesidad de conocer los comportamientos de los padres y su papel en el desarrollo de los hijos. Las miradas iniciaron tanto desde el punto de vista conductual como desde lo psicoanalítico. Los psicólogos conductuales por su parte estaban interesados en descubrir cómo las pautas de reforzamiento en el entorno cercano configuraban el desarrollo. Por su parte, la teoría freudiana, argumentaba que los determinantes básicos del desarrollo eran biológicos e inevitablemente en conflicto con los deseos de los padres y los requerimientos de la sociedad. Se pensaba que la interacción entre las necesidades libidinales del niño y el entorno familiar determinarían las diferencias individuales en el desarrollo (Herruzo & Pino, 2008).

El estilo parental se desarrolló inicialmente como un recurso global para describir el contexto familiar, hasta el punto en que este entorno se identificaba con el estilo parental. Los análisis que partían de esta concepción parecían ser más predictivos de los atributos del niño que los basados en prácticas parentales específicas, porque la influencia de alguna práctica particular en el desarrollo del niño se perdía más fácilmente entre la complejidad de otros atributos parentales (Baldwin, 1948; Orlansky, 1949; Symonds, 1939).

Los intentos inicialmente cualitativos y posteriormente cuantitativos se centraron en tres componentes particulares: la relación emocional entre los

padres y el niño, las prácticas y comportamientos de los padres y, por último, su sistema de creencias (Herruzo & Pino, 2008). Debido a que los investigadores enfocaron su atención en diferentes procesos a través de los cuales los padres influían en los hijos, se llegaron a encontrar diferentes componentes dentro de los estilos parentales, estableciendo diferentes categorías para clasificar dichos estilos, los cuales variaban dependientemente de las técnicas empleadas para su validación. Los teóricos que se mencionan a continuación han coincidido en señalar la existencia de dimensiones en las conductas, estilos o prácticas parentales, independientemente de la terminología utilizada.

Entre los precursores podemos mencionar a Schaefer (1959), quien estableció unas categorías que permitían clasificar los diferentes estilos de socialización paterno-filiales (autonomía económica, ignorancia, castigo, percepción del niño como una carga, severidad, empleo del miedo y, la expresión del afecto). Otros estudios, mediante análisis factoriales, identificaron, entre otros, el factor *Control* que relacionaba prácticas parentales como uso del castigo físico y sanciones (Sears, Maccoby y Levin, 1957; Whiting & Child, 1953).

En la misma línea McDonald y Pien (1982), estudiaron la interacción madre-hijo, diferenciando entre *estilo directivo*, en el que el propósito de la madre en la interacción es dirigir o controlar la conducta del niño y para ello utiliza frecuentemente imperativos, reguladores de la atención y monólogos; y *estilo conversacional*, en el que la madre pretende estimular la participación del niño en la conversación mediante preguntas y una regulación fluida de los turnos de intervención.

En las últimas décadas Beavers y Hampton (1995), desde el enfoque sistémico y con una gran carga clínica, parten de los estudios de Erikson (1963) sobre las tribus norteamericanas de los Yurok y Siux y de las investigaciones de Stierlin (1972) sobre la separación de los adolescentes del grupo familiar, propusieron un modelo conformado por dos tipos de patrones

de relación familiar (*familias centrípetas vs. familias centrífugas*) basado en los vectores psicológicos que dominan la dinámica vinculación-desvinculación en las relaciones padres-hijos. Su estudio concluyó sugiriendo que las familias sanas modifican sus estilos de relación en función del momento evolutivo familiar (Herruzo & Pino, 2008).

Posteriormente, Symonds (1939) proponía las dimensiones: aceptación/rechazo, y dominio/sumisión; Baldwin (1955): calor emocional/hostilidad, e indiferencia/compromiso; Schaefer (1959): amor/hostilidad, y autonomía/control; Sears, *et al.* (1957): calor, y permisividad/inflexibilidad; Becker (1964): calor afectivo/hostilidad, y restricción/permisividad. Rollins y Thomas (1979): las denominaciones apoyo e intento de control (Herruzo & pino, 2008).

Uno de los modelos principales que mayor capacidad generativa de nuevas investigaciones ha expuesto, ha sido la propuesta de Baumrid (1968, 1971a, 1971b, 1989), quien propuso la existencia de dos dimensiones subyacentes en las relaciones paterno-filiales: la *aceptación* y el *control parental*, que le permitieron identificar tres estilos básicos de control parental cualitativamente diferentes: democrático (*authoritative*), autoritario (*authoritarian*) y permisivo (*permissive*), por último se incluyó una categoría más la de los padres negligentes. A partir de esta categoría Musitu, et al. (1988), estableció una tipología de ocho estilos de disciplina parental: autoritario, autorizativo, autorizativo-inconformista, inconformista, permisivo–inconformista, permisivo, rechazante-negligente y autoritario-rechazante-negligente (Baumrid, 1967, 1971).

Baumrind, Maccoby y Martin (1983), formulan una nueva propuesta enmarcada en las dimensiones: *exigencia-no exigencia paterna*, y *disposición-no disposición paterna*. Dichas dimensiones dan lugar a cuatro estilos educativos diferentes: autoritativo-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente (Herruzo & Pino, 2008).

Más recientemente, Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994) han identificado dos dimensiones similares que denominaron: *aceptación/implicación*, que se corresponderían con el apego, la aceptación, el amor; e *inflexibilidad/supervisión*, que se corresponde con la disciplina, el castigo, la privación, el control, etc. También Parker y Gladstone (1996), plantearon, cuatro estilos parentales resultado del cruce entre las dimensiones *cuidado* y *control/protección*.

Por su parte, consideran dos dimensiones: *Apoyo-Compromiso*, definida como “la conducta que demuestra la aceptación del padre hacia el niño por medio del afecto, las actividades compartidas y el apoyo instrumental y emocional” y la dimensión *hostilidad-coerción*, definida como “la conducta que expresa afecto negativo o indiferencia hacia el niño, y que puede implicar el uso de la coerción, la amenaza o el castigo físico para influenciar la conducta del niño” (Lovejoy, 1999, 535). Esta asociación ya ha sido reportada previamente (por ejemplo, en Hansen, Sedlar & Deroma, 1998).

La identificación de los patrones de crianza en madres ha sido particularmente orientado por objetivos aplicados y teóricos, considerando que la relación madre-niño, es un factor que ayuda a predecir el éxito en la socialización y la salud mental de los niños (Barton, Dielman & Cattell, 1977; Foote, Eyberg & Schuhmann (1998).

Para Merino, C., Díaz, M. & Deroma, V. (2004), la información y educación sobre los estilos óptimos de educación y crianza de los hijos, al igual que el establecimiento temprano de prácticas efectivas, son tareas importantes, tanto para el ajuste social del niño como para su éxito académico. En diversas situaciones, la adopción de un estilo parental que ejerce su autoridad con responsabilidad, afecto y flexibilidad es el más beneficioso para el crecimiento emocional, moral e intelectual del niño.

El estilo o conducta parental de interacción padre e hijo cobra real relevancia...

Para determinar los estilos parentales se toman en cuenta dos aspectos del comportamiento de los padres hacia los hijos en cuestión de involucramiento o aceptación, definidos como el grado en que los hijos se sienten aceptados y tomados en cuenta por sus padres; y la exigencia y supervisión, definidas como el grado en que los padres establecen reglas explícitas de comportamiento a los hijos y supervisan su conducta. (Gallego, 2007: 31)

Se entiende el concepto de estilo parental o conducta parental, como aquel conjunto de saberes y supuestos ideológicos que modelan la acción de los sujetos a nivel de la “socialización primaria”, cuya realización queda normalmente a cargo de la familia. “Son las distintas maneras en que los padres y madres orientan la conducta de sus hijos e hijas, incluyendo las reacciones que presentan cuando éstos últimos transgreden las normas familiares y sociales.” (González, 2002: 9).

Los hijos de padres autoritarios tienen buenos niveles de logro académico y moderados niveles de problemas de ajuste psicológico. El estilo autoritativo tiende a producir resultados positivos porque favorece el desarrollo de la autonomía y la valoración del logro (Gray & Steinberg, 1999), puesto que los padres tienden a involucrarse más activamente en las tareas del hijo (Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand, 1997), porque aportan mayores recursos socio-cognitivos, entre ellos, favorecer el desarrollo de habilidades sociales (Baumrind, 1989) y el desarrollo de niveles adecuados de autoestima (Martínez & García, 2007).

En cambio, los hijos de padres permisivos tienen mayores niveles de problemas de conducta, tendencia a las adicciones, baja motivación de logro y menor rendimiento académico., y los hijos de padres negligentes tienen muchos problemas de ajuste psicológico y social y malos niveles de logro (Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989).

Por lo tanto, los ambientes familiares donde predominan la violencia, el descuido, la falta de consistencia, la permisividad u otras características de lo que podríamos denominar socialización familiar inadecuada, favorecen el desarrollo de adicciones (Steinglass, 1989), conducta agresiva (Finzi, Ram, Har-Even, Shnit & Weizman, 2001) y otros problemas de ajuste psicológico que a su vez tienden a producir resultados escolares negativos.

Un estilo parental puede llegar a ser eficaz cuando promueve un desarrollo social acorde con la autonomía personal en función de las necesidades y capacidades de los niños y niñas. Además, cuando se logra la adquisición de normas sociales que permitan la convivencia y un óptimo manejo emocional, también se estimula la independencia personal a medida que va creciendo y apoyando necesidades y aprendizajes constructivos para su edad.

Como ya hemos visto, la familia constituye el primer marco educativo del niño y por ello los padres van a crear un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye para los hijos un marco interpretativo de la educación en la escuela. Es decir, más allá de la educación formal, la educación informal desempeña un papel relevante en el proceso de formación de la persona y, en este sentido, los valores transmitidos en la familia condicionan el aprendizaje escolar, en la medida en que suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar (Oliva & Palacios, 1998; Vilas-Boas, 2001).

Como señala Chan (2006), la escuela es el primer contexto social en el que el menor tiene contactos sociales continuos y diferentes de su propio contexto familiar. Dichos contactos son organizados y sistematizados, lo que significa para el 'infante' su primera oportunidad para formarse con los fundamentos de regulación social.

De esta forma, la escuela, proporcionan al menor la oportunidad de reconocer y adaptarse a las exigencias normativas y sociales. Se refiere, pues, una socialización a través del vínculo emocional y la valoración positiva, tanto de las figuras parentales como de los maestros y del entorno escolar,

convirtiéndose ello en factores de protección contra las conductas delictivas a lo largo de toda la vida del individuo (Buela-Casal, Fernández Ríos & Carrasco, 1997).

2.2.2 Estilos parentales y su incidencia en el contexto escolar

La participación activa de los padres en la escuela es un mecanismo de influencia positiva en las actitudes de los hijos hacia la educación formal, en su satisfacción con la escuela, y en las relaciones con sus profesores y compañeros (Martínez, 1996).

Algunas investigaciones (Rodríguez & Ovejero, 2005) afirman que la escuela es la instancia socializadora importante después de la familia, allí se busca identificar las principales características. La familia es el primer grupo de socialización del individuo, su conformación se da mucho antes que la escuela, que los vecinos y cualquier otra instancia socializadora (Andolfi 1997; Kaplan & Tolle, 2006; Loeber & Coie, 2001; Musutu, 2002; Nardones, 2003; Rodríguez & Ovejero 2005).

De esta forma, encontramos que, al momento de entrar en contacto con otras estructuras, como la escuela, el niño y la niña incorporan otras figuras influyentes para él, como los maestros y sus pares. Así mismo, integrará estilos de vida a través de las rutinas que le ayudarán a organizar horarios de comida, de sueño, de juegos, entre otros (Chan 2006).

Por lo tanto, el sistema educativo y el sistema familiar, poseen características comunes que favorecen su colaboración: ambos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, la estimulación y fomento de su desarrollo social humano en la transmisión de contenidos, actitudes y valores, y comparten la labor de cuidar y proteger al niño o niña, hasta su etapa de adolescencia. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados. Esta sincronía sustenta, la

necesidad de involucrar la vida parental en la escuela, ya que se crean canales de participación mediante los cuales se conocen las actividades que se realizan en cada contexto, enriqueciendo y direccionando la labor que ambos realizarán en función de los niños y niñas. Ribes (2002) destaca como principales beneficios de establecer relaciones entre las familias y los centros educativos los siguientes:

- (a): establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar las familias.
- (b): posibilidad de ofrecer modelos de relación e intervención con los alumnos.
- (c): divulgación de la función educativa de la escuela en los padres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias.
- (d): posibilidad de enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y, paralelamente, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener así una opinión complementaria a la profesional.

La colaboración entre la familia y la escuela, tiene efectos particularmente positivos, en las familias con hijos que presentan problemas escolares como el rechazo del grupo de iguales o problemas de rendimiento académico (Osborne, 1996). Así, el rendimiento académico de los adolescentes se encuentra vinculado con la percepción que tienen del estilo educativo de sus padres, con el clima familiar, con el estilo docente y con el ambiente en la clase (Paulson, Marchant & Rothlisberg, 1998).

Asimismo, el sentimiento de obligación familiar en el tema de los estudios se asocia con una creencia positiva acerca de la relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y con la motivación académica (Fuligni, 2001). La participación activa de los padres en la escuela, no sólo tiene efectos positivos en los hijos, sino también en las propias familias, en los profesores e, incluso, en los centros escolares (Becher, 1986).

No obstante, es importante destacar que las habilidades sociales se adquieren sobre todo a través del aprendizaje, de ahí que se deba favorecer la observación, la información, y la motivación, al igual que la presencia de modelos adecuados, y es aquí donde surge la importancia del rol y el estilo de la familia (Arenas, 2006).

El estilo parental que puede favorecer la adaptación social a los diferentes espacios de desarrollo social, es el que combina adecuadamente control y afecto, especialmente en las primeras etapas infantiles. Control de las conductas y actividades que debe realizar y aprender el niño o la niña dentro de un marco de relaciones cariñosas, un marco de seguridad emocional proveniente de los adultos.

La diversidad de los estudiantes es inminente. Entre ellos hay diversidad de ideas, de experiencias y de actitudes, esto debido a la diversidad de sus contextos. Hay diversidad de estilos cognitivos, ya sea por estilos de pensamiento, o por los ritmos de aprendizaje, comprendidos como el tiempo que cada persona necesita para apropiarse del conocimiento; diversidad de capacidades y diversidades culturales y lingüísticas (pluralismo o multiculturalismo). Es entonces, la institución educativa quien debe convocar y ofrecer propuestas que permitan aprender una serie de estrategias, conocimientos y destrezas sociales que permitan la integración social y cultural. Son las instituciones educativas las que se tienen que modificar para poder satisfacer las necesidades de la población heterogénea que día a día incursiona en ellas, es la enseñanza la que debe adecuarse a las necesidades y/o capacidades de los alumnos, es entonces la pedagogía la llamada a transformarse.

La escuela entonces ha sido llamada a tener en cuenta la diversidad, pasando de una comprensión de mundo estético a mundo globalizado y transnacional, que cada día abre más sus fronteras.

Diana Baumrind (1978), encontró lo que considera los cuatro elementos básicos que podrían ayudar a ser exitosos como padres son: la capacidad de

respuesta frente a la falta de respuesta y exigente frente a poco exigente. Frente a esto fue que identificó los tres estilos de crianza: autoritario, autoritativo y permisivo. Si se prestan atenciones y cuidados a los niños en edad preescolar y se exigen ciertos niveles de control, se fomenta en los niños madurez y competencia. Esto no se consigue si se utiliza una disciplina autoritaria, severidad en los castigos, abundantes restricciones o sobreprotección. Desde sus investigaciones iniciales, Baumrind encontró una relación importante entre la forma como son tratados los niños y niñas por sus padres y su rendimiento escolar. Un grupo de investigadores estadounidenses utilizaron los planteamientos de Baumrind para estudiar la relación de los estilos parentales y el desempeño académico de muestras de adolescentes (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Frailegh, 1987), encontrando resultados muy similares a lo reportado por Baumrind: los hijos cuyos padres tenían un estilo parental negligente o permisivo presentaron las calificaciones más bajas, mientras que aquellos adolescentes cuyos padres tenían un estilo autoritativo tuvieron las calificaciones más altas.

Siguiendo esta línea de investigación, Steinberg, Elmen y Mounts (1989) se propusieron determinar en qué medida la autonomía psicológica que promueven los padres con estilo autoritativo es un elemento del buen desempeño académico de las hijas e hijos, encontrando que, efectivamente, esta característica del estilo autoritativo influye de manera positiva para que las y los adolescentes tengan ideas positivas hacia la escuela y su propio desempeño en ella.

En definitiva, la familia y la escuela constituyen dos columnas bases del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias (Kñallinsky, 2000). Partiendo de este carácter complementario, Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela:

- (a): los padres son responsables de la educación de sus hijos y desde este punto de vista son clientes legales de los centros.

- (b): los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear desde él el aprendizaje escolar.
- (c): la investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento.
- (d): los profesores, como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y compensar la actuación de padres no competentes o negligentes.
- (e): los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro.

La identificación de los patrones de crianza en madres ha sido particularmente orientado por objetivos aplicados y teóricos, considerando que la relación madre-niño es un factor que ayuda a predecir el éxito en la socialización y la salud mental de los niños (Barton, Dielman & Cattell, 1977; Foote, Eyberg & Schuhmann (1998).

Para Merino, C., Díaz, M. y Deroma, V. (2004), la información y educación sobre los estilos óptimos de educación y crianza de los hijos, al igual que el establecimiento temprano de prácticas efectivas, son tareas importantes, tanto para el ajuste social del niño como para su éxito académico. En diversas situaciones, la adopción de un estilo parental que ejerce su autoridad con responsabilidad, afecto y flexibilidad, puede ser el más beneficioso para el crecimiento emocional, moral e intelectual del niño.

En esta misma línea de investigación, Steinberg, Lamborn, Darling y Dornbusch, (1992) encontraron, mediante un estudio longitudinal, que aquellos adolescentes con padres con un estilo autoritativo, eran padres que participaban de manera más activa en las actividades que marcaba la institución e impulsaban a sus hijas e hijos en las actividades escolares; por tanto, las y los jóvenes tenían mejor desempeño académico.

En particular, la educación en la escuela ha sido abordada con diversas estrategias para evaluarla, que van desde las competencias hasta la trayectoria y expectativas educativas de los estudiantes, encontrándose que

la influencia de los estilos parentales en la educación se presenta desde la infancia hasta la adultez. Por todo ello, es importante destacar que este planteamiento de los estilos cognitivos puede ser útil para ahondar en esta relación entre la familia y la escuela, ya que es un tema central para todos aquellos involucrados en el proceso educativo

3 Objetivos

3.1 General

Determinar la relación de los estilos cognitivos con los estilos parentales de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá.

3.2 Específicos

- Caracterizar los estilos cognitivos de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá en la dimensión dependencia-independencia de campo según la edad y el grado de escolaridad.
- Identificar los estilos parentales en las dimensiones hostilidad/coerción y compromiso/soporte reportados por los padres y/o acudientes de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá
- Analizar la relación entre los estilos cognitivos y los estilos parentales de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá.

4- Hipótesis de trabajo

H1: Los estilos paternos en la dimensión hostilidad/coerción favorecen el estilo cognitivo dependiente de campo.

H2: Los estilos parentales en la dimensión compromiso/soporte favorecen el estilo cognitivo independiente de campo.

Hipótesis nulas.

H0: Los estilos parentales en la dimensión hostilidad/coerción, no favorecen el estilo cognitivo dependiente de campo.

H0: Los estilos parentales en la dimensión compromiso/soporte, no favorecen el estilo cognitivo independiente de campo.

5. Variables

Variable	Tipo de estudio	Valor	Naturaleza	Forma de medición	Indicadores
Estilo cognitivo	Independiente Dependiente	Independiente de campo Dependiente de campo	Cuantitativa correlacional	Test de figuras enmascaradas	Porcentajes de niñas independientes/dependientes de campo
Estilo parental	Inventario para padres	Apoyo / compromiso Hostilidad/coerción	Cuantitativa correlacional	Inventario de conductas parentales	Porcentaje de niñas: apoyo/compromiso - hostilidad/coerción
Población objeto de estudio	Institución educativa 220 niñas	Municipio de Pereira Sector oficial	Cuantitativa correlacional I	Tabla demográfica: I. E. Boyacá	Número de niñas por edad y por grado
Edad	6 7 8 9	6 - 42 7 - 70 8 - 64 9 - 13	Cuantitativa correlacional	Tabla demográfica: I. E. Boyacá	Rangos de edad y relación con el estilo cognitivo y

					el estilo parental
Grado	1 2 3	Primero Segundo Tercero	Cuantitativa correlacional	Tabla demográfica: I. E. Boyacá	Nivel escolar y relación con el estilo cognitivo y el estilo parental
Género	Femenino	Femenino	Cualitativa correlacional	Tabla demográfica: I. E. Boyacá	Relación de género con el estilo cognitivo y el estilo parental

6. Metodología

6.1 Tipo de investigación

La investigación corresponde a un estudio descriptivo correlacional, cuyo propósito fue determinar la relación de los estilos cognitivos con los estilos parentales de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá. Es una investigación descriptiva en la medida en que se describen los estilos y se establecen relaciones. Los estudios correlacionales se orientan a determinar el comportamiento de un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas (Hernández, Fernández; Baptista, 1999).

6.2 Población y muestra

La población la conformaron 523 estudiantes de la Institución Educativa Boyacá de la ciudad de Pereira de básica primaria y sus respectivas familias pertenecientes a estratos 1, 2, 3 y 4. La muestra la constituyeron 220 estudiantes matriculadas en los grados primero, segundo y tercero, con edades comprendidas entre seis a nueve años. Se tomaron 77 niñas de grado primero, 70 niñas de grado segundo y 73 niñas de grado tercero; además de 220 acudientes y/o padres de familia, donde la edad promedio es de 24 años, 122 terminaron los seis años de escolaridad, ocho de cada 10 son amas de casa, cinco de cada seis de las familias entrevistadas trabaja como obrero no calificado o como empleado, lo cual implica un salario menor a los cuatro salarios mínimos.

Criterios de inclusión: Estudiantes de la Institución Educativa Boyacá de la ciudad de Pereira, grados primero, segundo y tercero, y sus acudientes y/o padres de familia

6.3 Instrumentos

Para el reconocimiento de los estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo en las estudiantes, se utilizó el Test de las Figuras Enmascaradas (EFT) de Herman Witkin (1987). La prueba mide la velocidad de reestructuración perceptual, principal indicador de la tendencia hacia la independencia y dependencia de campo de cada sujeto. Un puntaje entre 0-15 nos indica una dependencia de campo y un puntaje entre 16-25 una tendencia predominante a la independencia de campo o del medio (Ver anexo 1).

Para identificar los estilos parentales de los padres de familia y/o acudientes se utilizó el inventario de conductas parentales de (ICP) Lovejoy, Weis, O'Hara y Rubin (1999). El diseño de su construcción siguió un cuidadoso

procedimiento por parte de los autores para la evaluación del amplio rango de la conducta parental en dos dominios: la conducta hostil/coerción y apoyo/compromiso. El inventario contiene 20 preguntas con afirmaciones de conductas específicas que la madre o el padre de la niña deben responder sobre el grado de certeza con que se realiza cada una de ellas en su relación con su hija, en una escala de cero (nada es cierto) hasta cinco (muy cierto) (Ver anexo 2).

6.5 Análisis de resultados

Una vez recopilados los datos, fueron tabulados y posteriormente analizados utilizando el modelo de Regresión y el coeficiente de Correlación de Pearson. La regresión estadística o regresión a la media, es la tendencia de una medición extrema a presentarse más cercana a la media en una segunda medición. La regresión se utiliza para predecir una medida basándose en el conocimiento de otra. (Berrocal (2008)

El objetivo, es predecir el comportamiento de los estilos cognitivos basados en el estilo parental. En otras palabras, es entender si alguno de los dos tipos de estilo cognitivo se presenta de manera más frecuente en algún estilo parental específico. Esta teoría se valida, con el resultado del R cuadrado "R²", el cual está entre 0 y 1, cuando es 1, se valida la relación entre las variables, cuando es cero o la pendiente tiende a cero, se rechaza la relación.

Para la correlación de Spearman, entre estilo cognitivo y estilo parental, la teoría sugiere para este análisis que es un índice que mide la relación lineal entre dos variables aleatorias siempre y cuando ambas sean cuantitativas. Esta teoría se valida con el resultado de R cuadrado "R²", que está entre 0 y 1, cuando es 1, se valida la relación entre variables, si es cero o la pendiente tiende a cero, se rechaza la relación.

Si $R = 1$, existe una correlación positiva perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables denominada relación directa: cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en proporción constante.

Si $0 < R < 1$, existe una correlación positiva.

Si $R = 0$, no existe relación lineal. Pero esto no necesariamente implica que las variables son independientes: pueden existir todavía relaciones no lineales entre las dos variables.

Si $-1 < R < 0$, existe una correlación negativa.

Si $R = -1$, existe una correlación negativa perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables llamada relación inversa: cuando una de ellas aumenta, la otra disminuye en proporción constante.

Para la regresión entre el estilo cognitivo y el *grado de escolaridad*, cuyo R cuadrado es igual a 0,001, es decir, muy cerca a cero, se concluye que no se puede predecir el estilo cognitivo a través de la variable *grado de escolaridad*.

Para la regresión entre el estilo cognitivo y la *Edad*, cuyo R cuadrado es igual a 0,026, es decir, muy cerca a cero, concluye que no se puede predecir el estilo cognitivo a través de la variable *Edad*.

Para la correlación entre el estilo cognitivo y el grado de escolaridad, cuyo R de Pearson es igual a 0,025, es decir, muy cerca a cero, concluye que no se puede predecir el estilo cognitivo a través de la variable *Curso*, por medio de esta correlación.

Para la correlación entre el estilo cognitivo y la edad, cuyo R de Pearson es igual a 0,222, este resultado nos sugiere que si existe una relación moderada entre las variables, es decir, se puede predecir parcialmente el estilo cognitivo a través de la variable género o sexo, aunque, no es contundente esta relación.

Para la correlación de Spearman entre el estilo cognitivo y estilo parental, cuyo R de Pearson es igual a 0,052, es decir, cerca a cero, concluye que no se puede predecir el estilo cognitivo a través de la variable *estilo parental*, es así que no hay correlación.

7. Análisis e interpretación de los resultados

7.1 Caracterización de la población

La investigación fue realizada con 220 niñas matriculadas en primero, segundo y tercero de básica primaria, en la Institución Educativa Boyacá con edades entre seis a nueve años. Además, se trabajó con los 220 padres de familia y/o acudientes de las estudiantes.

Tabla 6: Información de los estudiantes

Estudiantes	Edad	Casos	Porcentaje de casos
Primero	6 y 7	77	35,0 %
Segundo	7 y 8	70	31,8 %
Tercero	8 y 9	73	33,2%
Total		220	100,0 %

7.2 Composición familiar de los hogares de las estudiantes

Para el análisis de los datos se presentará la información familiar de los hogares de las estudiantes que hicieron parte de la muestra.

Tabla 7: Información de los padres de familia y/o acudientes

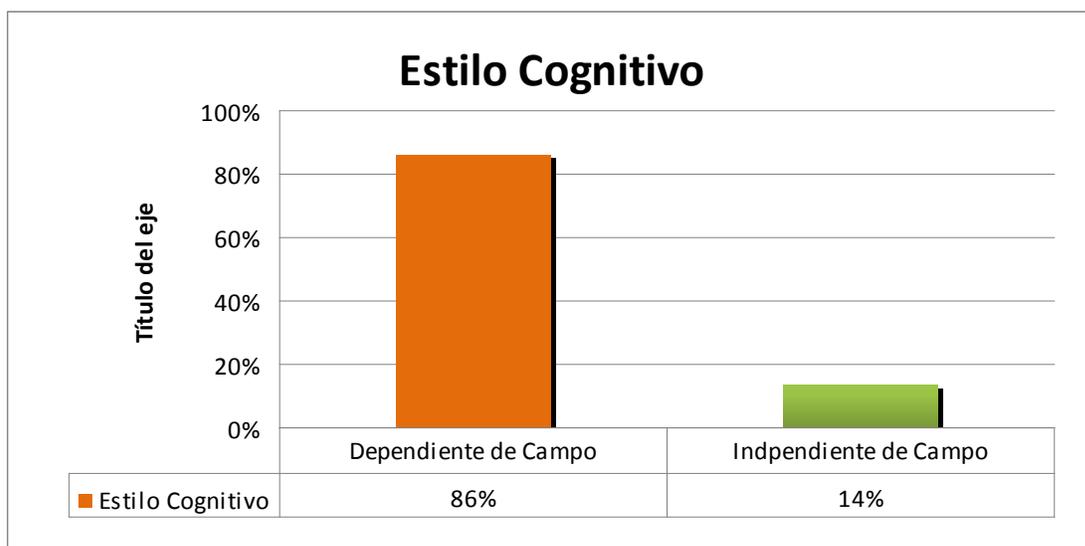
Composición familiar: vive con	N	%
Papá y mamá	126	57,3
Mamá	70	31,8
Papá	10	4,5
Otro familiar	14	6,4
Total	220	100,0

Estado civil		
Sin pareja	80	36,4
Casada/o	43	19,5
Divorciada/o	14	6,4
Unión libre	83	37,7
Total	220	100,0
Nivel de escolaridad		
Básica primaria	73	33,2
Básica secundaria y media completa	53	24,1
Básica secundaria y media incompleta	35	15,9
Técnico	29	13,2
Tecnólogo	21	9,5
Profesional universitario	9	4,1
Especialización, maestría o doctorado	0	0
Total	220	100,0

7.3 Caracterización de estilos cognitivos

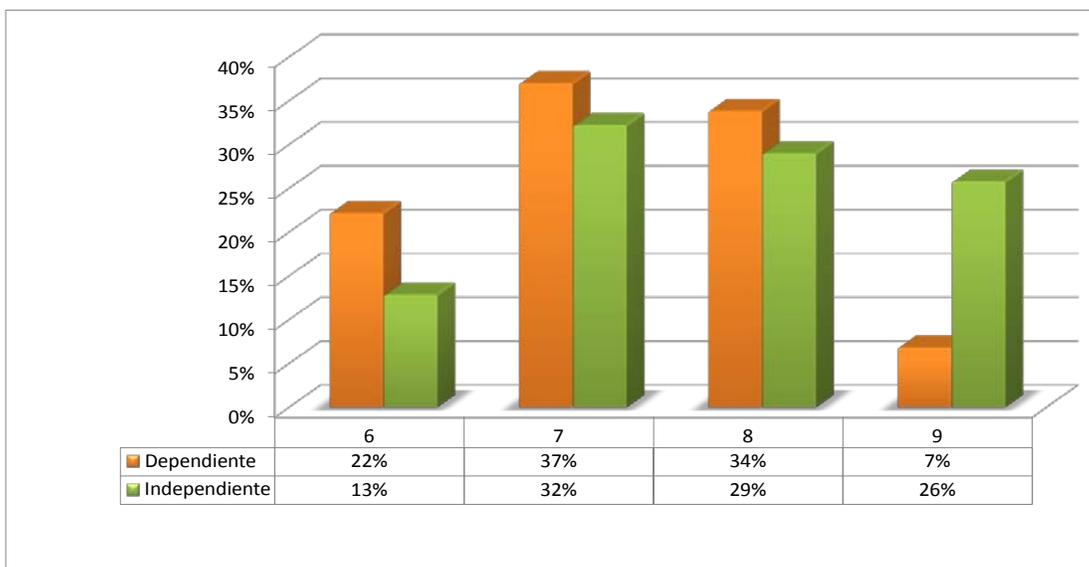
Los estilos cognitivos, hacen referencia a los modos de percibir, recordar y pensar, así como a la transformación y uso de la información. En realidad, se trata de regularidades en el procesamiento de la información que se desarrollan en sintonía con tendencias de la personalidad, ya que se infieren a partir de las diferencias individuales en la manera de organizar y procesar los datos.

Gráfico 1
Estilo cognitivo



De las 220 estudiantes 189, presentan estilo cognitivo dependiente de campo, mientras 31 estudiantes son independientes de campo, es decir, el 86% de la población de las estudiantes son dependientes de campo, un grupo muy representativo en comparación con la población independiente de campo que no es superior al 14,0 % de la población. En este sentido, cabe retomar lo expuesto por Witkin (1974), quien plantea que las diferencias entre los sexos son leves, si se comparan con las amplias diferencias entre individuos del mismo sexo, ya que la tendencia es que la mujer se incline hacia la dependencia de campo.

Gráfico 2
Relación Estilo cognitivo-edad



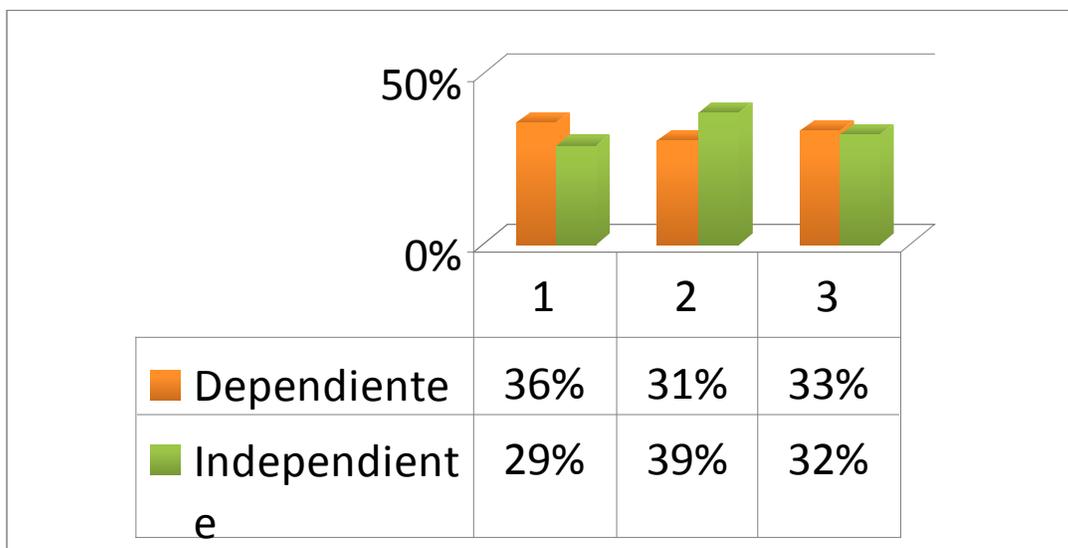
En la gráfica 2 se presenta la totalidad de las estudiantes discriminadas por edad. Así, de 220 estudiantes, hay 42 estudiantes de seis años que equivalen al 22 % de la población, que tienen un estilo cognitivo dependiente de campo y, en esta misma edad, 4 tienen un estilo cognitivo independiente de campo, que equivale al 13 % de la población de seis años. De 80 estudiantes de siete años, 70 que equivale al 37% de la población, tienen un estilo cognitivo dependiente de campo y 10 que equivalen al 32%, tienen un estilo cognitivo independiente de campo. De las 73 estudiantes de ocho años, 64 tienen un estilo cognitivo independiente de campo, que equivale al 34%, y 9 que equivalen al 29%, son independientes de campo. De las 21 estudiantes de nueve años, 13 tienen un estilo cognitivo dependiente de campo y equivalen al 7% de la población, y 8 que equivalen al 26% de la población, son independientes de campo.

En cuanto a la variable edad, los datos se distribuyen de forma relativamente uniforme, es decir, a medida que aumenta la edad hay aumento en el estilo cognitivo en la dimensión independencia de campo, pero esto no es muy significativo. Contrario a la dimensión dependencia de campo, la cual va disminuyendo a medida que aumenta la edad con base en las puntuaciones

en dependencia e independencia de campo y la correlación con la edad expuestas en el gráfico 3 y los resultados de la correlación de Pearson que indica una relación moderada.

Por consiguiente, al comparar los resultados de este estudio con los expuestos por Witkin (2002), se pueden apreciar similitudes, ya que el autor plantea que, con la edad, aumenta el grado en la dimensión independencia de campo. Lo cual es corroborado parcialmente en los datos encontrados, porque aunque se presenta aumento este no es muy significativo.

Gráfico 3
Relación Estilo cognitivo–Grado de escolaridad



De las 220 estudiantes, 77 pertenecen al grado primero que equivale al 35% de la muestra, en menor proporción la población perteneciente al grado segundo es de 70 estudiantes (31,82%) y el grado tercero con 73 estudiantes equivale al 33,18% de la muestra.

Al igual que el análisis por edad, se observa la presencia de los dos estilos cognitivos en cada una de las edades analizadas, siendo más homogénea

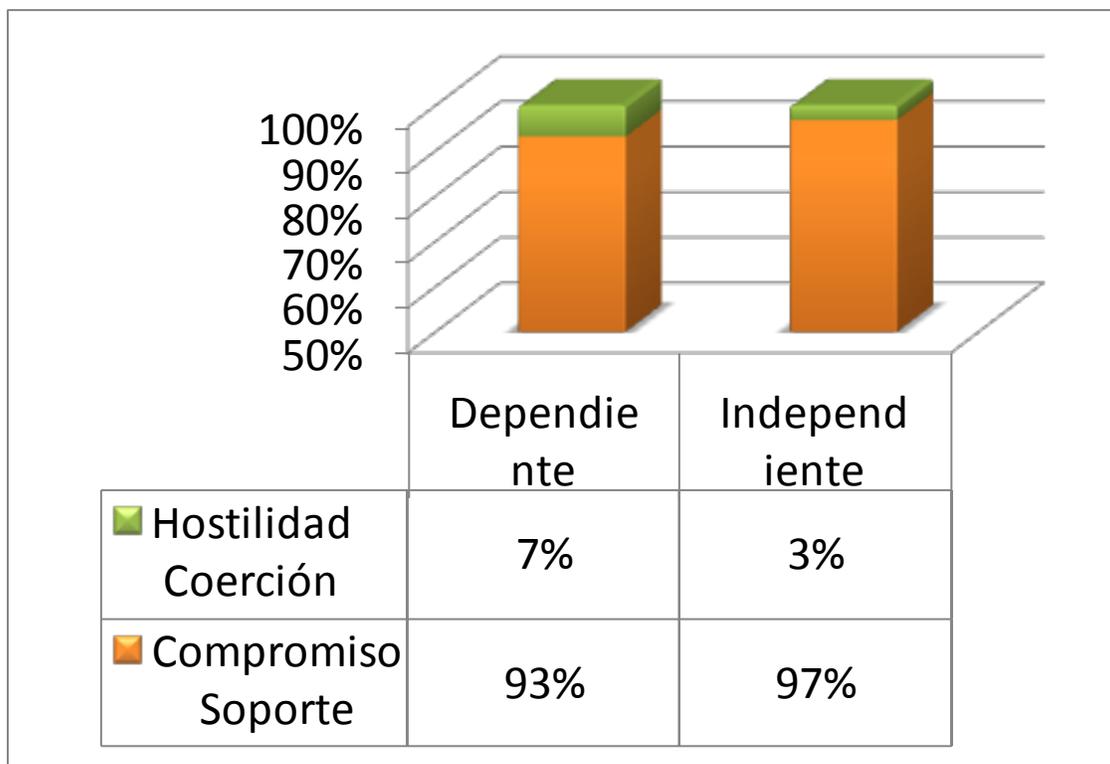
para el caso del estilo cognitivo dependiente de campo, que para el estilo independiente de campo, ya que éste muestra una diferencia entre los grados primero y segundo. En la gráfica 3, se puede apreciar, en el grado primero las estudiantes presentan mayor característica de estilo cognitivo dependiente que independiente de campo, caso contrario, en el grado segundo en el cual, las estudiantes se inclinan más hacia la independencia de campo; en promedio, las estudiantes de un grado dado, obtienen tres puntos de ventaja en la prueba de reestructuración con relación a las estudiantes del grado precedente.

Las interpretaciones de esta relación entre grado escolar y estilo cognitivo están en concordancia con lo planteado por Hederich y Camargo (2002), cuando concluyen que existe relación directa entre el grado cursado y la capacidad de reestructuración cognitiva de los estudiantes, es decir, los sujetos con mayor capacidad de reestructuración y mayor tendencia a la independencia del medio se ubican en los grados superiores.

En el grado tercero no hay variaciones significativas en ninguno de los dos campos del estilo cognitivo. De acuerdo con el análisis estadístico, en el caso de la regresión entre el Estilo Cognitivo y el grado escolar, cuyo R cuadrado es igual a 0,001, es decir, muy cerca a cero, concluye que no se puede predecir el estilo cognitivo a través de la variable grado escolar. Para el caso de la correlación entre el EC y el grado escolar, cuyo R de Pearson es igual a 0,025, es decir, muy cerca a cero, concluye que no se puede predecir el estilo cognitivo a través de la variable grado escolar.

Es así, como la gran mayoría de las estudiantes dependientes de campo, 68 de las 189, se encuentran en el grado primero, opuesto a que la gran mayoría de estudiantes independientes de campo, 12 de 31, se encuentran en el grado segundo y, 10 de 31, se encuentran en el grado tercero. Dicho aumento es, como ya han expuesto otros autores, relativamente homogéneo al mantenerse las diferencias interindividuales a través de los años.

Gráfico 4
Estilo cognitivo y Estilo parental



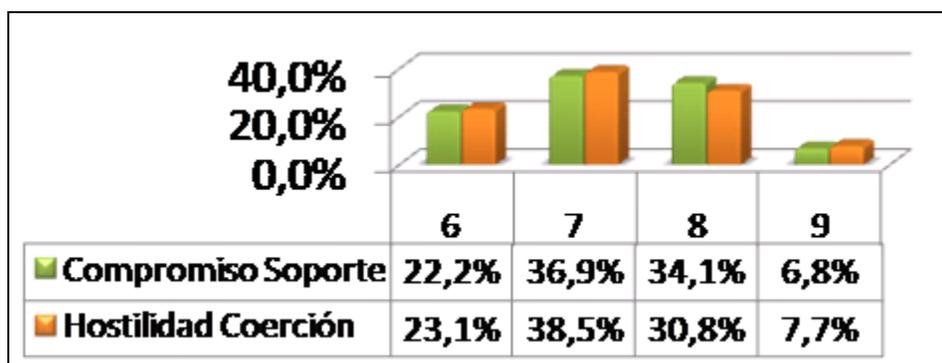
En la gráfica 4, se puede observar el predominio del estilo parental compromiso/soporte. De las 189 estudiantes con estilo cognitivo dependiente de campo, el 93% de los padres y/o acudientes, presenta este estilo parental, y de los 31 estudiantes con estilo cognitivo independiente de campo, el 97% de los padres y/o acudientes presentan un estilo parental de compromiso soporte. Lo que indica que en 206 estudiantes de la muestra total de 220, sus padres y/o acudientes presentaron estilo parental compromiso/soporte.

En cuanto al estilo parental hostilidad/coerción, de las 189 estudiantes con estilo cognitivo dependiente de campo sólo 7%, y de los 31 estudiantes con estilo cognitivo independientes de campo tan sólo el 3%, entonces, de 14 de las 220 niñas sus padres y/o acudientes manifiestan estilo parental hostilidad/coerción, aunque, no se puede hablar de una relación directa, ya

que para el caso de la correlación entre el estilo cognitivo y el estilo parental, cuyo R de Pearson es igual a 0,052, es decir, muy cerca a cero se puede concluir que no se puede predecir el estilo cognitivo a través de la variable estilo parental.

Gráfico 5

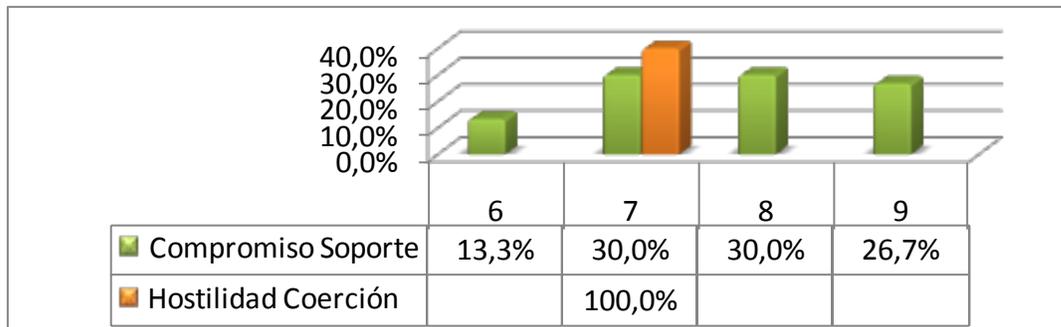
Estilo Cognitivo dependiente y su relación con el estilo parental y la edad



En la gráfica 5, se puede apreciar como el estilo cognitivo dependiente muestra claramente un patrón de aumento y luego una disminución abrupta en ambos estilos parentales, lo cual podría estar marcado por niveles de flexibilidad o mayor rigidez de los padres a medida que aumenta la edad cronológica. Con base en las respuestas de los padres en el cuestionario estilos parentales, se podría pensar que, en el caso del estilo parental compromiso/soporte, los padres dan mayor responsabilidad a sus hijas, lo que implica una toma de decisiones por parte de ellas y una mayor implicación en deberes que deben ser asumidos por las estudiantes y no por los padres. Para el caso del estilo parental hostilidad/coerción, se podría pensar en actitud de indiferencia de los padres de familia y/o cuidadores hacia las estudiantes.

Gráfico 6

Estilo cognitivo independiente y su relación con el estilo parental y la edad

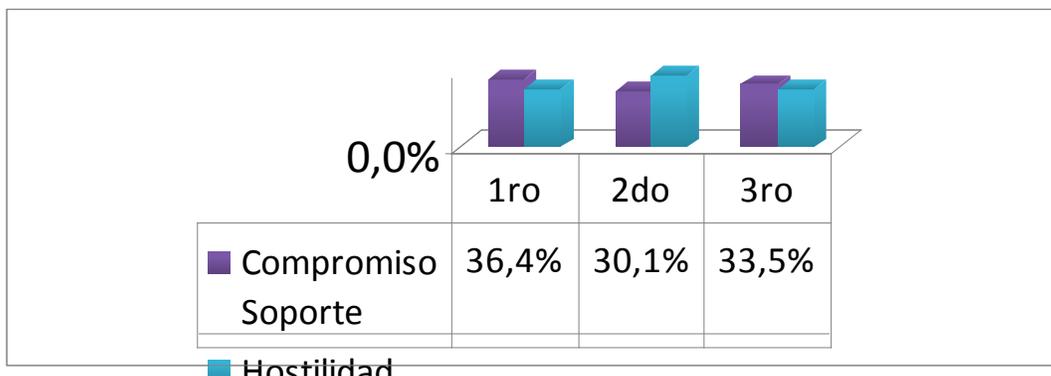


En la gráfica 6, se observa que en las 31 estudiantes con estilo cognitivo independiente, el estilo parental hostilidad/coerción, sólo se presentó en la edad de siete años con un único caso. En las 30 estudiantes restantes se evidencia el estilo parental compromiso/soporte. Estos hallazgos podrían estar sustentados en las afirmaciones de Páramo y Tinajero (1992), quienes plantean que los hijos de las familias con una estructuración normativa flexible y moldeable, son más independientes de campo que los niños y niñas procedentes de familias con una estructura rígida.

Además, estos planteamientos son congruentes con los expuestos por Witkin et al. (1962), quien sustenta que ambientes familiares que permiten al niño o a la niña la estructuración y organización de sus propias experiencias, favorece el desarrollo de un estilo cognitivo más independiente de campo, es decir, la interacción de aspectos normativos y el clima en la familia puede actuar a favor a en contra, en el proceso de especialización del campo perceptivo del niño o a la niña.

Gráfico 7

Estilo cognitivo dependiente y su relación con el estilo parental y el grado



En la gráfica 7, se puede observar que en las 189 estudiantes caracterizadas con un estilo cognitivo dependiente, el estilo parental compromiso/soporte se encuentra presente en los tres grados seleccionados, aunque su mayor presencia se encuentra en el grado primero con 64 estudiantes, que representa el 36,4%, seguido del grado tercero, con 59 estudiantes, que representan el 33,5%, y, por último el grado segundo, con 53 estudiantes, que representan el 30,1% del total de la muestra. Para el caso del estilo hostilidad/coerción, de igual forma hay presencia en los tres grados escolares, pero su mayor representación se encuentra en el grado segundo, con 5 estudiantes, es decir, el 38,5% de la muestra, debido a que en primero como en tercer grado hay 4 estudiantes que representan el 61,6% de la muestra del estudio.

Gráfico 8

Relación Estilo cognitivo independiente, Estilo parental y Grado de escolaridad



En la gráfica 8, se observa que en las 31 estudiantes caracterizadas con un estilo cognitivo independiente, el estilo parental compromiso/soporte se encuentra presente en los tres grados escolares, aunque su mayor presencia se encuentra en el grado segundo con 11 estudiantes que representan el 36,7%, seguido del grado tercero con 10 estudiantes que representan el 33,3% y, por último, el grado primero con 9 estudiantes, que representan el 30,0% del total de la muestra. Caso contrario para el estilo parental hostilidad/coerción, que se evidencia en el grado segundo con una sola estudiante.

En este sentido, cabe retomar lo planteado por Lovejoy (1999), cuando afirma que los padres enmarcados en un estilo parental compromiso/soporte, presentan un alto grado de aceptación hacia los hijos, por medio del afecto y el apoyo instrumental y emocional. De este modo, los niños que han recibido este modelo parental muestran mayores competencias en relaciones tempranas entre pares, se involucran en niveles bajos de consumo de drogas en la adolescencia y logran mayor bienestar emocional en la etapa de adulto joven. Caso contrario las niñas, que presentan el estilo parental hostilidad/coerción, ya que en este la conducta del padre esta direccionada hacia el afecto negativo y la indiferencia, lo que podría implicar uso de castigo físico y verbal.

8. Discusión de los resultados y conclusiones

El propósito de este estudio fue determinar la relación de los estilos cognitivos con los estilos parentales reportados por los padres y/o acudientes de las estudiantes de primero a tercer grado de básica de la Institución Educativa Boyacá (Pereira-Risaralda), encontrando que de las 220 estudiantes que constituyeron la muestra del estudio, el 86% se caracterizan por un estilo cognitivo dependiente y el 14% restante, presentan un estilo cognitivo independiente.

Los hallazgos inducen a plantear que el estilo dominante en la institución educativa en los primeros grados de la básica, es el dependiente de campo. Teniendo en cuenta que la muestra del estudio estuvo conformada por estudiantes de sexo femenino, estos resultados pueden relacionarse con lo planteado por Leeven, (1977) y Hederich & Camargo, (2002) quienes concluyen que no necesariamente las mujeres son menos capaces de prescindir del campo visual en el que se incluye la configuración perceptiva que tratan de captar, sino, que puede deberse a necesidades de índole social que las obligan a ser más dependientes de campo, para poder sobrellevar las situaciones que se presentan en su entorno social, lo que podría estar sustentado por patrones ligados al rol.

En cuanto a la edad, se encontró que esta variable tiene leve influencia sobre el estilo cognitivo dependiente e independiente de campo. Aunque, a medida que aumenta la edad hay acentuación en el estilo cognitivo en la dimensión independencia de campo, contrario a la dimensión dependencia de campo, la cual va disminuyendo.

La variable escolaridad se encontró estrechamente relacionada y predispone hacia un estilo cognitivo en particular, ya que, a mayor tiempo de permanencia en el sistema educativo, mayor será la orientación de los educandos hacia la independencia de campo, lo cual expresa a su vez, que

existe una relación directa entre grado escolar y la capacidad de reestructuración cognitiva de los estudiantes. Es levemente más independiente el grado tercero que el grado segundo y, en general, se presenta una tendencia ascendente de acuerdo al aumento de grado de escolaridad.

El estilo parental predominante en los padres y/o cuidadores de las estudiantes es el de compromiso/soporte, el cual presenta diferencias significativas en función de las variables edad y grado de escolaridad. Aunque, el estilo parental hostilidad/coerción, se presenta, es muy poco significativo, e igualmente presenta diferencias poco significativas en relación con las variables edad y grado de escolaridad. También, se encontró que no hay correlación positiva entre los estilos parentales reportados por los padres y/o acudientes y los estilos cognitivos de las estudiantes (R de Pearson es igual a 0,052). Por lo tanto, se confirman la hipótesis nulas, porque el estilo parental compromiso/soporte, se presenta en el 90% de los padres y/o cuidadores de las estudiantes caracterizadas con ambos estilos cognitivos, mientras el estilo parental hostilidad/coerción, no alcanza el 10% en las estudiantes con ambos estilos cognitivos.

Estos hallazgos no concuerdan con los reportados por autores como Páramo y Tinajero (1992), quienes concluyen que las familias flexibles son independientes de campo. Las familias rígidas son dependientes de campo. Las familias más estructuradas, con dominio de los padres, son dependientes de campo. Las familias menos estructuradas, con mayor margen de autonomía, son independientes de campo.

Otros autores como, Dreyer (1975), señala que las familias de niños y niñas independientes de campo presentan relaciones de poder menos estructuradas y más coherentes con las situaciones presentadas, dando

mayor autonomía al niño en la toma de decisiones; al contrario, las familias de niños y niñas dependientes de campo, exhiben estructuras de interacción enmarcadas en el dominio de los padres.

No obstante, estos puntos de desencuentro pueden estar mediados por el contexto de la investigación como lo señalan Hederich y Camargo (2002), quienes plantean que el contexto en que se desarrolla un individuo puede llegar a resultar incluso más determinante en la constitución del estilo que los propios factores biológicos.

De esta forma vemos que las relaciones interpersonales que se generan dentro del hogar, ya sea entre padres e hijos, entre hermanos o entre los propios padres y/o demás familiares, afecta de manera directa el desarrollo de los niños. En este sentido, un niño que se cría dentro de un ambiente de relaciones familiares tensas, problemáticas y violentas, acarreará consecuencias significativas en su desarrollo cognitivo, físico y emocional, sobre todo en edad escolar. Mientras prevalece la tolerancia, el diálogo, el respeto, la responsabilidad y la comprensión entre los miembros de una familia, en especial entre padre y madre, genera un clima favorable para el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas.

Lovejoy (1999), afirma que los padres enmarcados en el estilo parental compromiso/soporte presentan, un alto grado de aceptación hacia los hijos por medio del afecto y el apoyo instrumental y emocional. Además, La edad de los padres y/o madres es un factor determinante en la reproducción de prácticas parentales, en el sentido de que a mayor edad, mayor reproducción de estas y a menor edad, menor reproducción. También, pudo detectarse cierto trato diferencial de los padres, dependiendo de la edad de los hijos, ya que no se comportan de la misma manera con un niño de dos o tres años,

con quien manifiestan ser más permisivos, afectuosos y cuidadosos, que con uno de cinco o seis años, con quien manifiestan ser menos consentidores.

Los estilos cognitivos no deben convertirse en un instrumento que encasille a los estudiantes, más bien deben entenderse como una herramienta para movilizar el aprendizaje. Al respecto, Pérez Marrugo (2006), afirma “lo que se omite, explícita o implícitamente en la escuela actual, es la existencia del sujeto que aprende.” Por lo tanto, se requiere adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las diferencias individuales de las estudiantes, dinamizar el modelo educativo y flexibilizarlo frente a las necesidades o preferencias individuales.

Sólo así, el estudiante potenciará sus habilidades y capacidades cognitivas, de acuerdo a un ambiente de aprendizaje en donde el centro de todo el proceso sea él y donde el ambiente de aprendizaje le propicie posibilidades para el desarrollo efectivo de sus estilos.

Recomendaciones

Se deberá propiciar en los estudiantes un mayor desarrollo de las habilidades que sean propias de su estilo cognitivo, lo que podría llevar a mejorar el rendimiento académico y la motivación. También, la naturaleza de los métodos de enseñanza debe flexibilizarse de manera que los estudiantes tengan a su disposición más de una manera de aprender.

La información y educación sobre los estilos parentales de los padres hacia los hijos, al igual que el establecimiento temprano de prácticas efectivas, son tareas importantes, tanto para el ajuste social del niño como para su éxito académico. Los niños que han crecido en ambientes familiares donde la comunicación se basa en el respeto y preocupación por el otro, donde los padres transmiten la responsabilidad sobre los actos y permiten que sus hijos participen en la toma de

decisiones, son padres que orientan sus estrategias con base en el estilo compromiso/soporte. En esta línea, la adopción de un estilo parental que ejerce su autoridad con responsabilidad, afecto y flexibilidad es el más beneficioso para el crecimiento emocional, moral e intelectual del niño.

9. Bibliografía

- Agudelo, R. (2010). "Estilos educativos paternos, aproximación a su conocimiento". En: *Revista de Psicología* 14, pp. 12-29. Facultad de psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Aguilar, V.J.; Valencia, C.A. y Romero, S. P. (2004). "Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de bachillerato". En: *Revista Mexicana de Psicología*, 21 (2), pp. 119-129.
- Alberdi, 1999 Alberdi Alonso, I. (1999). La nueva familia española. Madrid: Taurus Pensamiento.
- Allport, G. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Rinehart Winston.
- Amador, J.A. & Forns, M. (1988). "El estilo cognitivo D.I.C. y la adquisición de concepto". En: *Psicológica* 9 (3), pp. 193-208. Recuperada el 2 de noviembre de 2011 en: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61210/88842>
- Amador, Juan & Forns, María. (1994). "Dependencia-independencia de campo y eficacia en tareas cognitivas". En: *Anuario de Psicología* 60, pp. 35-48. Recuperada el 2 de noviembre de 2011 en: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61210/88842>
- Arenas, M (2006). Las mamás en la escuela. En *cuadernos de pedagogía* N 171. Junio.
- Arnau, J.; Mena, M.J. & Beltrán, F.S. (1992). "Diferenciación hemisférica, estilos cognitivos y procesamiento de la información visual". En: *Psicothema*, 4 (1), pp. 237-252.
- Baldwin, A.L. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York: Dryden Press.
- Baumrind, D. (1966). "Effects of authoritative parental control on child behavior". *Child Development*, 37 (4), pp. 887-907.
- Becker, 1964 Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L.
- Bruner, J.S. (1981). "Vigotski: una perspectiva histórica y conceptual" En: *Infancia y Aprendizaje*, 14, pp. 3-17.
- Buela Casal G. De los Santis Roig M. & Carretero H. (2001). Propuesta de integración en el estudio de los estilos cognitivos: el modelo de las dos dimensiones. Universidad Granada En: *Revista de Psicología general y aplicada*.
- Busse, T.V. (1969). "Child-rearing antecedents of flexible thinking". En: *Developmental Psychology*, 1, pp. 585-591.
- Calderón, F., Hopenhayn, M. & Ottone, E. (1993). "Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: las dimensiones culturales de la

- transformación productiva con equidad”. Cepal, documento de trabajo 21, octubre de 1993.
- Cabero, J. & Salas, M. (1990). “Estilos cognitivos e investigación en medios de enseñanza”. En: *Campo Abierto*, 7, pp. 26-40.
- Campbell, D. & Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cappelletto, A. M. (1995). “Dipendenza-Indipendenza dal campo e linguaggio saitto: Uno studio su gruppi di studenti di scuola media superiore”. En: *Rassegna Italiana di Lingüística Applicata*, 27 (1-2), pp. 245-253.
- Cárdenas, G.V. (2005). “Dimensiones de los estilos parentales y habilidades sociales en niños de primaria”. Ponencia presentada en el XXXII Congreso Nacional de Psicología, Organizado por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de la Psicología (CNEIP), México: Mexicali, B. C.
- Carretero, M. (1982). “El desarrollo del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 18, pp. 65-82.
- Carretero, M. & Palacios, J. (1982). “Los estilos cognitivos. Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 17, pp. 19-28.
- Coloma, M. (1993). Estilos educativos paternos. En J.Mª Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.
- Corbalán, F. J. (1990). *Creatividad y procesos cognitivos*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Corral, A. (1982). “La influencia del estilo cognitivo ‘dependencia-independencia de campo’ en la resolución de dos problemas de física”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 18, pp. 107- 123.
- Curione, K. Miguez, M. Crisci C. (2010). “Estilo cognitivo, motivación y rendimiento académico en la universidad” En: *Revista iberoamericana de educación*. Universidad de la república, Montevideo, Alejandro Maiche, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Darling, N y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113,487-496.
- De la Orden, A. (1983). “Exploraciones en torno a los estilos cognitivos y sus aplicaciones educativas”. En: *Revista de Investigación Educativa* 0, pp. 25-31.
- De la Orden, A. (1985). “Hacia una conceptualización del producto educativo”. En: *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), pp. 271-28
- De la Orden, A. (1991). “Efectos diferenciales de la dependencia-independencia de campo sobre el fenómeno de defensa perceptiva”. En: *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 13 (1), pp. 5-18.
- Díaz Esteve, J.V. (1990). “Evaluación psicométrica de los efectos de un programa de estimulación intelectual, basado en los estilos cognitivos de Witkin, aplicado a niños con bajo rendimiento escolar”. *Psicológica* 11, pp. 111-127.

- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Liedermann, P. H., Roberts, D. F. y Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dreyer, A.S. (1975). "Family interaction and cognitive style: situation and cross-sex effects". Informe comunicado en el Simposio *Beyond father absence: Conceptualization of father effects*, en reunion de la Society for Research in Child Development. Denver, Colorado.
- Dyk, R.B. & Witkin, H.A. (1965): "Family experiences related to the development of differentiation in children". En: *Child Development*, 30, pp. 21-55.
- Egaña, I. (2004). "Democracia política y ciudadanía", texto no publicado, componente de una investigación que se está realizando en torno a la educación ciudadana en las aulas, con apoyo financiero de la Fundación Ford, Chile.
- Espitia, R. & Montes, M. (2009). Influencia De La Familia En El Proceso Educativo De Los Menores Del Barrio Costa Azul De Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, Sin mes, 84-105. Recuperado el 15 de marzo de 2012 en: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26811984004>
- Estévez, F. (2000), "Democracia y pluralismo". En: *pluralismo, sociedad y democracia: la riqueza de la diversidad*. Santiago: Colección Fundación Felipe Herrera.
- Esturgo, María. (1997). "Estilos Cognitivos". En: *Aula Abierta* 69. Recuperado el 28 de marzo de 2012 en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=45410&orden
- Fernández G. (2001). "La ciudadanía en el marco de las políticas educativas". En: *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, 26, mayo-agosto de 2001.
- Fernández, R. (1980): Del estilo cognitivo "dependencia-independencia de campo" a una teoría de la diferenciación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 35 (3), pp. 467-490.
- Fernández, R. & Maciá, A. (1981): "Estudio diferencial con el test de figuras enmascaradas (GEFT)". En: *Anuario de Psicología* 24 (1), pp. 45-56.
- Fernández, R. y Manning, L. (1981): "Dependencia-independencia de campo y diferenciación hemisférica I. Asimetría derecha en una tarea de localización espacial". En: *Revista de Psicología General y Aplicada* 36 (3), pp. 385-392.
- Ferrada, D. (2001). *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona: Colección Apertura.
- Gadamer H.G. (1976). *El círculo hermenéutico y el problema de los prejuicios*. Santiago de Chile: Teoría, Universidad de Chile.

- García, R. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Grass, J; Mena, B; Beltran, S. (1992). *Diferenciación hemisférica, estilos cognitivos y procesamiento de la información visual*. España: Universidad Barcelona.
- Gubbins, V. (2010). *Estilo parental de socialización: Desafíos del siglo XXI*. Facultad de psicología, Universidad Alberto Hurtado.
- Habermas, J. (1989). "La modernidad un proyecto incompleto". En: Nicolás Casullo (comp.) *Modernidad: Modernidad y Postmodernidad*, Buenos Aires: Editorial Punto. Hoffman y L. W.
- Hamilton, M. (1967). Development of a rating scale for primary depressive illness. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 278-296.
- Hederich C., & Camargo A. (1993). *Estilos cognitivos en el ámbito educativo. s.e/s.l.*
- Hederich, C., & Camargo A. (2001). *Estilos cognitivos en el contexto escolar proyecto de estilos cognitivos y logro educativo en la ciudad de Bogotá*. Universidad pedagógica Nacional.
- Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de independencia/dependencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hederich, C. (1992). "La libertad de los modernos". En; *Estudios Públicos* 46, Cep, Santiago.
- Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 169-208). New York: Russel Sage Foundation.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación*. México, McGraw Hill, 2da ed.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1987). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Jiménez, M. (2000): *Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones*, Málaga, Aljibe.
- Kant, I. (1975). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Espasa Calpe.
- Klein, S. B. (1994). *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. y Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lautrey, J. (1978). Structuration de l'environnement familial et développement cognitif. *Cahiers de Psychology*, 21, 99-110.
- (1985) *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Aprendizaje-Visor (Trad. arig.: *Clase sociale, milieu familial, intelligence*. París: P.U.F., 1980).
- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.

- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Editorial LOM, Colección Escafandra.
- López Vargas O. Hederich C. & Camargo Uribe A. *Estilo cognitivo y logro*. s.e/s.l.
- López Villalobos J.A. (2003). "Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: desarrollo de estilos cognitivos reflexivos-impulsivo, flexible-rígido, dependiente- independiente de campo". En: *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil* 4, octubre-diciembre.
- Lovejoy, M., Weis, R., O'Hare, E y Rubin, E. (1999). Development and initial validation of the parent behavior inventory. *Psychological Assessment*, 11(4), 534-545.
- MacCoby, E y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interactions. En E. M Hetherington (Ed), P. H. Mussen (Series Ed.). *Handbook of Child Psychology*, Vol IV (pp.1-102). Nueva York: Wiley.
- McDonnald, L. & Pien, D. (1982). Mother conversational behavior as a function of interactional intent. *Journal of Child Language*, 9, 337-358.
- Merino, C y Díaz, M. (2003). Analisis factorial confirmatorio de una escala retrospectiva sobre patrones de crianza: Inventario dimensional del EMBU. Manuscrito no publicado. Lima: Defensoria Municipal del Niño y del Adolescente.
- Miñano, Pablo & Castejón, Juan. (2008). "Capacidad predictiva de las variables cognitivo motivacionales sobre el rendimiento académico". En: *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XI (28). Recuperado 2 de noviembre de 2011 en: <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>.
- Navarro J. Menacho I. Aguilar M. s.f. *Estilo cognitivo, reflexividad-impulsividad en escolares con alto nivel intelectual*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Orlansky, 1949 Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46, 1-48.
- Palacios, J. & Carretero, M. (1982). "Implicaciones educativas de los estilos cognitivos en infancia y aprendizaje". Vol. 18, pp. 83-105. s.e/s.l.
- Palacio, M. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. *Una paradoja entre lo sólido y lo líquido*. Manizales: Editorial Gráficas JES - FESCO - Universidad de Caldas.
- Páramo, M. & Tinajen, C. (1991). *Influencia de la estructura normativa familiar sobre estilos cognitivos dependencia independencia de campo un estilo prospectivo*. España: Universidad de Santiago Compostela.
- Parker & Gladstone, 1996 Parker, G. & Gladstone, G. (1996). Parental characteristics as influences on adjustment in adulthood. En G. Pierce, B. Sarason, & I. Sarason (eds.). *Handbook of social support and the family*. New York. Plenum Press (195- 218).

- Paulson, S. E., Marchant, G.J., & Rothlisberg, B.A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5-26.
- Pérez Marrugo L.E. mgs (2006). *Estilo cognitivo y aprendizaje escolar*. s.e/s.l.
- Rivera H. María (2005). *Escala de Evaluación de las relaciones Intrafamiliares*. (E.R.I). Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, F.J. y Ovejero, A. (2005). La convivencia sin violencia. Recursos para educar. Sevilla: Eduforma.
- Rollins, B. C., & Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, & I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family: Vol. 1. Researchbased theories* (pp. 317-364). New York: Free Press.
- Samper J. Peña, Cortes J.S. Cortes & Paéz Rodríguez P. M. (2006-2007) *Estilo cognitivo en el instituto Alberto Merani*, título de bachiller científico.
- Santostefano, S. (1985): *Cognitive control therapy with children and adolescents*. New York: Pergamon Press.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Sears, R. R., Maccoby, E. y Levin, H. (1957). Patterns of child rearing.
- Soto C., Díaz, M y De Roma, V. (2004). "Validación del inventario de conductas parentales: un análisis factorial confirmatorio". En: *Persona* 7, pp. 145-162. Recuperado, 26 de febrero de 2011 en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147117764006>.
- Servera, M. (1992). La modificación de la Reflexibilidad-impulsividad y el rendimiento académico en la escuela a partir del enfoque de la instrucción e estrategias cognitivas. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Baleares. Baleares-España.
- Steinberg, L., Elmen, J. y Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), 19-36."
- Vera Noriega, José Ángel. s.f. "Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza". Recuperado en: www.comie.org.mx/congreso/.../v10/.../contenido0101T.htm
- Vicenta, M., Tur, A., et al. (2007). "Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial: Their realltion with

- prosocial behavior". *En: Revista Latinoamericana de Psicología* 39 (2). Recuperado, 6 de abril de 2011:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S012005342007000200001&script=sci_arttext&tIng=es.
- Whiting, J.W.M. y Child, I.L. (1953). *Child training and personality: A cross-cultural study*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Witkin, H. & Goodenoug, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturalezas y orígenes*. Madrid: Pirámide.
- Zubiría,S; Peña, C y Paéz, R.(2006-2007). Los estilos cognitivos en el Instituto Alberto Merani.

ANEXO 1

ESTRUCTURA DEL TEST APLICADO A LAS NIÑAS

INSTRUCCIONES GENERALES

Las instrucciones verbales que se darán a continuación, sirven como guía para hacer la prueba. Es esencial que la persona que administre el test, esté seguro de que el niño ha comprendido las instrucciones y se siente preparado para empezar la tarea. Frecuentemente el niño pequeño necesita que se lo aliente y puede ser preciso un pretest de entrenamiento a fin de lograr el nivel necesario para realizar la tarea.

Test elaborado por Stephen A. Karp y Norma Konstadt.

MATERIAL PARA EL TEST

Al mostrar las dos formas recortadas en nuestro caso lo identificaron como un triángulo y no como una tienda porque en nuestro contexto no conocen las tiendas de las culturas indígenas. Y la casa la mayoría como una iglesia.

1. Formas simples: Consta de modelos recortados de dos formas (TIENDA O TRIANGULO y CASA O IGLESIA) que están enmascaradas en las figuras complejas. Cada una de estas formas se utiliza en una de las series del test (es decir, un conjunto de figuras complejas que emplean la misma forma

simple). Estas figuras han sido diseñadas para facilitar una manipulación prolongada y se incluye un duplicado en cada juego.

2. Series de discriminación: (D1-D8): Un. Conjunto de 8 láminas en cada una de las cuales se reproduce una de las formas simples (TIENDA o CASA) y otras tres formas similares pero obviamente incorrectas. Hay cuatro láminas de este tipo para la TIENDA (TRIANGULO) y cuatro para la CASA (IGLESIA).
3. Series de demostración: (E1-E2): Hay tres dibujos incompletos que. Representan etapas de «desenmascaramiento de la forma simple de TIENDA (TRIANGULO), en una figura compleja (no hay una serie similar para la CASA O IGLESIA).
4. Series de entrenamiento: (P1-P3): Se han desarrollado tres figuras complejas para mostrarle al niño cómo se desarrolla el test: Dos para la TIENDA (TRIANGULO) y una para la CASA (IGLESIA).
5. Series del test: Dos series de figuras complejas: 11 tienen la forma simple de la TIENDA (TRIANGULO) (TI-TII) enmascarada en ellas y otras 14 (H1-H14) tienen la forma simple de la CASA (IGLESIA). (Todas las figuras deben presentarse de manera que el número de identificación aparezca en el ángulo superior derecho de la lámina.)
6. Suplementos adicionales: A fin de proteger las 38 láminas, es necesario. Cubrir las con una funda de plástico. Se incluyen 20 fundas en cada conjunto; se deben insertar dos láminas en cada una de las fundas siguiendo el orden adecuado, de modo que las caras sean visibles al exterior. Para los niños se puede hacer con fomi TIENDA Y CASA (TRIANGULO Y IGLESIA) y cada niño lo coloca sobre el plástico el lugar en que creen que está la solución

correcta. Con el material se incluye las figuras hechas en fomi. En la aplicación no quedan las marcas.

PROCESO DE ENTRENAMIENTO

1. Entrenamiento de las series de discriminación: (DI-D4): El examinador (E), muestra la primera forma simple recortada (TIENDA o TRIANGULO) y dice:

«Esto *se parece a* una TIENDA O TRIANGULO ¿no es así? (9). Esta línea negra al fondo muestra dónde se apoya la TIENDA sobre el suelo. Mira a ver si puedes encontrar otra TIENDA O TRIANGULO que sea igual a *la* nuestra en esta página.,

El E muestra la primera lámina de discriminación D1 y dice:

«Adelante, continúa y enséñame otra *como* la nuestra.» Las formas simples se sitúan al alcance del sujeto que puede así compararlas. Aun cuando la elección del niño no sea correcta, puede ser de gran utilidad examinar la respuesta dada y explicarle por qué no es correcto. Por' ejemplo, el E puede decir:

«Mira, ésta no es igual a nuestra TIENDA (TRIANGULO) porque es muy pequeña», o bien: «Esta no es igual a nuestra TIENDA (TRIANGULO) porque está al revés». Deberá resaltar los conceptos de forma, tamaño y orientación sobre la lámina.

Se le enseñará luego la segunda lamina de discriminación, D-2 y así sucesivamente, hasta que logre dos elementos correctos consecutivamente.

Si el niño no logra alcanzar este nivel en el primer ensayo, se puede repetir la serie *dos veces más*, *si* el niño no logra dos elementos correctos, en la tercera repetición, se debe interrumpir el test.

2. Demostración del proceso de enmascaramiento a niños de seis años o menos: (E1 y E2) siguiendo el proceso de discriminación de la TIENDA (TRIANGULO) la manera de desenmascarar la figura de dicha TIENDA (TRIANGULO) puede aclararse utilizando las láminas E1 y E2.

«Encuentra la TIENDA (TRIANGULO) aquí», señalando sucesivamente a cada una, de las tres figuras complejas de las láminas E1 y E2. El E procurará no señalar cerca del área donde la TIENDA (TRIANGULO) está oculta. Si el niño tiene dificultad para localizar la TIENDA (TRIANGULO) en algunos de estos dibujos, el E le indicará dónde está. Le hará ver también que la TIENDA en la figura compleja tiene la misma forma que la que el sujeto tiene en la mano aunque la línea pueda cruzarla o la parte superior tenga un color distinto a la inferior.

3. Ejercicio de enmascaramiento de las figuras: (P-1 y P-2): Se presenta la lámina P-1 y el examinador dice:

«Una TIENDA igual a la nuestra está escondida aquí en el dibujo. Nuestro juego consiste en encontrarla. Enséñame donde está la TIENDA.»

Se le permite al niño que compare la figura recortada que tiene en la mano con la lámina P1, si indica la forma correcta, se le da el la figura que acompaña test (10) para que marque la figura encontrada y se le dice:

«Ahora puedes señalar con esto la TIENDA (TRIANGULO). Muy bien, veamos qué tal ha quedado nuestra TIENDA (TRIANGULO),»

Se le pide luego al niño que verifique la elección que ha hecho, con ayuda del E, en caso necesario colocando la figura recortada sobre la figura elegida, de manera que el niño se dé cuenta de que coinciden. Si el niño no ha indicado la forma correcta el E le indica dónde está y le pide que la señale.

Se le pide la figura recortada al niño y luego se le presenta la lámina P-2. Se le dice al niño que la figura simple podrá aparecer como una unidad entera o bien estará hecha a partir de varias partes y/o colores. A fin de alentar al niño a ver la figura como un todo, el E le dirá:

«¿A qué se parece este dibujo?» (En caso necesario, el E sugerirá un nombre adecuado). Luego le dirá:

«Ahora señala la TIENDA (TRIÁNGULO), tal como lo hiciste hace un momento.»

Se verificará nuevamente la respuesta con la figura recortada.

El E corregirá y ayudará tanto como sea necesario. Si el niño no puede encontrar la TIENDA (TRIÁNGULO) el E le dirá dónde está, señalando los contornos y aclarándole que es la misma TIENDA (TRIANGULO) a pesar de que tiene dos colores diferentes y una línea en medio. El E dice a continuación:

«Ahora señala tú dónde está la TIENDA (TRIANGULO).»

ANEXO 2

MODELO DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL TEST

Para los niños menores de ocho años, el test comienza en el elemento T1. Los niños de más de 8 años empezarán con la lámina T6 y se les darán los puntos correspondientes de las láminas T1-T5. Pero si el niño fracasa en tres o más elementos entre la lámina Ti y la Tu, pierde los puntos que se le dieron >- y empieza el test en T1.

Se interrumpirá el test si el sujeto no acierta ninguno de los elementos de la TIENDA, (TRIANGULO) de T7 a T11. Si logra al menos un elemento, se puede continuar con la serie de la CASA (IGLESIA).

Antes de presentar la serie de elementos de la CASA (IGLESIA), el E debe presentar las series de discriminación D5 a D8, siguiendo las instrucciones dadas para D 1 a D4. Luego el E dará la ficha P3 como una serie .le ejercicios

prácticos para los elementos de la CASA. Luego le presentará la lámina H1 y continuará ~1 test hasta que se produzcan cinco errores consecutivos.

Al presentar los tres primeros elementos del test en cada una de las series, el E debe seguir las directrices dadas para P2, diciendo:

«¿A qué se parece esto?» Y después de que el niño ^yaya nombrado un objeto apropiado, el E debe decir:

«Ahora enséñame la TIENDA (TRIÁNGULO) y márcala tal como hiciste antes.» El E debe estar seguro de que las formas recortadas TIENDA o TRIÁNGULO no están al alcance del niño. El E debe ayudar al niño cuando éste no acierte un elemento, aun cuando éste sea anotado como fracaso.

Después de los tres primeros elementos de cada serie, no se le enseñarán al niño las figuras recortadas, a menos que fracasase en tres elementos consecutivos o, como ya se ha comentado, se le pida al niño que verifique su elección. Se informará al niño si acertó o se equivocó en cada uno de los elementos solamente en la forma y condiciones anteriormente especificadas.

En los estudios experimentales realizados para la tipificación del test, no se imponía un límite de tiempo para la búsqueda de la forma simple. Este procedimiento «abierto» fue adoptado en vista de que la mayor parte de los niños, en un período moderado de tiempo, señalaban la forma simple que habían visto,

Las respuestas son valoradas uno o cero. La valoración uno se da cuando la primera elección es correcta y verificada tal como se ha descrito en la sección de «Entrenamiento». Si una elección incorrecta es espontáneamente corregida antes de que el sujeto vea el modelo recortado, se da la puntuación completa. Las elecciones correctas realizadas después de ver el modelo, son contadas como fracasos se colocan cero el número de elementos correctamente resueltos, siendo la puntuación máxima de 25.

Tablas de figuras

Tabla 1. Correlación de Pearson entre estilo cognitivo y edad

	Total		ESTILO COGNITIVO			
	Casos	Col %	Dependiente		Independiente	
			Casos	Col %	Casos	Col %
6	46	20,9%	42	22,2%	4	12,9%
7	80	36,4%	70	37,0%	10	32,3%
8	73	33,2%	64	33,9%	9	29,0%
9	21	9,5%	13	6,9%	8	25,8%
Total	220	100,0%	189	100,0%	31	100,0%

Tabla 2. Correlaciones de estilo cognitivo y grado

	Total		ESTILO COGNITIVO			
	Casos	Col %	Dependiente		Independiente	
			Casos	Col %	Casos	Col %
1	77	35,0%	68	36,0%	9	29,0%
2	70	31,8%	58	30,7%	12	38,7%
3	73	33,2%	63	33,3%	10	32,3%
Total	220	100,0%	189	100,0%	31	100,0%

Tabla 3. Correlación de estilo cognitivo y estilo parental

	Total		ESTILO COGNITIVO			
	Casos	Col %	Dependiente		Independiente	
			Casos	Col %	Casos	Col %
Compromiso Soporte	206	93,6%	176	93,1%	30	96,8%
Hostilidad Coerción	14	6,4%	13	6,9%	1	3,2%
Total	220	100,0%	189	100,0%	31	100,0%

Tabla 4. . Estilo cognitivo y estilo parental por edades

	Total		ESTILO COGNITIVO							
	Casos	Col %	Dependiente				Independiente			
			ESTILO PARENTAL				ESTILO PARENTAL			
			Compromiso Soporte		Hostilidad Coerción		Compromiso Soporte		Hostilidad Coerción	
			Casos	Col %	Casos	Col %	Casos	Col %	Casos	Col %
6	46	20,9%	39	22,2%	3	23,1%	4	13,3%	1	100,0%
7	80	36,4%	65	36,9%	5	38,5%	9	30,0%		
8	73	33,2%	60	34,1%	4	30,8%	9	30,0%		
9	21	9,5%	12	6,8%	1	7,7%	8	26,7%		
Total	220	100,0%	176	100,0%	13	100,0%	30	100,0%		

Tabla 5. Estilo cognitivo y estilo parental por grado de escolaridad

	Total		ESTILO COGNITIVO							
	Casos	Col %	Dependiente				Independiente			
			ESTILO PARENTAL				ESTILO PARENTAL			
			Compromiso Soporte		Hostilidad Coerción		Compromiso Soporte		Hostilidad Coerción	
			Casos	Col %	Casos	Col %	Casos	Col %	Casos	Col %
1	77	35,0%	64	36,4%	4	30,8%	9	30,0%	1	100,0%
2	70	31,8%	53	30,1%	5	38,5%	11	36,7%		
3	73	33,2%	59	33,5%	4	30,8%	10	33,3%		
Total	220	100,0%	176	100,0%	13	100,0%	30	100,0%		

Tabla 6. Resumen del procesamiento de los casos

		Casos					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje

ESTILO COGNITIVO * ESTILO PARENTAL	220	100,0%	0	0,0%	220	100,0%
------------------------------------	-----	--------	---	------	-----	--------

Tabla 8. Contingencia Estilo Cognitivo y Estilo Parental

			ESTILO PARENTAL		Total
			Compromiso Soporte	Hostilidad Coerción	
ESTILO COGNITIVO	Dependiente	Recuento	176	13	189
		% dentro de ESTILO COGNITIVO	93,1%	6,9%	100,0%
	Independiente	% dentro de ESTILO PARENTAL	85,4%	92,9%	85,9%
		Recuento	30	1	31
	Total	% dentro de ESTILO COGNITIVO	96,8%	3,2%	100,0%
		% dentro de ESTILO PARENTAL	14,6%	7,1%	14,1%
Total		Recuento	206	14	220
		% dentro de ESTILO COGNITIVO	93,6%	6,4%	100,0%
		% dentro de ESTILO PARENTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 9. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,596 ^a	1	,440		
Corrección por continuidad ^b	,141	1	,707		
Razón de verosimilitudes	,701	1	,402		
Estadístico exacto de Fisher				,698	,385
Asociación lineal por lineal	,594	1	,441		
N de casos válidos	220				

a. 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,97.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,052			,440
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,052	,051	-,770	,442 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,052	,051	-,770	,442 ^c
N de casos válidos		220			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

ANEXO 3

INVENTARIO PARA PADRES

Lovejoy, M, c., Weis, R., O'Hara, E, & Rubin, E,R.

Por favor, lea cada afirmación y piense cómo Ud. Y su hijo se llevan generalmente. Responda en qué grado Ud. Y su hijo se llevan generalmente, de la forma como dice cada afirmación. Para responder, Ud. hará un círculo en el número que mejor refleje su respuesta.

0 1 2 3 4 5

Nada Un poco Algo moderadamente cierto muy cierto

Ejemplo: Tuve discusiones con mi hijo(a)

Estas son formas como a veces se llevan los padres con sus hijos. No hay respuestas buenas o malas. Por favor, responda sinceramente.

1- Pierdo la paciencia cuando mi hijo(a) no hace lo que pido 0 1 2 3 4 5

2-Tenemos conversaciones agradables entre mi hijo(a) y yo 0 1 2 3 4 5

3- Le agarro con brusquedad o fuerza 0 1 2 3 4 5

4- Trato de enseñarle cosas nuevas a mi hijo(a) 0 1 2 3 4 5

5- Le exijo que haga las cosaso que deje de hacerlas inmediatamente,o en el acto. 0 1 2 3 4

5

6- Entre mi hijo y yo nos damos abrazos y/o besos 0 1 2 3 4 5

7- Le hago saber mi disgusto sobre su conducta o le digo que no me gusta lo que está haciendo. 0 1 2 3 4

5

8- Con mi hijo(a), nos reímos de las cosas que vemos que son divertidas.

0 1 2 3 4 5

9- Cuando mi hijo(a) se comporta mal, le hago saber lo que le

- ocurrirá si no se comporta bien. 0 1 2 3 4 5
- 10- Mi hijo(a) y yo tenemos tiempo para hacer juegos, hacer dibujos y otras cosas.
0 1 2 3 4 5
- 11- Atiendo a sus sentimientos y trato de entenderlos. 0 1 2 3 4 5
- 12- Le doy las gracias, le digo elogios, felicitaciones. 0 1 2 3 4 5
- 13- Le castigo, le doy palmazos, jalo los pelos o le pego. 0 1 2 3 4 5
- 14- Le ofrezco mi ayuda o le ayudo en las cosas que hace. 0 1 2 3 4 5
- 15- Le digo amenazas o advertencias cuando se porta mal. 0 1 2 3 4 5
- 16- Le alivio cuando parece que se siente temeroso, inseguro o disgustado. 0 1 2 3 4 5
- 17- Le he dicho cosas malas palabras que podrían hacerle sentir mal. 0 1 2 3 4 5
- 18- Le toco de una manera cariñosa. 0 1 2 3 4 5
- 19- cuando no estoy contenta con su conducta, le recuerdo las cosas que hecho por él (ella). 0 1 2 3 4 5
- 20- Cuando me pide algo o que yo le atienda, no le hago caso o le hago esperar hasta después. 0 1 2 3 4 5

Nivel y diseño del estudio

La presente investigación corresponde a un estudio de nivel descriptivo y de tipo correlacional. Es descriptivo porque mide de manera independiente las variables, es decir, la percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental y el nivel de ansiedad rasgo, indagando su incidencia en un grupo de niños de 10 a 12 años de edad, de nivel socio-económico medio-alto, de Lima metropolitana (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Además de describir las variables de manera individual, es un estudio correlacional en tanto que el propósito es medir el grado de relación que existe entre dos variables, en este caso la ansiedad rasgo y la percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental, esto se ajusta a la definición brindada por Hernández et al. (2006) acerca de los estudios correlacionales.

La muestra de la presente investigación está constituida por 222 estudiantes de ambos sexos, de 10 a 12 años de edad que cursan cuarto, quinto y sexto grado de primaria en dos colegios privados y mixtos de la ciudad de Lima.

Para fines de esta investigación se utiliza un muestreo no probabilístico en tanto la elección de los elementos de la muestra no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. Es

además

un muestreo de tipo accidental, lo que según Kerlinger y Lee (2002) consiste en tomar muestras disponibles, o a la mano, de la población que se quiere estudiar, teniendo especial precaución al momento de analizar e interpretar los datos. Por esta razón, los resultados que se obtengan de la investigación sólo serán válidos para una muestra similar, pero no podrán ser generalizados a la población de niños

entre los 10 y 12 años de edad de nivel socio-económico medio-alto de Lima metropolitana.

En este caso, la muestra es seleccionada de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión:

- Edad del niño: 10 a 12 años
- Nivel socio-económico: medio/alto, medido a partir del colegio en el que estudian, en el cual, la pensión mensual promedio es de 1,200 nuevos soles aproximadamente. Metodología 45

Las características de la muestra se detallan a continuación. En lo que se refiere a la distribución según el sexo se puede observar que la muestra está conformada en una mayor proporción por participantes de sexo masculino (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la muestra según sexo

Sexo	Frecuencia	%
------	------------	---

Masculino	121	54.5
-----------	-----	------

Femenino	101	45.5
----------	-----	------

La edad de los participantes varía entre 10 y 12 años de edad, con una media de 11.05, y una desviación estándar de 0.828. El 36.5% de los participantes tiene 12 años, proporción ligeramente mayor a los púberes de 10 y 11 años (Tabla 2).

Tabla 2

Distribución de la muestra según edad

Edad Frecuencia %

10 71 32.0

11 70 31.5

12 81 36.5

Finalmente, con respecto a la composición familiar de los participantes, observamos que la mayoría viven con ambos padres (79.3%); un 18.5% de ellos viven solamente con su madre, el 1.8% solamente con su padre y en un 10.8% de la muestra, viven con sus abuelos además de sus padres (Tabla 3).

Adicionalmente, un 84.7% de los sujetos tienen uno o más hermanos.

Metodología 46

Tabla 3

Distribución de la muestra según composición familiar

2.5 Instrumentos

A continuación, se describen brevemente la ficha utilizada para la recolección de datos demográficos de los participantes en la muestra seleccionada,

así como los dos instrumentos: el Children's Perception of Parents Scale y el Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en Niños (STAIC), que evalúan las variables psicológicas estudiadas en esta investigación, es decir la percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental y ansiedad rasgo, respectivamente.

Ficha de datos

Breve ficha que recoge datos relevantes para la posterior interpretación de los resultados. Estos datos permiten describir la muestra en relación a ciertas

variables demográficas como edad, sexo, grado de estudios, composición familiar, y número de hermanos (Anexo A1).

Composición Familiar Frecuencia %

Vive sólo con su mamá 41 18.5

Vive sólo con su papá 4 1.8

Vive con su mamá y su papá 176 79.3