

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

**CARACTERIZACIÓN DE ESTILOS COGNITIVOS PARA FORMAR EN Y DESDE LA
DIVERSIDAD**

Presentado por:

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

Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad

Asesor:

GUSTAVO ARIAS ARTEAGA. Mg.

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
Manizales, 2012**

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

CARACTERIZACIÓN DE ESTILOS COGNITIVOS PARA FORMAR EN Y DESDE LA
DIVERSIDAD

Estudio de caso: Nueve instituciones educativas de la ciudad de Manizales, una rural del municipio de Belalcázar y tres de la ciudad de Medellín.

Presentado por:

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

Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad

Asesor:

GUSTAVO ARIAS ARTEAGA. Mg.

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
Manizales, 2012

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. RESUMEN	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	9
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
5. JUSTIFICACIÓN	13
6. OBJETIVOS	17
7. MARCO TEÓRICO	18
7.1 Educación	19
7.1.1 La educación y el desarrollo humano	21
7.1.2 Diversidad	21
7.1.2.1 La educación: un derecho de todos	26
7.1.2.2 La diversidad un valor enriquecedor	28
7.1.3 Cognición	30
7.1.3.1 La estructura del intelecto de Guilford	32
7.1.3.2 Teorías del procesamiento de la información	34
7.1.3.3 Sternberg: Teoría Triárquica	34
7.1.3.4 Subteoría Componencial	34
7.1.3.5 Componentes de ejecución o rendimiento	35
7.1.3.6 Componentes de adquisición	36
7.1.3.7 Subteoría Experiencial	37
7.1.3.8 Subteoría Contextual	37
7.1.4 Estilos Cognitivos	38
7.1.4.1 Origen de los estilos cognitivos	38
7.1.4.2 Definición y clases	40
7.1.4.3 Diferenciación psicológica	42
7.1.4.4 Características de los estilos dependiente e independiente de campo en la percepción de la verticalidad.	43
7.1.4.5 Características psicométricas	44
7.1.4.6 Aplicaciones educativas	45

7.1.4.7 El estudio de los estilos cognitivos en Colombia	46
7.1.4.8 Estilos cognitivos y prácticas de socialización y crianza	48
7.1.5 Contexto Escolar	52
7.1.5.1 Interactividad docente - alumno	59
7.1.6 Practicas pedagógicas	26
8. METODOLOGIA	73
8.1 Escenario	75
8.2 Población	81
8.3 Criterios de inclusión	82
8.4 Instrumentos	83
8.5 Procedimiento	83
9. PRESENTACIÓN Y ANALISI DE LA INFORMACIÓN	88
10. CONCLUSIONES	110
11. RECOMENDACIONES	114
12. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	117
13. ANEXOS	

1. RESUMEN

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

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

PALABRAS CLAVE:

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

2. INTRODUCCIÓN

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

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

Los estudios de estilo cognitivo hechos por Witkin (1980, 1996) lo llevan a referenciarlo como el modo característico de funcionar que se revela a través de actividades perceptivas o intelectuales de una manera altamente estable y profunda (Witkin, 1996: p:26), al respecto, se considera que cada individuo en

su diferencia manifiesta las potencialidades y falencias que posee gracias a su herencia genética y/o a su interacción con el entorno.

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

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

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

En el conocimiento y estudio de las diferencias individuales de los estudiantes abordar el proceso enseñanza aprendizaje desde el respeto por la diferencia conlleva dimensionar el contexto de la diversidad desde los estilos cognitivos que le permiten al sujeto interactuar con la información que recibe del medio,

para dar respuesta a los requerimientos académicos que la escuela le exige en su aspiración de acceso a otros niveles de conocimiento. En esta perspectiva, se considera que conocer las diferencias en estilos cognitivos de los sujetos puede ser de gran ayuda, ya que ello mismo supone conocer qué modos o formas de funcionamiento intelectual le son más propios, qué habilidades pueden ser más características de estos sujetos y cuáles son sus estrategias preferidas de aprendizaje. (García, 1989, p:112); en este sentido la escuela debe constituirse en esa estructura social que posibilite a los sujetos alcanzar su autonomía a través de la dinamización de un currículo pensado desde la diversidad en su accionar pedagógico, didáctico y evaluativo.

Para Manosalva (2008) el gran reto que se presenta en los tiempos actuales, en especial a los pedagogos es más que un hacer en la diversidad, un ser en la diversidad; desde el reconocimiento explícito del derecho de todos a la Educación y de que ésta se desarrolle atendiendo a la igualdad de oportunidades, donde la diversidad sea un valor enriquecedor y positivo para todos, introduciendo prácticas coherentes con la inclusión educativa, que se fundamente en la implementación de un currículum que propenda por la formación de competencias para la vida que le permitan al individuo relacionarse con el entorno sin sentirse disminuido, menospreciado, o subvalorado, ya sea por su capacidad excepcional o por su situación de discapacidad.

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

Identificar las características de los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo en el grupo de estudiantes muestra de

esta investigación, contribuirá desde el quehacer docente a tender puentes que favorezcan el logro de los estudiantes en concordancia con sus capacidades, pudiendo sobrellevar las limitaciones, es decir, partiendo de las potencialidades del estudiante y no desde el reconocimiento de las carencias en el marco del desarrollo, esta perspectiva de las potencialidades y de la diferencia, se constituye en un factor potenciador del desarrollo de los estudiantes, hacia su ubicación-adaptación-realización en el mundo, entendido este como el aula de clase, la familia y la comunidad en los que interactúan.

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

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

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

Desde esta perspectiva, que evidentemente desconoce la diversidad y la inclusión en el aula, el maestro que asume esta posición, orienta una práctica

en la que desconoce la diversidad del grupo de estudiantes en su forma de pensar, actuar, vivir y aprender; y que se hace manifiesto en la manera como se planean y ejecutan una serie de estrategias didácticas sobre el supuesto de que todos los estudiantes aprenden de igual manera, porque en dicha perspectiva no parecen haber diferencias en la forma como los estudiantes procesan la información y despliegan el desarrollo y potenciación de sus procesos cognitivos. En tal sentido, se considera que:

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

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

La democratización en el aula, sólo se hace posible desde la ampliación del concepto de diversidad, desde el cual se pueda entender como legítimo el hecho de que los estudiantes son diferentes entre sí, a partir del reconocimiento de que esta diferencia no implica ser mejor o peor, simplemente implica ser

distinto (Díaz & Drucker, 2007). Consideración que no se evidencia desde las políticas educativas actuales en las que se hace manifiesto:

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

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

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

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

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

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

Apoyados en la compilación de estudios hechos en Canadá a través de la UNESCO, UNICEF y la ONU, y con autores como Aucoin, Rousseau y Belanger (2004), se evidencia que la promoción de nuevos significados sobre la diversidad y las practicas inclusivas dentro de la escuela deben ser coherentes con una macro estrategia general, en donde la convergencia de estas condiciones sea capaz de poner en marcha el cambio en profundidad que requiere la transformación de un sistema hacia la inclusión.

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

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

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

garantice la formación de un estudiante con capacidad de autogestión o agencia.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

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

5. JUSTIFICACIÓN

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

La diversidad sin lugar a dudas debe considerarse como riqueza, abundancia y según el Diccionario de la Lengua Española como “variedad, desemejanza, y diferencia”; diversidad es entender la variedad que se produce en todos los aspectos de la vida, en lo “ecológico, biológico, familiar, escolar, cultural y social”, la diversidad está presente desde nuestros más cercanos círculos: familiar, escolar, social hasta lo global, la diversidad se constituye en conjunto porque es así como el sujeto puede establecer diferencias. Y como lo afirma Ghiso (2000, p.8). “Las personas no se comprenden solas, mediante la introspección, sino principalmente a través de observaciones sobre su vida y la vida de otros; por este motivo, se precisa de la mediación de las manifestaciones de experiencias de vida ajenas (otredades) que van desde las más espontáneas como miradas, gestos y exclamaciones, hasta las más conscientes como es la expresión artística o científica”.

El producto de este ejercicio investigativo busca hacer reflexionar sobre el quehacer pedagógico de los docentes en la actualidad y particularmente en las ciudades de Manizales y Medellín. Plantear la necesidad de transformar las concepciones sobre la enseñanza, la forma en la que los estudiantes aprenden y el desarrollo de los estilos cognitivos a partir del reconocimiento de las diferencias integrales en nuestras aulas de clase.

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

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

concepto claro de las diferentes capacidades que tienen y pueden llegar a desarrollar a partir de su estilo cognitivo.

Son infinitas las diferencias que se pueden encontrar entre los sujetos, como lo explica Santos Guerra (2010, p.6,7) “desde las características individuales: cognitivas (inteligencia, estilo cognitivo, creatividad, memoria, atención), características afectivas (actitud, sensibilidad, emociones, hábitos), características físicas (edad, estatura, sexo, peso), hasta las características sociales (familia, entorno, posesiones, experiencia), características culturales (raza, género, religión, lengua, lugar de procedencia)” y es así como la creciente diversidad en nuestras sociedades, ha generado la continua fractura de las comunidades.

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

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

En ello, el conocimiento del estilo cognitivo como sello y característica propia del estudiante, debe ser el fundamento sobre el cual se cimiente el proceso enseñanza aprendizaje ya que aunado a su historia personal, se determina el punto de partida de cualquier vivencia pedagógica, es decir, se constituye en la brújula que apunta el norte en la generación de la planeación, estrategias metodológicas y evaluativas que acompañan el accionar de la escuela, en palabras de Merieu (1998), la pedagogía es praxis, es decir, ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto.

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

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

6. OBJETIVOS

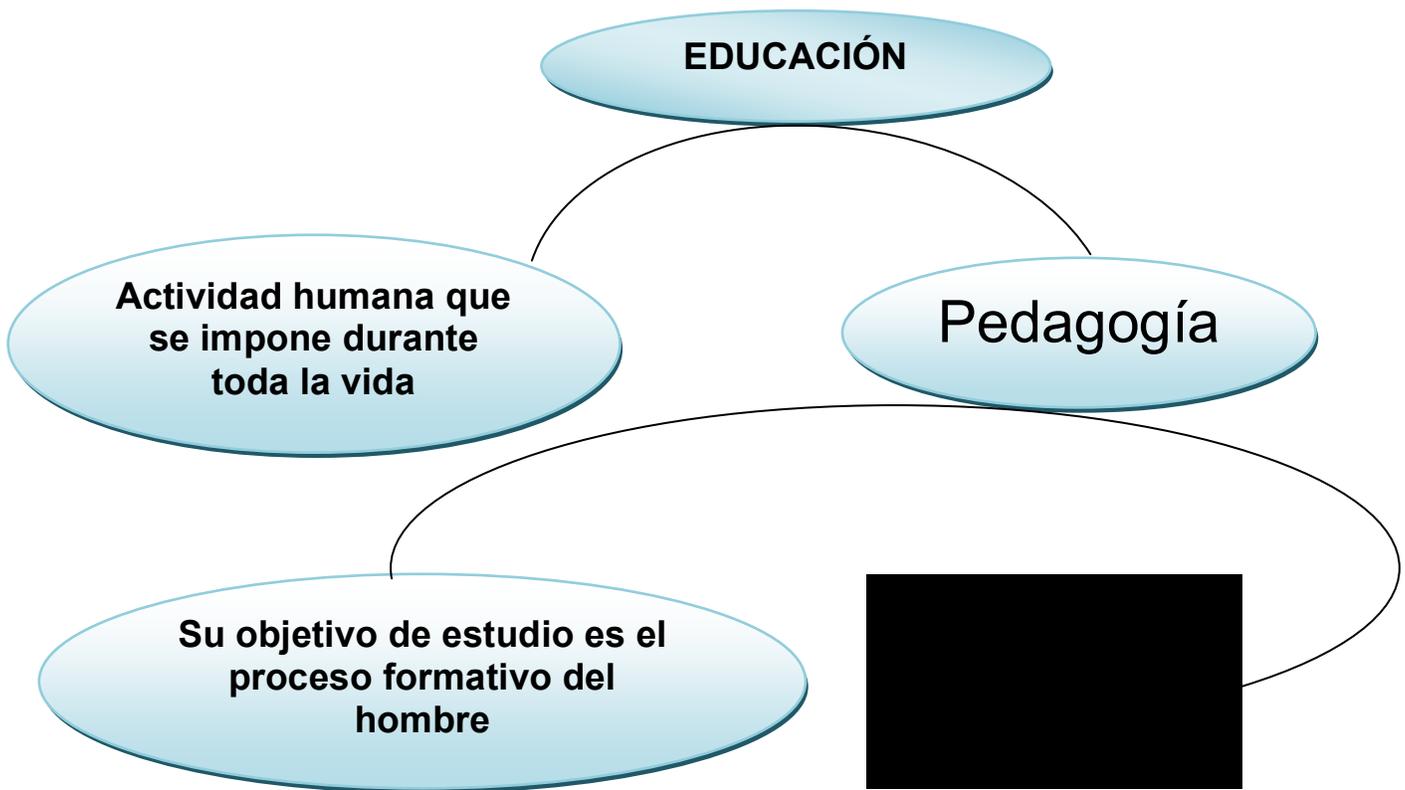
Objetivo general

Caracterizar los estilos cognitivos de estudiantes con edades comprendidas entre 7 y 12 años de los grados de 1° a 7° de las nueve instituciones educativas de la ciudad de Manizales, una rural del municipio de Belalcázar y tres de la ciudad de Medellín y la relación existente con la formación en y desde la diversidad

Objetivos Específicos

- Reconocer los estilos cognitivos de los estudiantes que asisten a las instituciones Educativas evaluadas.
- Analizar la relación entre los estilos cognitivos y la formación en y desde la diversidad de los Estudiantes en los diferentes contextos Educativos.

7. MARCO TEÓRICO

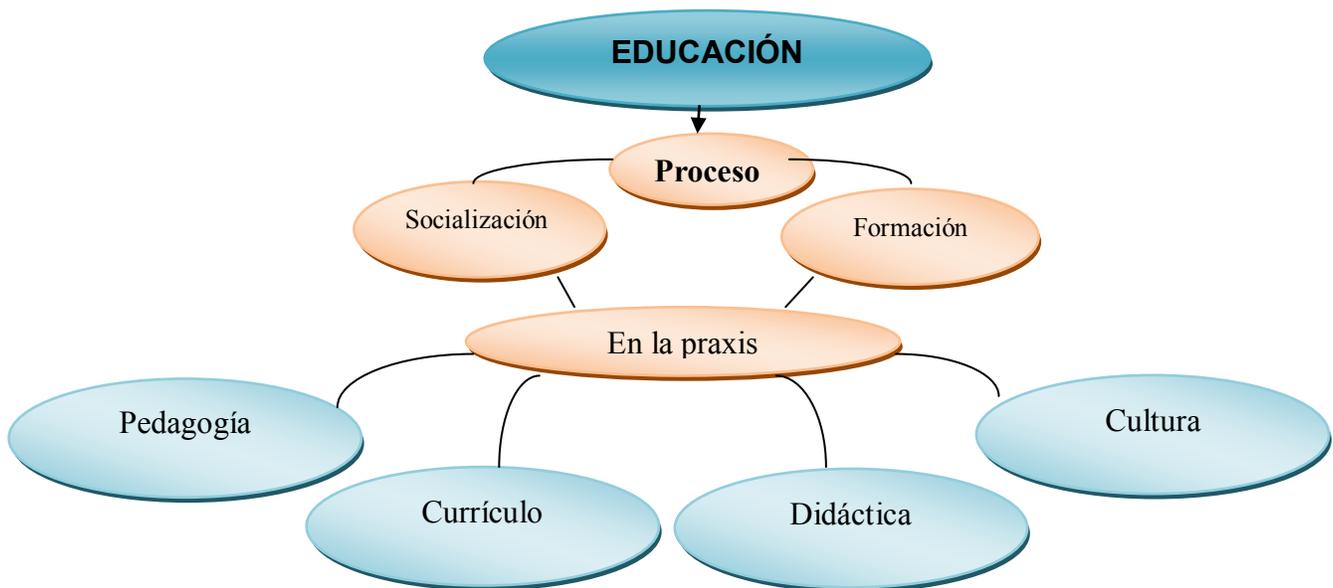


Hemos visto como la pedagogía al correr del tiempo ha presentado grandes cambios y ha pasado por diversas formas de ser asumida, desde ser vista como arte, como disciplina, como ciencia o filosofía de la educación; esto de acuerdo a la época en la cual surge el pensamiento en torno a ella. Pero, a pesar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

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

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

7.1 Educación



El concepto de educación se impone durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad. (Delors 1995:15)

Es la misma posibilidad de seres inacabados el insumo perfecto para emprender procesos educativos, porque el hombre en su curiosidad perdurable, en su búsqueda por respuestas, le ha dado a la educación -en sus múltiples formas- la importante misión de suplir parte de esa curiosidad e inquietudes que a diario le asaltan y ante aquellas que no se pueden dar respuestas, otorgar algunas herramientas para emprender su búsqueda. Lo anterior la connotación de que el ser humano es la única especie educable del planeta, porque aunque algunas pueden aprender, es un aprendizaje por instinto o por domesticación, a diferencia del ser humano quien aprende por deseo, como expresión de su libertad y como autosatisfacción. Para lo cual ha creado los medios y posibilidades de lograrlo. En este sentido (Fermoso 1985: 191) afirma que:

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

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

7.1.1 La educación y el Desarrollo Humano

Educación es un proceso histórico social, que aporta al desarrollo humano por excelencia, el cual es un factor sinérgico de calidad de vida, un medio y un fin en sí mismo. Abordar un tema tan extenso y con tanta proyección en la construcción diaria de una sociedad cambiante y bajo la influencia de muchos interrogantes, que en ocasiones parecen no tener respuesta, conlleva a la obligación de no olvidar que en todo nuevo proyecto de edificación de espacios que le permitan al ser humano enfrentar sus temores y carencias, se hace necesario comprender que el Desarrollo Humano no solo es importante para la “satisfacción de las necesidades humanas, sino que exige un nuevo modo de interpretar la realidad” (Max Neef, p.27), aceptando como necesario comprender y hacer claro en cada individualidad, la capacidad de diferenciar aspectos que estén relacionados con conceptos como calidad de vida, necesidades, dimensiones del ser y con ellos los diferentes contenidos y alcances que en un continuo evolucionar siempre estarán marcando la trayectoria del ser y por ende de todo lo aquello que lo involucra.

7.1.2 Diversidad

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

Asimismo para Gimeno (1996) la diversidad alude a la “circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, capacitación para poder ser”.

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

Todo lo anterior constata el carácter dinámico y abierto que sustenta el concepto de diversidad, tratando de responder a las necesidades que presentan los sujetos como fruto de sus diferencias. Ahora bien, “las ciudades actuales tienen el gran desafío de educar en la diversidad, en la multiculturalidad, en el pluralismo y en la democracia. De formar a sus ciudadanos con altos conceptos de tolerancia y participación” (Rodríguez, 1999).

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

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

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

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

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

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

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

Olga María Alegre (2001) reconoce que la diversidad está compuesta por varios aspectos entre los que destaca la diversidad de género, diversidad por la edad, diversidad por discapacidad y/o minusvalía, diversidad poblacional, diversidad de etnias, diversidad de lenguas, diversidad de religión, diversidad de ingresos económicos, diversidad ideológica entre otros, lo que amerita entonces ofrecer en la escuela respuestas educativas ajustadas a las características y necesidades de los sujetos, desde las premisas de la comprensividad y la integración. Pero se puede hacer aún más y ampliar el espectro educativo en lo que se refiere a diversidad al interior de las instituciones educativas.

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

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

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

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

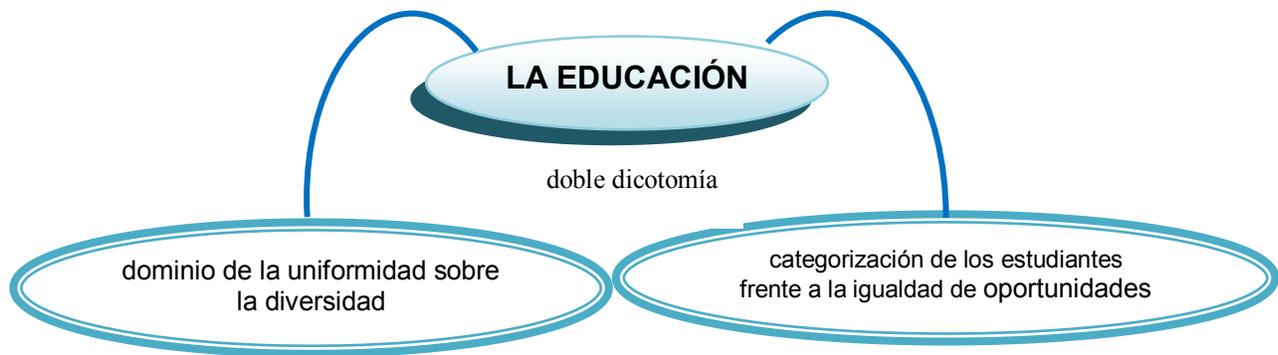
Por consiguiente la atención a la diversidad se promueve desde distintos postulados asumidos por todos y cada uno de los integrantes de una respectiva institución educativa, es claro que no hay educandos iguales, ni mucho menos maestros idénticos, pero la escuela ha perpetuado su función o estructura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

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

7.1.2.1 La educación un derecho de todos

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

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



La educación tiene una doble función: la socializadora, dirigida a compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. Es decir de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen ciertas dosis de homogeneidad en el pensamiento, en los valores y en la conducta. En el otro extremo, encontramos el hecho empírico, incuestionable, desde el propio sentido común, de que los seres humanos, desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, diferimos unos de otros. El respeto a la individualidad que se manifiesta de manera natural con la diversidad entre los sujetos, los grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Gimeno (2000; 16) nos recuerda. “Cuanto más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tantas más variaciones se acumularán en su seno”.

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

7.1.2.2 La diversidad un valor enriquecedor

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

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

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

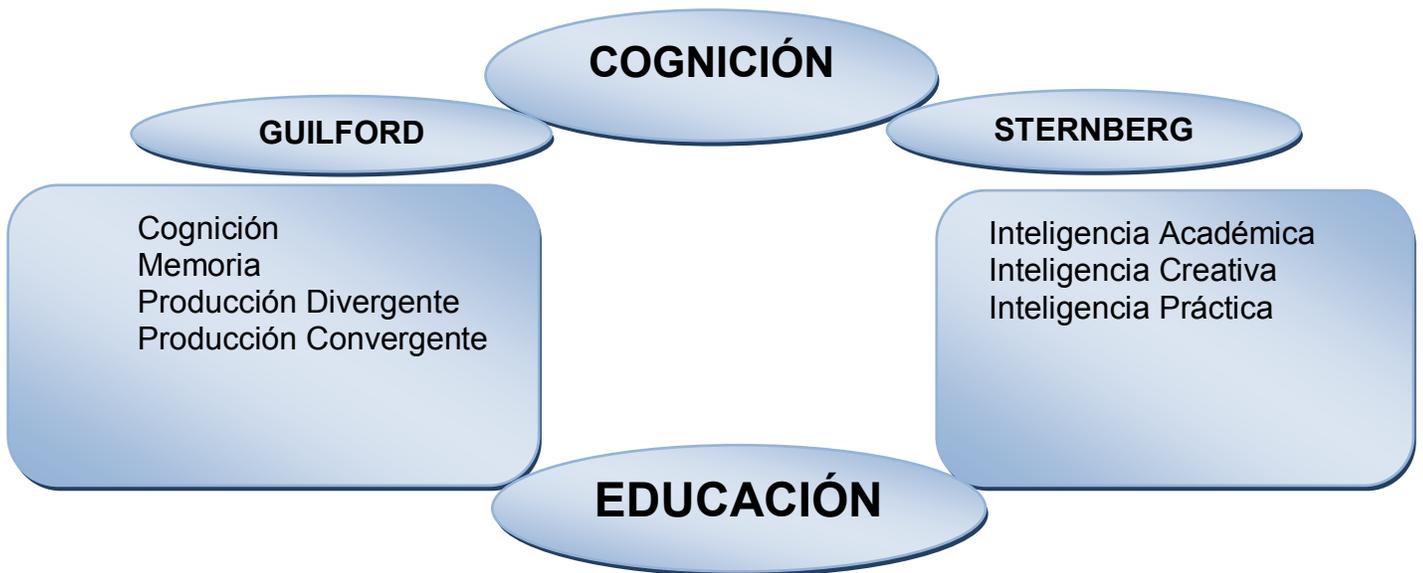


- La diversidad hace referencia a distintas fuentes provocadoras de la diversidad educativa (gráfico)
- La diversidad se fundamenta en cuatro razones (Muñoz, Rué y Gómez, 1993; 52):
 - Sociales: al considerar la educación como un medio de compensación de las desigualdades sociales.
 - Culturales: al concebir la realidad humana como plural, abierta y relativa.
 - Éticas: al considerar la profesión educativa como una actividad promocionadora y no sancionadora ni selectiva.
 - Psicopedagógicas: al considerar el aprendizaje como un proceso social de reconstrucción del pensamiento personal.

Afirma López Melero (1993; 40): “reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no debe entenderse como que proclamamos la uniformidad de todos los alumnos, sino todo lo contrario: supone educar en el respeto a las diversidades”. Esta afirmación aporta dos significados controvertidos y complementarios, que merecen ser explicados: por una parte, la sociedad presenta desigualdades y diferencias en sus orígenes que provoca puntos de partida muy diversos entre los alumnos, por lo que proporcionarles a todos en la escuela lo mismo no significa promover la equidad, sino mantener y potenciar estas diferencias.

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

7.1.3 Cognición



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

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

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

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

La cognición afirma que los procesos mentales complejos desempeñan una función importante en el moldeamiento del comportamiento humano. La investigación cognitiva ha llegado a ocupar una parte cada vez mayor no solo en el área de la Psicología sino también en áreas educativas. Piaget siempre estuvo interesado en entender el pensamiento de los niños. Creía que el principal objetivo de la educación debería consistir en ayudar a los niños a aprender cómo aprender, y que la educación debería “formar y no abastecer” la mente de los estudiantes (Piaget, 1968, p. 70).

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

consecuencia, comprender la forma en la que se construye el objeto (Piaget, 1964, p. 8)

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

7.1.3.1 La estructura del intelecto de Guilford

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

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

Cognición: Percepción y comprensión de la información.

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

Producción Convergente: deducciones lógicas y conclusiones obligadas.

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

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

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

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

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

Semántico: Información en forma de conceptos.

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

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

Unidades: Ítems o elementos de información.

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

Relaciones: Vínculo o enlace entre ítems de información.

Sistemas: Organizaciones de partes interdependientes.

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

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

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

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

7.1.3.2 Teorías del procesamiento de la información

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

7.1.3.3 Sternberg: Teoría triárquica

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

La componencial, (inteligencia académica).

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

7.1.3.4 SUBTEORÍA COMPONENCIAL (INTELIGENCIA ACADÉMICA)

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



Selección de los componentes de ejecución.

Selección de las formas de representación.

Selección de una estrategia para combinar componentes.

Selección de una proporción entre velocidad y precisión.

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

7.1.3.5 Componentes de ejecución o rendimiento



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

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

Inferencia. Establecimiento de relaciones entre los estímulos.

Mapping u organización. Consiste en descubrir relaciones entre relaciones.

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

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

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

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

7.1.3.6 Componentes de adquisición

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

Para Sternberg existen los siguientes componentes de adquisición:

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

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

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

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

7.1.3.7 Subteoría experiencial (Inteligencia creativa)

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

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

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

7.1.3.8 Subteoría contextual (Inteligencia práctica)

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

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

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

7.1.4 Estilos cognitivos

7.1.4.1 Origen de los estilos cognitivos

En las últimas décadas el tema de los estilos cognitivos ha ido cobrando importancia, dado que a medida que el proceso educativo ha evolucionado, se ha hecho necesario estudiar al ser humano en un sentido integral, atendiendo todas sus dimensiones.

Hasta hace algunos años los resultados del proceso educativo se clasificaban simplemente como logro o no logro de objetivos, pero medidos a través de una escala meramente numérica, que poco o nada hablaba del sujeto que aprende, sino que se limitaba a matematizar el resultado de ese proceso.

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

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

individual y diferencial en cada sujeto, pero con implicaciones desde el entorno que le rodea y de la interrelación que establezca con sus pares.

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

Las pruebas realizadas se llevaron a cabo a través de tests como el del ajuste corporal (BAT), Test del marco y la varilla (RFT) y Test de la habitación rotatoria (RRT); en cada uno de los cuales, las características del entorno se modifican, provocando así la necesidad de adaptación a partir del uso del campo visual externo o del uso del cuerpo como referencia para percibir la verticalidad.

Estos estudios permitieron concluir que la forma de percibir la verticalidad está directamente relacionada con la manera como el individuo se adapta al entorno o simplemente lo modifica, logrando así establecer que en tanto que el individuo tome como referencia de verticalidad el campo externo, o su propia postura corporal, permite clasificarlo como “dependiente de campo” o “independiente de campo” respectivamente, atendiendo así al modo característico de procesar la información, de asimilar el entorno y de percibir a través de la habilidad visual.

Con relación a lo anterior, cabe mencionar que existen dos tipos de situaciones que actúan simultáneamente sobre el sujeto: una de ellas tiene relación con el campo que rodea al sujeto y que es percibido a través de la visión, y otra es la

dirección de la gravedad que se percibe por medio de sensaciones vestibulares, táctiles y kinestésicas.

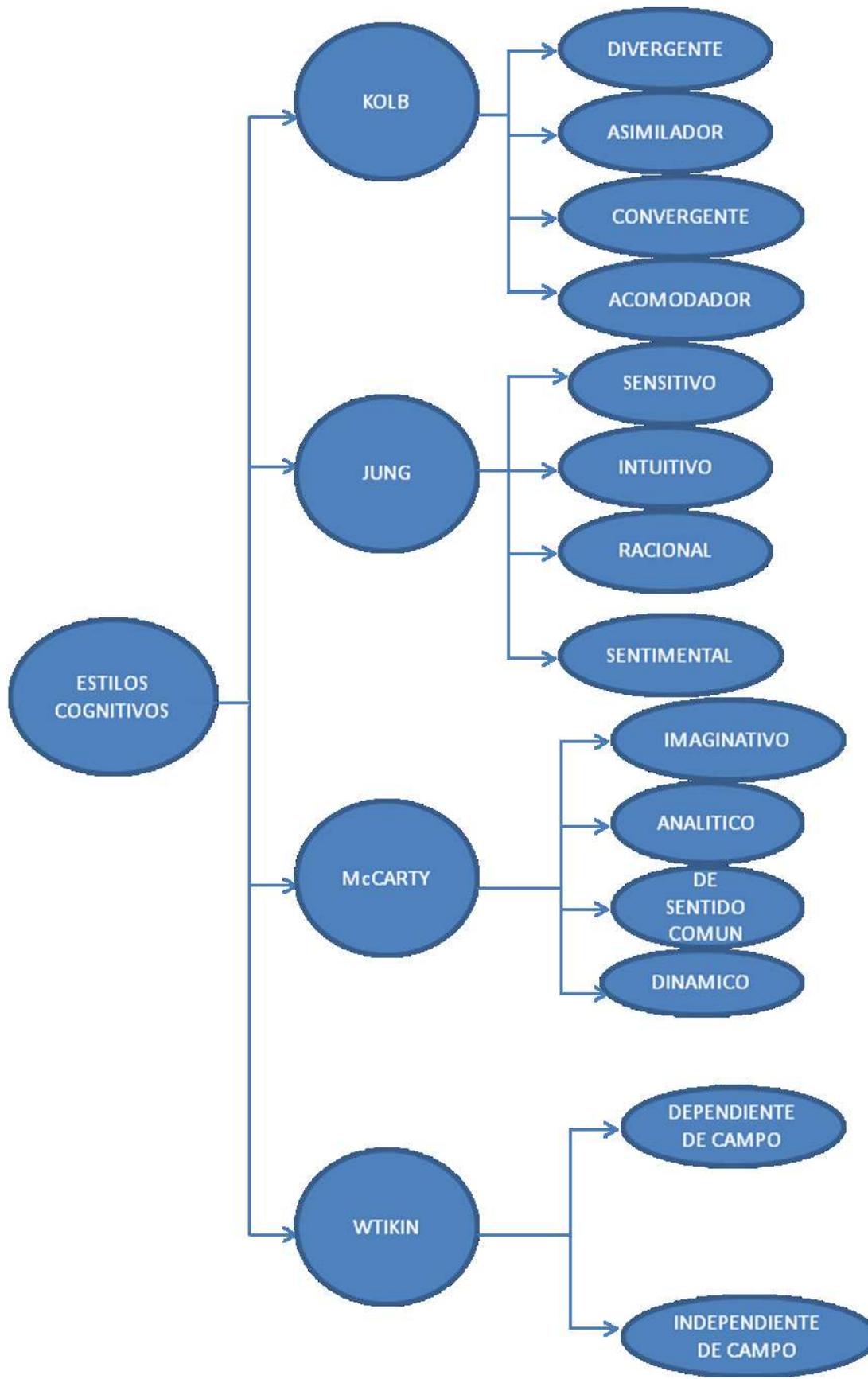
7.1.4.2 Definición y clases

No resulta elemental definir concretamente qué es un estilo cognitivo, sin embargo, podría decirse que el origen de este concepto se remonta aproximadamente al año 1937, cuando Allport acuñó este término para designar “los abordajes individuales para resolver problemas, recibir y recuperar información memorizada”, al manifestar que el estilo “se entiende como un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo, por encima del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad”. Ha de tenerse en cuenta también que el estilo cognitivo tiene un componente tanto biológico como cultural.

Por otra parte, se puede decir que “el concepto de estilo cognitivo se refiere básicamente al constructo hipotético desarrollado para explicar parte de los procesos que median entre el estímulo y la respuesta, incluyendo los aspectos cognitivos y no cognitivos o afectivo – dinámicos del individuo” (Witkin y Goodenough, 1985). Por tal motivo, determinan la manera como el individuo actúa frente a su entorno para lograr la satisfacción de necesidades específicas a través de la realidad que le presenta el medio.

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

No existe una única clasificación de estilos cognitivos, dado que son varios los autores que han dedicado sus esfuerzos a investigar sobre el tema. Algunos de ellos se muestran en el siguiente esquema:



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

7.1.4.3 Diferenciación psicológica

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

Para Witkin, no ha de confundirse el concepto de diferenciación con el de estilo cognitivo, ya que “El estilo cognitivo, es no solo, una característica central de diferenciación psicológica, sino también una característica que puede ser evaluada en el laboratorio en condiciones controladas. (Witkin, 1962)

Por lo expuesto anteriormente, conviene entonces poner de manifiesto que la diferenciación y la integración son dos dimensiones involucradas en el desarrollo del individuo, y que la relación existente entre ellas permite determinar el lugar que ocupa la diferenciación en la evolución del sujeto; por ejemplo, al hacer posible establecer caracterizaciones clínicas de pacientes más o menos diferenciados, con relación a la autonomía, a las relaciones interpersonales, a la autoconfianza y al control de los impulsos.

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

A partir del estudio llevado a cabo por los diferentes autores se ha podido obtener conclusiones a partir de las cuales se establecen diferencias sustanciales entre los dos estilos cognitivos. Herman Witkin, por ejemplo, planteó que las diferencias entre unos y otros individuos radican en la manera de percibir el mundo y en cómo se perciben ellos mismos en relación con los demás y con el entorno. El objeto de su investigación se centró en observar de qué manera los sujetos reciben influencias del contexto, basándose en la teoría de la diferenciación psicológica y teniendo en cuenta factores sociales y afectivos del ser humano, así como también las características neurofisiológicas de los mismos.

Algunas de las diferencias halladas en los individuos dependientes o independientes de campo se enumeran a continuación:

Características de los dependientes de campo:

- El individuo es influido por el contexto
- Se involucran a sí mismos dentro del contexto, y en cuanto al trabajo en grupo, le dan más importancia a la empatía que al alcance de los objetivos.
- Sus habilidades sociales les hace promover la cohesión dentro del grupo en el que interactúan
- Sus intereses están orientados en general hacia las ciencias sociales y humanas
- Son particularmente sensibles a las ilusiones inducidas por el campo visual
- Hacen mayor uso de la información que proviene de los otros para llegar a su propio punto de vista.
- Manifiestan orientación interpersonal
- Confían más en las claves visuales

- A pesar de tener habilidades de reestructuración menos desarrolladas, presentan características como el tacto, la dulzura, la adaptación, aceptación de otros y el querer ayudar a otros
- Demuestran menor autonomía con respecto al campo visual externo

Características de los independientes de campo:

- El individuo se considera relativamente libre del contexto
- Marcan límites entre ellos y su entorno, y el trabajo en grupo no se basa en la empatía con los demás miembros del grupo, sino en el alcance de los objetivos
- Tienen marcada tendencia hacia la organización y habilidades para dirigir un grupo, hasta el punto de que esto les haga verse autoritarios
- Sus intereses tienden a orientarse hacia las matemáticas y las ciencias
- Pueden ser susceptibles a ilusiones inducidas por estimulación vestibular
- Funcionan de una forma más autónoma con respecto a los otros
- Manifiestan orientación impersonal
- Confían más en las claves gravitacionales
- Muestran aptitudes de reestructuración cognitiva bien desarrolladas y muestran además atributos como dureza, inconsideración, frialdad y manipulación de las personas como medio de conseguir metas
- Funcionan con un mayor grado de autonomía con respecto al campo visual externo

7.1.4.5 Características psicométricas

Toda conducta humana, por ser observable, es medible. Por tal motivo, se hace indispensable contar con instrumentos que contribuyan a medir los resultados que uno u otro estilo arrojan al momento de evidenciar la adquisición de determinado aprendizaje en virtud del estilo cognitivo que se tenga.

Para tal efecto, resulta de vital importancia lograr que los instrumentos de medición cuenten con las características básicas de fiabilidad y validez, las

cuales permitan realizar generalizaciones a través del estudio de casos particulares.

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

7.1.4.6 Aplicaciones educativas

La aplicación de test de figuras ocultas permite obtener conclusiones acerca del rol que asume el individuo en el proceso de aprendizaje, dado que los resultados que arroja posibilitan discriminar a los sujetos de acuerdo a la pasividad o participación en dicho proceso, lo cual permite establecer las implicaciones de uno u otro estilo en las relaciones interpersonales. Y dado que el aprendizaje es un proceso social, resulta pertinente también analizar la forma como el individuo potencia sus habilidades para establecer relaciones interpersonales que fortalezcan su interacción social, ya que se ha logrado concluir a partir de los estudios realizados, que las personas que se desempeñan de manera más autónoma con relación a la percepción de la verticalidad, también desarrollan más autonomía en el desarrollo de relaciones interpersonales.

No se trata aquí de plantear que la dependencia o independencia de campo sean estilos positivos o nocivos en lo que respecta al proceso de aprendizaje, sino que la utilidad de esta identificación permitirá definir las dimensiones a potenciar en cada individuo con el fin de que el proceso de aprendizaje sea fructífero y permita estimular tanto el fortalecimiento de competencias interpersonales, como el desarrollo de habilidades de reestructuración cognitiva,

con el fin de promover la integralidad del proceso educativo, que en la actualidad aún se encuentra en la fase teórica.

De otro lado, atendiendo a la incursión del concepto de la diversidad en el proceso educativo, conviene dar una mirada tanto al desarrollo de habilidades de reestructuración cognitiva como al de las relaciones interpersonales en virtud de la diferencia de género, tomando como base los factores biológicos que inciden en el desarrollo de los sujetos de ambos sexos y teniendo en cuenta características como la edad en relación con el ajuste hormonal que los individuos van sufriendo en diferentes etapas de su vida.

Así mismo, resulta pertinente analizar el papel de la familia en la construcción de un estilo cognitivo, pues el grupo familiar incide de alguna manera en la configuración del perfil del individuo. Esta observación se obtiene a partir de los resultados arrojados en el estudio de la conducta paterna, a través de los cuales se logró concluir que “la rigidez paterna en la socialización está asociada con la dependencia de campo del niño y/o con una baja aptitud de desenmascaramiento en una gran variedad de culturas” (Witkin y Goodenough, 1985).

Según Seder (1957), “los niños con una aptitud de desenmascaramiento baja, están sujetos a prácticas coercitivas de educación infantil que acentuaban la conformidad y la autoridad más que los niños con alta aptitud de desenmascaramiento, sus padres utilizaban conjuntos estándar de normas para su educación, y eran castigados cuando tenían conductas asertivas y agresivas”

7.1.4.7 El estudio de los estilos cognitivos en Colombia

El estudio de los estilos cognitivos en Colombia desde la dimensión dependencia e independencia de campo se remonta 15 años atrás.

Partiendo del estudio realizado por Vasco (1982) sobre el desarrollo del pensamiento formal en un grupo de jóvenes bachilleres colombianos, el cual arrojó resultados poco halagadores para el aparato educativo ya que puso de manifiesto la insipiente formación impartida en los ciclos de educación básica y media, nace el Proyecto de Unidades Pedagógicas Funcionales (Hederich y Cols, 1989) liderado por el centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional CIUP, el cual buscó favorecer el desarrollo del pensamiento operatorio en niños de edad preescolar como salida a los problemas existentes; en esta búsqueda, evidenciar las diferencias en el desarrollo intelectual de los menores los llevó a profundizar en aspectos relacionados con los desarrollos de la psicología intercultural tratados por autores como H. Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples ; Potter (1954), McClelland (1955) y Stewart (1974) quienes desde la dimensión socio cultural de la inteligencia encontraron diferencias en el desarrollo del pensamiento de latinoamericanos y anglosajones con base a criterios como la cooperación y la competencia ; la adscripción y la individualidad.

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

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

En 1999, con una muestra de 973 estudiantes hombres y mujeres con un promedio de edad de 15 años tomada de 8 municipios; 4 tradicionales y 4 modernos se realizó un estudio de tipo observacional en el que por no controlar

de forma activa variables como el tipo de institución y el grado escolar y por desconocer la variabilidad de la prueba EFT los resultados esperados no fueron de satisfacción para el grupo investigador.

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

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

7.1.4.8 Estilos cognitivos y prácticas de socialización y crianza

“Considerando la cultura desde una perspectiva holística, las prácticas de socialización y crianza que aseguran la reproducción de una cultura, no surgen, en los grupos humanos como fruto del azar, sino, que responden a las formas específicas de adaptación económica y social del grupo humano a las particularidades de su medio ambiente físico” (Hederich 2004).

Al respecto, podría inferirse que la forma en que las familias asumen su cotidianidad desde la lucha por la obtención de recursos que garanticen su

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

Desde sus primeros trabajos Witkin relacionó la autonomía paterna con la independencia al medio y la sujeción a la misma con la sensibilidad a este (Witkin y Cols 1962) ; es así, como en los estudios iniciales fue posible encontrar un patrón de sensibilidad al medio ; en niños que no eran alentados por sus madres a asumir sus responsabilidades y que eran a la vez sometidos a la sumisión y al control de conductas de agresión y asertividad (Witkin y Cols 1962; Dik y Witkin 1965) ; en un sentido similar otros estudios comprobaron que padres de niños sensibles al medio empleaban el castigo como medio de control de las conductas de sus hijos; “la rigidez paterna en la socialización está asociada con la dependencia de campo y/o con una baja aptitud de reestructuración en una gran variedad de culturas (Witkin y Goodenough 198:118)

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

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

madres de niños independientes utilizaban con mayor frecuencia modos específicos de consuelo relacionados con el problema concreto. (Dyk, 1969; citado por Witkin y Goodenough 1981)

En un posterior estudio de Munroe y Munroe en la población Logoli del este de África se determinó que los niños que hacia los 5 años tenían mayor capacidad de desenmascaramiento tenían madres que presentaban una latencia de respuesta más larga frente al llanto de sus hijos en las primeras etapas de desarrollo (Munroe y Munroe 1975, citados por Witkin y Goodenough 1981)

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

Para Hederich 2003, lo anterior radica en la formulación de la hipótesis autonomía vs dependencia de la autoridad familiar, ya que si bien la rigidez en el control de acciones y tareas formativas cambia de una familia a otra, siendo prácticas de fomento a la autonomía o de sujeción a un modelo de autoridad con base a características culturales ; “la hipótesis de la autonomía vs dependencia hace caso omiso de este hecho proponiendo una categorización de las prácticas de crianza en términos de un mayor o menor control generalizado de la conducta individual independientemente de los ámbitos en que esta conducta se despliega y de los dominios de la personalidad más directamente implicados” (Hederich 2004).

Retomando la teoría de diferenciación psicológica para Hederich (2004), la hipótesis fomento de la autonomía vs la dependencia de la autoridad familiar parece estar formulada parcialmente en forma unidireccional ya que premia el fomento de la autonomía, es decir, la independencia y castiga el comportamiento autónomo relacionándolo con la sensibilidad o dependencia ; para él y para completar la hipótesis en la otra dimensión ; “ debería considerarse también que las prácticas de crianza que fomentan una mayor

adaptación no solo ni necesariamente con los padres sino en términos más generales con el entorno social en su conjunto conducirán a una mayor sensibilidad al medio”.

En relación a las pautas de crianza y al estilo cognitivo en Colombia, con base a un estudio del año 1999 en el que con una muestra de 4.069 estudiantes de ambos sexos de grados noveno de colegios oficiales ubicados en 61 municipios de 5 diferentes regiones culturales del país.

Se aplica la prueba E.F.T para determinar la relación entre capacidad de reestructuración perceptual y diferentes aspectos en los patrones de crianza y estructura de familia.

En cuanto a los resultados, “todo apunta a que el estilo es aprendido de un proceso de modelamiento y al tiempo desarrollado para el logro de una mejor adaptación al contexto” ; al respecto, la influencia de la figura paterna ejerce un efecto significativo sobre la capacidad de reestructuración de los hijos , de otro lado, la influencia de la madre es cambiante dependiendo de la presencia o no del padre ; así, en el primer caso matiza su influencia disminuyendo la capacidad de reestructuración de los hijos y en el segundo caso la incrementa tal vez como compensación a esta carencia.

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

En relación al contexto cultural la dinamización de acciones desde el egocentrismo-socio centrismo serán conducentes al modelamiento de estilos en la dimensión de autonomía o sensibilidad al medio, así, siendo las experiencias

educativas escolarizadas la continuación de los esquemas de crianza iniciados en el hogar, el que la escuela propenda por esquemas segregadores o integradores será a su vez garantía hacia tendencias de independencia o sensibilidad al medio.

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

7.1.5 CONTEXTO ESCOLAR

Si se parte desde su significación inicial, derivada del latín: *contextus*, se sabe que corresponde al entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, entonces se puede llamar contexto educativo, al marco donde la educación se define como un fenómeno social, a partir de los siguientes elementos: Plantel educativo - escuela, maestro, alumno, familia, gobierno (requerimientos escolares gubernamentales), aparato ideológico, referencias curriculares y sociedad. El contexto educativo es un hecho social con historia, con dialéctica (que va en doble vía de ida y vuelta), donde están directamente entrelazados la escuela y el gobierno.

Hoy en día en nuestra sociedad es fundamental formar para la ciudadanía. Sin embargo en el contexto educativo esa labor es todavía incipiente y se hace necesario replantear dicha formación en los educandos, dadas las condiciones de inseguridad y violencia en las cuales se encuentran inmersos nuestros niños,

jóvenes y adultos, ya que Colombia, a escala mundial, sigue siendo uno de los países de más altos índices en este aspecto. A ello se suma la problemática de corrupción y otros problemas sociales como la inequidad y la discriminación de diversos tipos.

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

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

Desde familias desarticuladas, extendidas, monoparentales, hasta las más intrincadas situaciones de vulnerabilidad causada por hechos violentos en el entorno, la desesperanza y muchos referentes negativos que ubican al niño en situación desfavorable. Por ello, entre otros aspectos, el espacio de aprendizaje se convierte en la vía de escape de situaciones hostiles que a diario se viven en muchas ciudades de Colombia.

Esta metáfora matemática llevada al contexto del aula, como referente de la necesidad de expandir este conjunto universal de seres humanos bajo la enorme responsabilidad histórica de contribuir al cambio, al mejoramiento, a la transformación de la sociedad y del entorno en general, induciendo o motivando el pensamiento crítico, constituye un hecho de particular atención donde se aprecian las condiciones bajo las cuales el alumno, debe abordar y desarrollar

sus tareas en aras de aprender algo que le pueda ser útil en el futuro, y de este modo pueda salirse del patrón, casi que replicado décadas anteriores por sus padres y abuelos, poniendo sus ojos en metas para muchos, muy lejanas pero no imposibles de alcanzar.

Es así, como a través de esta simple teoría matemática, se encuentra que no solo el espacio denominado escuela, se constituye en el primer o en el único ambiente o contexto de formación de los individuos. Si bien es cierto, que se ha otorgado especial atención a la llamada educación formal a través los lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación, y que corresponde atender a sus fines, principios y objetivos, la escuela moderna se halla permeada por un extenso entorno que bien convendría analizar y estudiar a fondo, por cuanto cada uno de los elementos externos que conforman este aspecto, inciden positiva o negativamente en el desarrollo y transformación de la población estudiantil al interior de las escuelas y colegios.

De hecho, en nuestros días se ha vuelto un reto en el contexto escolar “formar para la ciudadanía” pues la única posibilidad que tiene el país de recuperar su dignidad es con los educadores, quienes día a día se ven enfrentados a la permanente reflexión acerca de la importancia de un cambio generalizado en la educación del país. Cambio que se debe implementar asegurando el cumplimiento de uno de los derechos fundamentales como lo es el de educarse, en el cual se debe dar respuesta adecuada a la tarea de promover una formación integral, coherente- articulada, donde el ejercicio democrático parta del principio de formar hombres y mujeres capaces de vivir en plenitud y con dignidad, asumiendo responsablemente su condición humana, capaces de dar soluciones acertadas y democráticas a la problemática actual, que favorezcan las condiciones humanas y la convivencia ciudadana.

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

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

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

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

Es claro que la escuela no es el único espacio en el que esa formación debe ocurrir. La familia como núcleo inicial de ese desarrollo humano, es el escenario que nos permite aprender desde niños, afrontar retos y asumir responsabilidades (Palacios y Rodrigo 1998). Es allí donde se imparte un “currículo para la vida”, el barrio, la vereda, los medios de comunicación y

muchos otros espacios de socialización, donde también tienen que cumplir un papel fundamental en la tarea de formar los individuos que el mundo necesita.

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

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

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

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

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

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

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

Dado que la formación ciudadana puede estar perfectamente relacionada con la formación académica y la cotidianidad escolar; ésta se debe integrar de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, logrando así resultados favorables y experiencias significativas, partiendo de estrategias pedagógicas

específicas que respondan a las necesidades e intereses de los educandos y a la realidad del contexto en el cual se encuentran inmersos; estrategias que desarrollen competencias cognitivas, comunicativas, emocionales, integradoras y ciudadanas dentro y fuera del aula.

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

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

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

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

Situación que amerita en las Instituciones Educativas el diseño de proyectos integradores- transversales con las diferentes áreas del conocimiento, de manera coordinada y bajo el liderazgo de las directivas, y docentes comprometidos con una visión común de la formación que se quiere lograr; por ello se considera importante que haya una comunicación clara entre maestros, directivas y comunidad educativa donde la toma de decisiones se de, de manera democrática y participativa; donde tanto al interior de la Institución como al exterior se refleje la misión y visión de la tarea educativa, como compromiso social.

7.1.5.1 Interactividad, docente alumno

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

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

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

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

A este respecto el investigador español Pablo Fernández Berrocal afirma que:

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

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

A parte de la interacción como elemento desencadenante existen otros factores desde diferentes contextos, importantes en la construcción del conocimiento del individuo, como son las ayudas que permiten al aprendiz llegar mas allá de lo que él individualmente podría conseguir, proceso denominado por (Newman et al (1991), como apropiación recíproca de la zona de construcción y

caracterizado como un proceso dinámico, recíproco y secuencial, en otras palabras como un proceso de ida y vuelta.

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

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

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

fases se llevan a cabo y se organizan; Coll et al. (1992a) incide en este aspecto al señalar que en las estructuras IRF, el significado proviene de las secuencias estructuradas de los tres componentes y no solo de los mensajes que lo integran.

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

La interactividad es una de las categorías q permite el análisis de las prácticas educativas escolares es definida por Coll et al. (1992a. P.191) como “expresión acuñada para designar la articulación de las actividades del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o una tarea de aprendizaje”. La cual permite la articulación de los tres elementos que constituyen todo proceso de enseñanza- aprendizaje en un contexto formal: el profesor, el alumno y el contenido; siendo éste último el objeto de enseñanza y aprendizaje. Los tres elementos permiten la integración de saberes culturales, objeto de asimilación; educandos que han de apropiárselos y los agentes educativos que actúan de mediadores.

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

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

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

Qué duda cabe que, una vez realizado este análisis, nuestra comprensión de que han aprendido - o no han aprendido - los alumnos, cómo y por qué se habrá enriquecido considerablemente. Más aún, este análisis es a todas luces imprescindible para comprender qué han aprendido realmente los alumnos de nuestro hipotético ejemplo gracias a la ayuda que han recibido de su profesor. Es en este sentido que el análisis de interactividad -o, si se prefiere, de las formas de organización de la actividad conjunta- constituye a nuestro entender un aspecto al mismo tiempo esencial e irrenunciable para una mejor comprensión de la práctica educativa” (Coll et al.1992a, pp228-229).

A este respecto cabe decir entonces, que en un contexto educativo realmente equilibrado, con aulas apropiadas, con recursos pertinentes, con un número de alumnos que no sobrepase el nivel de hacinamiento que es el común denominador en las escuelas de hoy, sólo quizás en ese

ambiente ideal que es el que sueña el maestro para dejar su huella en los estudiantes, cabría la posibilidad de asegurarse por diferentes medios que sí ha dado resultado cualquier tipo de estrategia didáctica o metodológica que lleve a la comprobación de un aprendizaje significativo en los jóvenes y niños.

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

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

7.1.6 Prácticas pedagógicas

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

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

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

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

"Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso , maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos , que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (Fierro, 1999:21).

La práctica educativa puede considerarse como “una experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación”. Gimeno (1997).

Según Huberman (1998:25), es un “Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el

espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve”.

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

La labor docente es muy compleja, en ella el docente debe interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos y aprendizajes empleando diversos métodos y estrategias que faciliten la comprensión, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que les permitan a los estudiantes, reflexionar sobre su propio aprendizaje.

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

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

y las particularidades de los actores que se vinculan en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El papel del docente en el acto de la enseñanza, no puede verse reducido a: disponer los recursos didácticos y tecnológicos necesarios para alcanzar los objetivos dispuestos en un plan de estudios, motivar el aprendizaje y orientar al estudiante en el desarrollo de sus habilidades; la función del docente es mucho más que eso, es adquirir los conocimientos amplios y suficientes en un área del conocimiento, en los planes de estudio, estándares y competencias, requiere entusiasmo, amor por lo que hace, interés en el conocimiento de las capacidades individuales de sus estudiantes y deseos por hacer la diferencia.

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

Desde siempre se ha considerado al docente como una fuente de conocimientos, este concepto en el día de hoy ha cambiado, ya que sabemos que además de él, se encuentran otros medios interactivos ofreciendo

información de todo tipo y empleando métodos mucho más atractivos, ilustrativos y de mayor cobertura.

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

- Estimular la atención y motivar.
- Dar a conocer a los alumnos los objetivos de aprendizaje.
- Activar los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes, relevantes para los nuevos aprendizajes a realizar (organizadores previos).
- Presentar información sobre los contenidos a aprender o proponer actividades de aprendizaje.
- Orientar las actividades de aprendizaje de los estudiantes.
- Incentivar la interacción de los estudiantes con las actividades de aprendizaje, con los materiales, con los compañeros y provocar sus respuestas.
- Proporcionar feed-back a sus respuestas.
- Facilitar actividades para la transferencia y generalización de los aprendizajes.
- Facilitar el recuerdo.
- Evaluar los aprendizajes realizados.

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

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

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

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

Raúl Guevara (2006) en su artículo “¿Homogenizar o diversificar?”, refiriéndose a una situación migratoria que vivió Argentina a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, afirma que “la función esencial de la escuela fue dar una identidad homogénea al nuevo grupo social que se conformaba dinámicamente”. Será simple casualidad que aún en este siglo el sistema educativo o los docentes en las aulas (o ambos?), continúen homogenizando los saberes, los géneros en sus instituciones, la presentación personal de los estudiantes (uniformes), el ritmo y los estilos de aprendizaje...Por esta razón, hace un llamado para que los docentes en primer lugar, miren “... *la escuela como lugar de confrontación y resistencia contra las homogenizaciones impuestas por un currículum explícito o las diversas manifestaciones del currículum oculto*” y así mismo empezar a ejercer la función del educador, como conocedor de los sujetos que llegan a sus aulas, identificando los procesos intelectuales a través de los cuales ocurre el aprendizaje.

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

A lo largo de la historia los docentes y estudiantes como actores de la enseñanza – aprendizaje han ido quedando atrapados en concepciones de la escuela, en donde, revalidar o convalidar el conocimiento impartido no es posible, se educa no para la emancipación de los sujetos; es mucho más fácil continuar con la enseñanza tradicional que innovar en su práctica educativa o

en la forma de abordar una determinada disciplina que ya todos la conocen o la manejan de memoria.

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

Es por esto que los maestros son los que desde una perspectiva global poseen la oportunidad de repensar los quehaceres pedagógicos ubicados en la inmediata cotidianidad, rompiendo el paradigma de asegurar la reproducción de saberes como forma de ver y valorar la realidad, es decir tienen la ardua tarea de ser los mediadores para la transformación de dicho proceso, el cual proyecta al estudiante como un ser autónomo capaz de ubicarse con propiedad en el mundo, el cual le exige cuestionarse a través de análisis críticos y profundos que lo ubiquen en una posición acorde a sus capacidades e intereses, donde aspectos tan relevantes como la apreciación que se hace de la cultura, la sociedad y el lugar ocupado dentro de esta renovación juegan un papel muy importante para romper con este desajuste de lo que siempre queda escrito y no se confronta en el aula y que por tanto tiempo ha sido la hegemonía de la educación convencional.

Es una tarea innegable la que tiene la escuela y el docente, de contribuir de manera significativa en la construcción de un sujeto – estudiante que tenga cuenta de sí mismo como ser que existe, pero que goza de muchas condiciones que debe potenciar, es decir un individuo que reconociendo su historicidad lo

convierta no en un simple ser que exista en el presente sino con gran proyección hacia el futuro.

Es trascendental entonces tomar la batuta y resignificar la practicas pedagógicas que se desarrollan en la actualidad, apoyándose en la Pedagogía critica para recobrar el norte de lo que ya se tiene escrito, apoyar los procesos que conllevan a obtener en nuestros educandos seres en los cuales se potencialicen de manera íntegra uno a uno los aspectos de su formación, porque la sociedad actual es dinámica y cambiante y por lo tanto está expuesta a una complejidad cada vez mayor y debe responder a una serie de desafíos en cada una de sus tareas socializadoras y educativas.

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

Es muy claro que entre las muchas funciones del docente está el compromiso con toda una comunidad y ante tantas incertidumbres se puede decir que tiene un largo camino por recorrer, procurando una plena participación e igualdad de oportunidades para todos los actores sociales, visionando el fortalecimiento de

instituciones educativas en las cuales se preparen sujetos autónomos competentes y capaces de pensar por sí mismos.

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

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

8. METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, por cuanto se estudia un sujeto en *"su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la*

rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Gregorio Rodríguez Gómez y otros, Metodología de la Investigación Cualitativa, 1996:72)

Encontramos ciertas características generales de este tipo de investigación y son las siguientes:

- Concepción múltiple de la realidad que pueden ser estudiadas de forma global.
- El principal objetivo científico será la comprensión de los hechos.
- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas el hecho educativo hacen imposible distinguir las causas de los efectos.
- Los valores están implícitos en la investigación.

Como características específicas cabe mencionar:

- Las situaciones naturales son la fuente principal y directa de los datos.
- El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos.
- Muestreo intencional.
- Análisis inductivo de los datos

Esta investigación tiene un enfoque de estudio de casos, el cual se utiliza ampliamente para comprender la realidad social y educativa. Mertens (2005) define al estudio de caso *como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad.*

Siendo más concretos, se llaman casos a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés de investigación. Así, por ejemplo en educación, los estilos cognitivos pueden considerarse un caso. Lo particular de este método es que este “se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto. (Stenhouse, 1990)”; se caracteriza por la utilización de

técnicas que informan de la particularidad de las situaciones y permiten una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de estudio

En los estudios de caso, se utilizan uno o más métodos. Su importancia reside en su utilización, por tanto se puede discernir que es un método, un diseño o una muestra.

Si hablamos de los componentes del estudio de caso, podemos indicar con Yin (2003), que hablamos de 7 componentes, a saber:

- a) Planteamiento del problema
- b) proposiciones o hipótesis
- c) unidad de análisis (caso)
- d) fuentes de datos e instrumentos de recolección
- e) lógica que vincula los datos con preguntas y proposiciones
- f) criterios para interpretar los datos
- g) reporte del caso (resultados).

Stake (2000) identifica tres diferentes tipos de estudios de caso: intrínsecos, instrumentales y colectivos. El propósito de los primeros no es construir una teoría, sino que el caso mismo resulte de interés. Los estudios de casos instrumentales se examinan para proveer de insumos de conocimiento a algún tema o problema de investigación, refinar una teoría o aprender a trabajar con otros casos similares. Por su parte, los colectivos sirven para construir un cuerpo teórico (sumar hallazgos, encontrar elementos comunes y diferencias, así como acumular información).

8.1 Escenario

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

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

MANIZALES:

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

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

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

BELALCAZAR:

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

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

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

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

MEDELLIN:

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

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

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

Cuenta con una población escolar de _____ estudiantes inscritos en los ciclos de preescolar , básica primaria, secundaria y media académica.

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

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

1. Ambientes socioculturales marginales, deprivados y de pobreza, estratos 1 y 2; alto índice de desempleo y escasas posibilidades de ocupación en empleos formales; en su mayoría la subsistencia de las familias se obtiene por la vía de empleos ocasionales, economía informal, subsidios de familias en acción, hogares sustitutos y otros asociados con la caridad y el asistencialismo.
2. Bajo nivel de escolaridad de los padres, lo cual afecta la comprensión de las pautas de crianza de los hijos y la forma en que se estructuran las relaciones intrafamiliares, “Si bien los padres pueden alcanzar, en su gran mayoría, la habilidad necesaria para orientar el comportamiento de sus hijos, estos no siempre cuentan con una explicación satisfactoria y coherente de su comportamiento” (Dávila,2002) de igual forma, este insipiente bagaje escolar de los padres interfiere en la generación de oportunidades de aprendizaje y en la potenciación del desarrollo físico y mental de los menores en el hogar.
3. Población infantil y juvenil en riesgo social de acuerdo a factores que vulneran la estabilidad y bienestar, cabe destacar la incidencia del contexto en cualquier proceso de riesgo social , “un niño está en riesgo social si pertenece a un entorno que presenta factores de riesgo” , (Balsells, 1997), en ello definir las situaciones carenciales que caracterizan las familias y el entorno social inmediato de los menores es determinante en la estructuración de su proyecto de vida y formación integral-

4. Ausencia o discriminación en el acceso de los estudiantes al disfrute de derechos, bienes y servicios, lo cual se constata en la cotidianidad de las instituciones al respecto, “condiciones carenciales en eventos sociales, económicos y ambientales son a su vez generadoras de factores de riesgo como la desnutrición, el analfabetismo, la violencia y la drogadicción entre otros,(Correa, Bedoya 2009), estas, condiciones de indefensión e inseguridad que dan cuenta de la vulnerabilidad que experimentan estudiantes y miembros de las comunidades educativas actuales.

5. Estudiantes en condición de extraedad a raíz de diversas razones: itinerancia de las familias, trabajo infantil en siembra y cosecha, radicación de la familia en zonas de difícil acceso, condición socioeconómica de pobreza, subvaloración del papel formativo de la escuela entre otras, al respecto, “ a mayor extraedad menor capacidad de reestructuración cognitiva y mayor tendencia hacia la sensibilidad al medio, a mayor subedad (extraedad negativa), mayor capacidad de reestructuración y mayor tendencia hacia la IM. Si se acepta la relación entre extraedad y logro cognitivo y educativo, relación que fue constatada en el estudio de las pruebas SABER, lo encontrado significa que los sujetos independientes del medio tienen mayor posibilidad de éxito y mayor logro de aprendizaje en nuestro sistema escolar. Los sujetos sensibles al medio presentarían mayor extraedad, la cual está asociada con un bajo logro de aprendizaje (MEN-SABER, 1992: 89-92).

6. Cobertura Vs Calidad educativa , evidente en el volumen de estudiantes que por aula que según la relación técnica debe atender un docente en Colombia, para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la

entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural (MEN, Decreto 3020, 2002) normativa que no limita los máximos que en su mayoría sobrepasan los 40 estudiantes por aula, afectando la calidad en el acompañamiento constante y riguroso que desde la diversidad requiere cada estudiante, limitando a docentes e instituciones en la planeación de formas de abordar situaciones determinadas desde la diferencia en el modo de pensamiento, percepción, ritmo de aprendizaje, inteligencia, comportamiento e historia personal de los estudiantes a su cargo.

7. Docentes con débil formación en aspectos relacionados con la inclusión y la diversidad, necesarios en la orientación de los estudiantes hacia el aprovechamiento óptimo de sus potencialidades en coherencia con sus expectativas y necesidades particulares, siendo lo anterior factor conducente a la generación de ambientes escolares de inequidad, ya que en las concepciones pedagógicas de los docentes prevalece el paradigma de homogenización de la educación, en contravía de aquel que abanderaría una escuela en el que ser diferentes conjuga la riqueza diversa del género humano con la posibilidad de acceder a nuevos escenarios de aprendizaje desde la particularidad especial que posee cada ser; al respecto, para Guerrero (1999) se necesitan docentes que no miren el sujeto en su déficit sino al contexto educativo en la forma en que éste puede incidir positivamente en él, repercutiendo en la calidad de todos los estudiantes del curso y por ende del sistema educativo.
8. En el sector rural, el modelo escuela nueva responde a la problemática de la ocupación agrícola de las familias, que impide a los niños campesinos asistir con la regularidad que se hace en un plantel ubicado en la zona urbana, se aborda desde el criterio de flexibilidad que les

permite ausentarse , colaborar a sus padres en épocas de cosecha y reintegrarse posteriormente a la escuela para continuar según su ritmo en el desarrollo de guías de autoaprendizaje que le permiten a partir del revisión de presaberes , del planteamiento y validación de hipótesis, de la aplicación y de la profundización de una temática determinada, llegar al aprendizaje por la vía del trabajo colaborativo, de la autonomía y el autocontrol, dando continuidad a su proceso formativo con base a intereses personales, no obstante, se percibe como dificultad del modelo escuela nueva la falta de una mayor orientación y control de las acciones del estudiante que repercuten en la estructuración de los contenidos; lo anterior, entre otras causas, debido a las limitaciones de tiempo, espacio y recursos que tiene el docente para asumir el esquema de escuela multigrado existente en la mayoría de las escuelas rurales.

8.2 Población

Niños y niñas Estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años de nueve instituciones públicas de la ciudad de Manizales, una del sector rural del Municipio de Belalcázar/Caldas y tres de la ciudad de Medellín, relacionadas a continuación.

Manizales:

Instituto Manizales

Institución Educativa Cruzada Social Manizales. Sede A

Institución Educativa Jesús María Guingue

Institución Educativa San Agustín – Jornada de la mañana y tarde

Institución Educativa rural José Antonio Galán

Centro Educativo Juan Pablo II

Escuela Santa Teresita del Niño Jesús

Institución Educativa Mariscal Sucre

Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle

Caldas

Institución Educativa el Madroño Sede Verdúm

Medellín

Institución Educativa capilla del Rosario

Institución Educativa Yermo y Parres

Institución Educativa Barrio Santa Cruz

Muestra: la selección de la muestra se realizó de forma intencional, de acuerdo con los lineamientos metodológicos de un muestreo aleatorio y por conveniencia con 298 niños y niñas de las instituciones antes mencionadas.

8.3 Criterios de inclusión: Los criterios de inclusión (sexo, edad, grado de escolaridad) y los de exclusión fueron tenidos en cuenta en el proceso de selección de la muestra basados en los requerimientos del test de Figuras Enmascaradas (EFT) de Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1987: 6-7), utilizado como medida de la dependencia e independencia de campo (DIC) que evalúa la capacidad de romper un campo visual organizado, para quedarse con una parte de él y separarla del todo, de forma que en un modo de percibir dependiente de campo, la percepción está influenciada claramente por toda la organización del campo circundante y los componentes de ese campo son percibidos como algo difuso. En un modo de percibir independiente de campo, se perciben las partes del campo como componentes discretos, dentro de un campo organizado (Witkin et al., 1987: 9).

El EFT, es un test perceptivo. La tarea que ha de hacer el sujeto en cada ensayo consiste en localizar una figura simple, previamente mostrada, dentro de una figura más grande y compleja la cual ha sido organizada de manera que

oculta o enmascara la figura simple. Por consiguiente, en una estricta interpretación, los resultados del EFT reflejan la capacidad para percibir figuras enmascaradas, ya que la figura compleja enmascara los contornos de la figura simple hasta el punto en que ésta última queda imperceptible a primera vista. A fin de lograr el objetivo de la tarea, el sujeto debe sobreponerse al contexto “enmascarador” de la figura compleja (habilidad de desenmascaramiento perceptual) y reorganizar o reestructurar el campo de percepción original para ubicar con precisión la figura simple (habilidad de reestructuración perceptual). Por supuesto, con el suficiente tiempo, toda persona está en capacidad de localizar la figura simple. Se asume entonces que, dado que hay una limitación en el tiempo disponible para llevar a cabo estas tareas, solo aquellos individuos con altas habilidades de reestructuración (los sujetos independientes del medio) logran completar la actividad.

8.4 Instrumentos

Test de figuras enmascaradas (EFT) de Witkin (1987), para determinar el cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión

8.5 Procedimiento

Primera fase: Se seleccionaron para la aplicación del test 40 estudiantes de manera aleatoria estratificada, con asignación promedio al tamaño de la muestra, donde las variables de estratificación fueron: sexo, grado de escolaridad e institución educativa del sector oficial.

Segunda fase: Aplicación del instrumento, que consta de 25 láminas con figuras de un diseño complejo, además de dos recortes en madera de figuras

simples (un triángulo y un pentágono irregular). Dentro de cada figura compleja esta una de las figuras simples, que el niño o la niña debe localizar.

Series del test. Tiene dos series de figuras complejas: 11 tienen la forma simple del triángulo (T1 - T11) enmascarada en ellas y otras 14 (H1 - H14) tienen la forma simple de la casa. (Todas las figuras deben presentarse de manera que el número de identificación aparezca en el ángulo superior derecho de la lámina).

La prueba se obtuvo siguiendo el procedimiento indicado por los autores originales, es decir:

- Los sujetos realizan una tarea de búsqueda, indicando si el objetivo se encuentra o no en el estímulo presentado. 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). Las figuras han sido diseñadas para facilitar una manipulación prolongada. Hay además unas láminas para manipulación inicial de familiarización.
- Resultado es igual al número de diseños (0-25) en el que el estudiante localiza correctamente la figura simple. Además, se toma la medida del tiempo de ejecución, dando como máximo tres minutos por cada imagen, ya que cuanto menor es el tiempo invertido mayor es la independencia de campo lo que conlleva a que una puntuación alta indique independencia de campo.

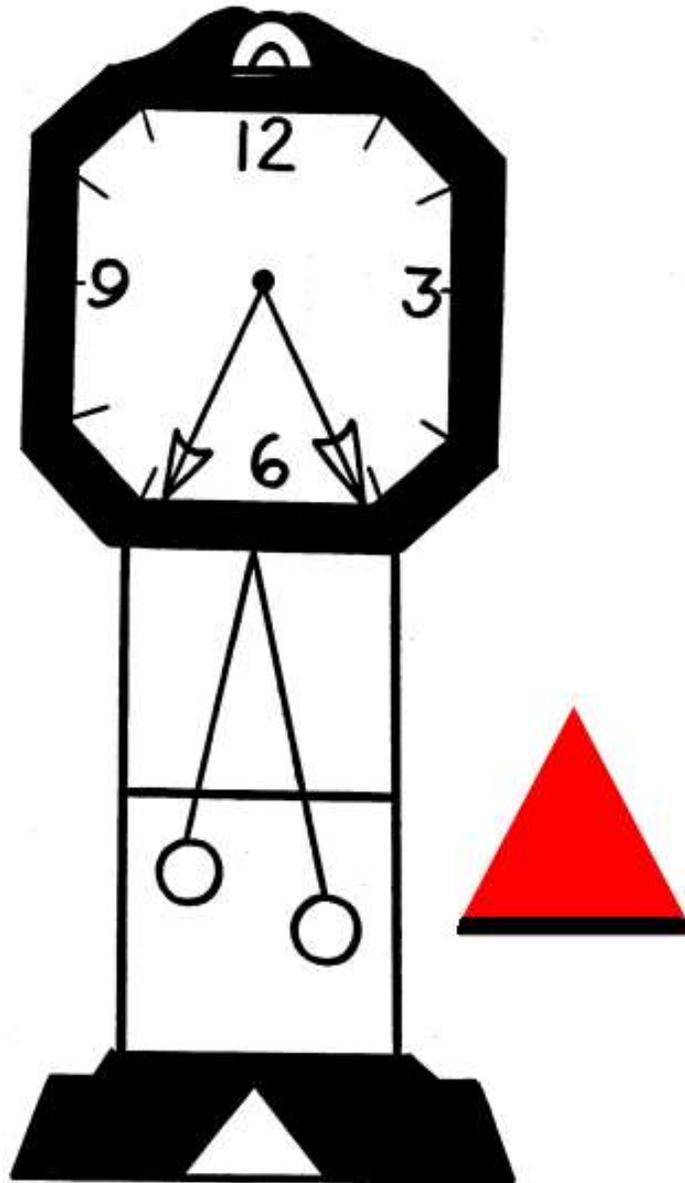
Tercera fase: Dicotomización de la puntuación con los valores 0 y 1, siendo el 0 considerado como intento fallido y el 1 como acertado. Después de 3 intentos sucesivos fallidos el evaluador suspende la aplicación del test.

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

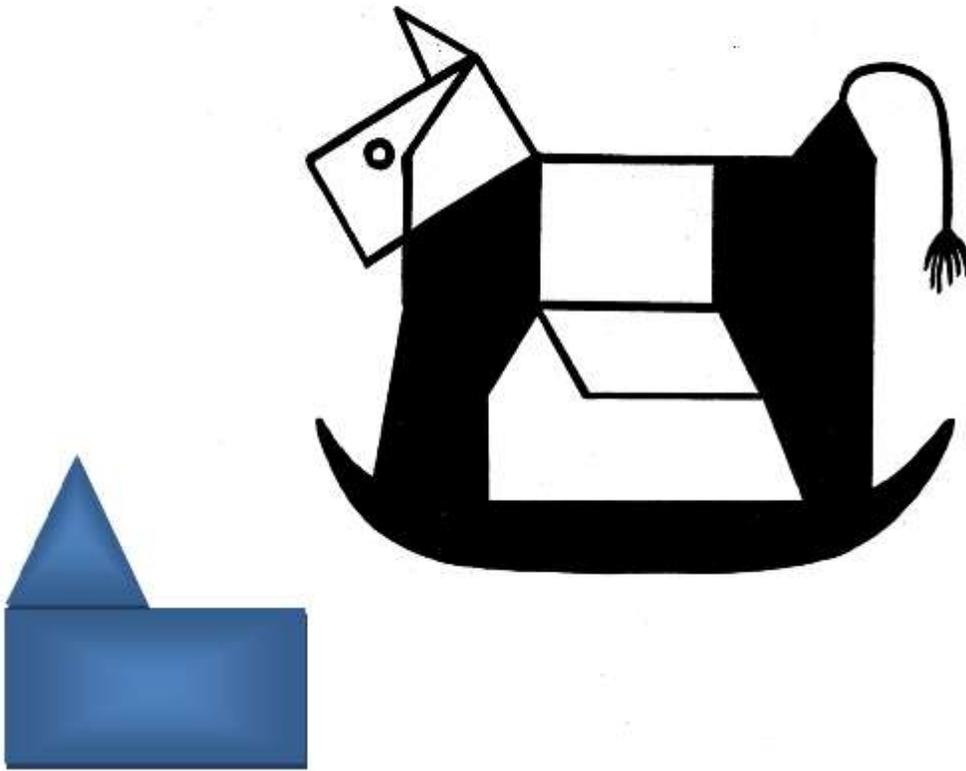
Con lo anterior se manejo una escala de 0 a 25, siendo el 0 muy dependiente de campo y el 25 muy independiente de campo.

EJEMPLOS DE LOS ELEMENTOS DE LA PRUEBA DE ESTILOS
COGNITIVOS

T₁₀



H3



9. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A cada uno se le aplicó en test de las figuras enmascaradas de Herman Witkin (año 1987).

La presente investigación está basada en un estudio de caso, atendiendo las características de la observación que se pretendía. En primera instancia, partiendo de la pregunta de investigación se propuso establecer cómo los estilos cognitivos se relacionan con la formación en y desde la diversidad; por otra parte, el estudio en mención tiene las características de ser un hecho contemporáneo, dado que en Colombia su estudio se remonta alrededor de las tres últimas décadas y así mismo se puso de manifiesto que los investigadores en este caso en particular no ejercen control sobre los acontecimientos o eventos de comportamiento de los investigados.

Las situaciones anteriormente descritas permitieron seleccionar el tipo de estudio, dado que cumple con los tres tópicos planteados por Yin (1994), quien afirma que las 3 condiciones a tener en cuenta en el momento de seleccionarlo son: la línea de investigación del problema planteado, el grado de control que un investigador tiene sobre la actual conducta de los eventos, y el grado de foco sobre lo contemporáneo como opuesto a los eventos históricos.

Siguiendo la ruta metodológica propuesta se eligió el test de figuras enmascaradas, con el fin de definir el estilo cognitivo de los estudiantes evaluados, bajo la polaridad dependencia/independencia de campo. Este test fue aplicado en diferentes instituciones educativas oficiales tanto de la ciudad de Manizales como de Medellín, tomando una población de estudiantes entre los 6 y los 12 años de edad, cuyos resultados se registran en la siguiente tabla:

TABLA 1. POBLACIÓN TOTAL POR INSTITUCIONES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	GRADO	EDAD	NIÑOS			NIÑAS		
			TOTAL	DC	IC	TOTAL	DC	IC
MARISCAL SUCRE (Manizales)	5°	10	3	3	0	3	3	0
		11	0	0	0	4	4	0
	6°	10	10	10	0	0	0	0
		11	6	6	0	7	7	0
		12	2	2	0	3	3	0
	7°	11	0	0	0	1	1	0
12		4	2	2	6	6	0	
EL MADROÑO (Belalcazar - Caldas)	1°	6	2	2	0	1	1	0
		7	1	1	0	0	0	0
		10	1	1	0	0	0	0
	2°	7	0	0	0	3	3	0
		8	0	0	0	1	1	0
		9	0	0	0	3	3	0
		10	1	1	0	0	0	0
	3°	8	2	2	0	1	1	0
		10	1	1	0	0	0	0
		12	1	1	0	0	0	0
	4°	9	0	0	0	2	2	0
		10	2	2	0	1	1	0
		11	0	0	0	1	1	0
		12	1	1	0	0	0	0
	5°	11	0	0	0	3	3	0
12		1	1	0	4	4	0	
SAN JUAN BAUTISTA DE LA SALLE (Manizales)	3°	8	5	4	1	4	3	1
		9	4	4	0	8	6	2
		10	9	9	0	7	4	3
		11	2	2	0	1	0	1
SIETE INSTITUCIONES PÚBLICAS DE MANIZALES	1°	6	3	3	0	1	1	0
		7	2	2	0	3	3	0
	2°	7	4	2	2	3	3	0
		8	2	2	0	0	0	0
	3°	8	2	2	0	2	2	0

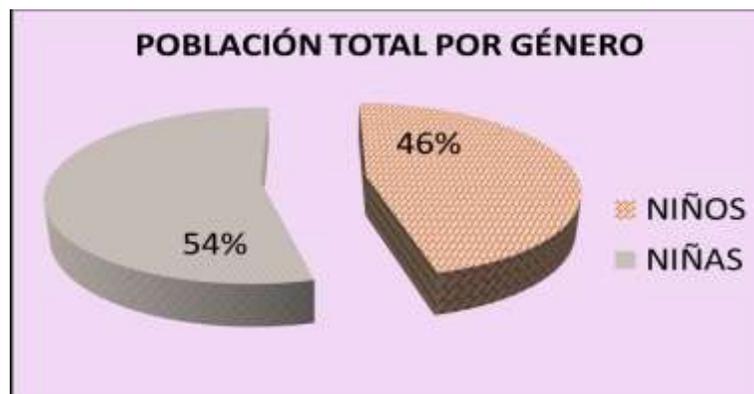
		9	3	3	0	3	3	0
	4°	9	5	5	0	0	0	0
		10	2	2	0	2	2	0
	5°	10	3	3	0	2	1	1
		11	3	3	0	0	0	0
		12	0	0	0	0	0	0
YERMO Y PARRES (Medellín)	6°	11	17	14	3	23	16	7
IE BARRIO SANTA CRUZ (Medellín)	5°	10	5	5	0	10	9	1
		11	9	8	1	14	14	0
		12	4	4	0	3	2	1
IE CAPILLA DEL ROSARIO (Medellín)	6°	10	0	0	0	1	1	0
		11	7	7	0	14	12	2
		12	8	7	1	13	13	0
TOTAL			137	127	10	158	139	19

La población total estudiada en las ciudades de Manizales y Medellín fue de 295 estudiantes de básica primaria y secundaria, como se puede apreciar en la TABLA 1. Se evidencia por tanto que su distribución fue aproximadamente de un 54% niñas y un 46% niños.

TABLA 2. POBLACIÓN TOTAL POR GÉNERO

NIÑAS	NIÑOS	TOTAL
158	137	295

GRÁFICA 1.

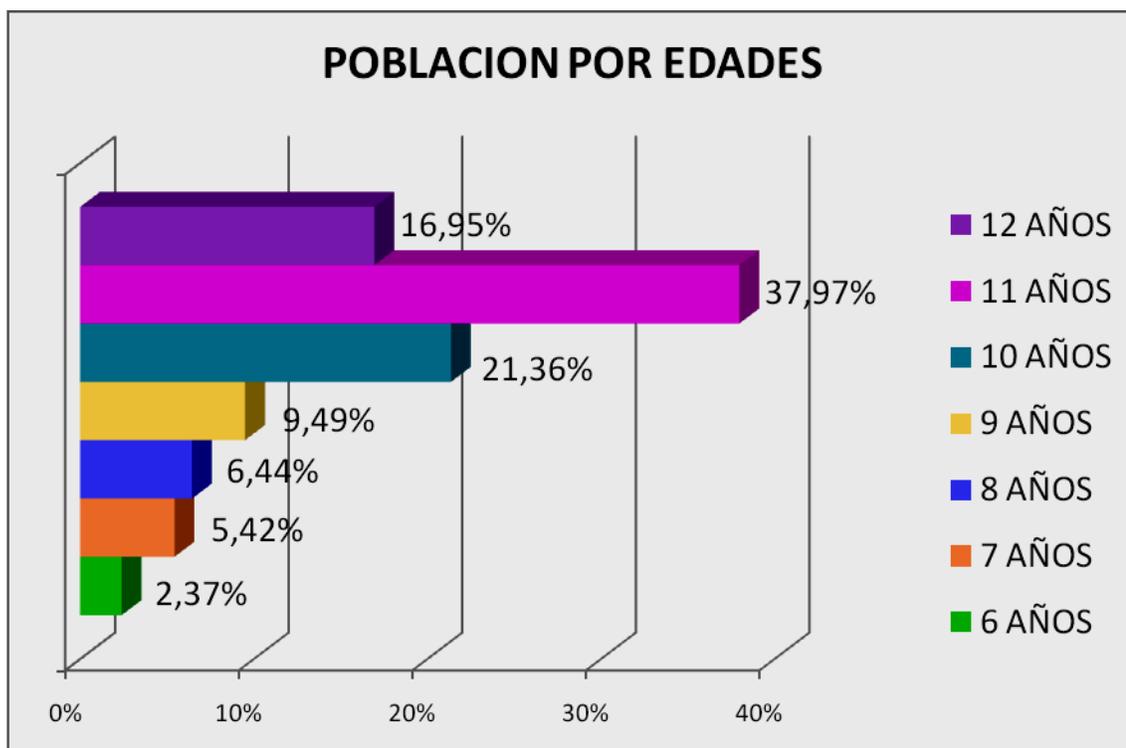


Además del análisis por género, surgió el interés de contrastar los resultados teniendo en cuenta aspectos como la edad y los grados de escolaridad. La distribución de la población por edades quedó de la siguiente manera:

TABLA 3. POBLACIÓN TOTAL POR EDADES

EDAD	CANTIDAD
6 AÑOS	7
7 AÑOS	16
8 AÑOS	19
9 AÑOS	28
10 AÑOS	63
11 AÑOS	112
12 AÑOS	50
TOTAL	295

GRÁFICA 2



La mayoría de los estudiantes en ambas ciudades se encuentran entre los 10 y los 11 años con un 21,36% y un 37,97% respectivamente. El establecimiento de los orígenes de las diferencias en estilo cognitivo entre niños y niñas puede ser en parte esclarecido por la introducción de la edad. Hasta el momento la evidencia sobre las relaciones entre la edad y la capacidad de reestructuración se incrementa de forma importante hasta los 15 años aproximadamente, y a partir de allí se mantiene estable hasta que el sujeto alcanza la madurez, período en el cual empieza a decrecer (Berry, 1996).

Considerando los grupos de edad estudiados parece haber una leve disminución en la capacidad de reestructuración mientras que entre los ocho y los nueve años - lo que corresponde a un 15,93% de la población total – se presenta un equilibrio.

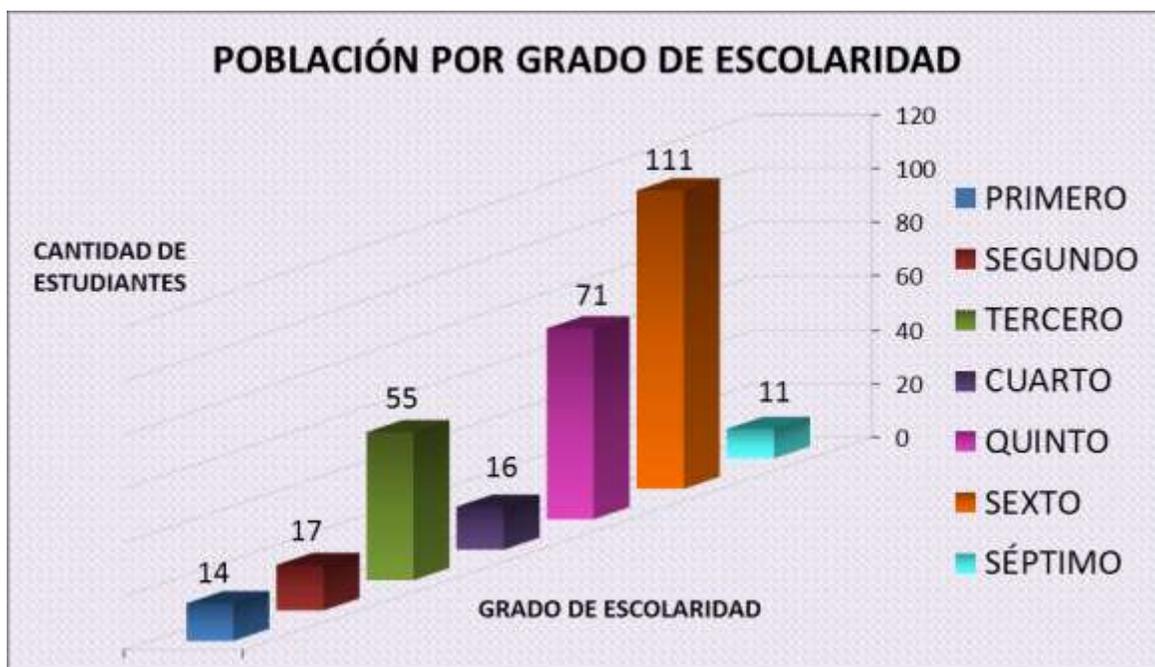
Se pudo verificar que la mayoría de los estudiantes se encuentran ubicados en los grados quinto y sexto –que representan un 61,69% del total de la población, lo cual corresponde en general con las edades de 10 y 11 años.

Con respecto al grado de escolaridad la población quedó distribuida de la siguiente manera:

TABLA 4. POBLACIÓN POR GRADO DE ESCOLARIDAD

GRADO	CANTIDAD
PRIMERO	14
SEGUNDO	17
TERCERO	55
CUARTO	16
QUINTO	71
SEXTO	111
SÉPTIMO	11
TOTAL	295

GRÁFICA 3



Habiendo descrito ampliamente la naturaleza de la población, se procedió a analizar los resultados obtenidos, con relación al género, edad, grado de escolaridad y ciudad.

La tendencia de las mujeres hacia el polo de la dependencia al medio y de los varones hacia la independencia, ha sido encontrada consistentemente en todos los estudios sobre estilos cognitivos (Hederich, 1999). El tema de las diferencias cognitivas entre los sexos ha sido largamente discutida en la literatura. Una observación que matiza sus alcances aparece cuando Witkin señala que no debe olvidarse el hecho de que las diferencias entre los sexos, son, aunque significativas, leves si las comparamos con aquellas encontradas entre individuos del mismo sexo.

Como resultado de la presente investigación, la siguiente tabla muestra los resultados que evidencian lo descrito anteriormente.

TABLA 5. RESULTADOS POR GÉNERO

NIÑOS					NIÑAS				
TOTAL	DC	%	IC	%	TOTAL	DC	%	IC	%
137	127	92,7%	10	7,3%	158	139	87,9%	19	12,1%

GRÁFICA 4



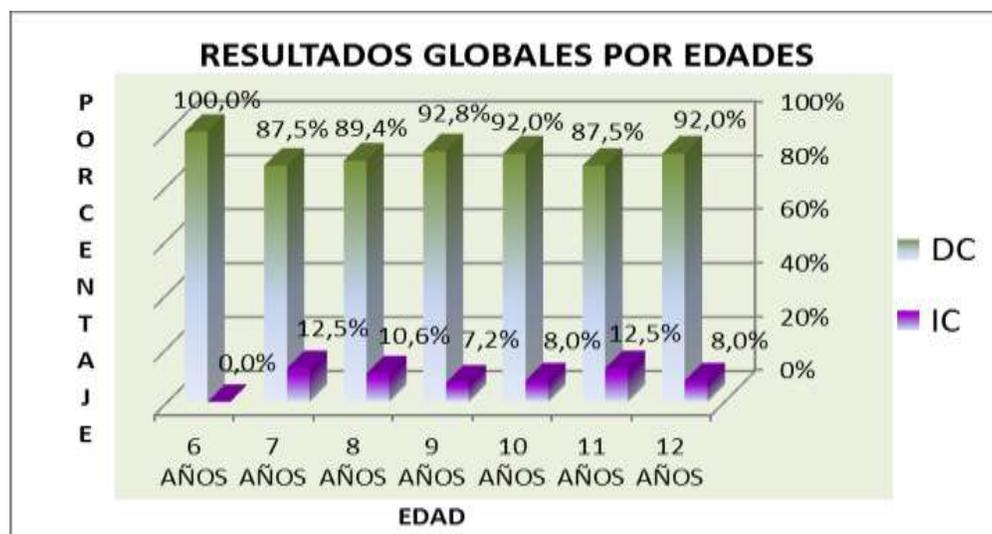
Al realizar el cálculo global de los resultados, se encontró que el 87,9% de las niñas se pudo clasificar como dependiente de campo, mientras que en los varones el porcentaje fue de 92,7%. Del mismo modo, en referencia al perfil independiente de campo los resultados obtenidos señalan que un 12,1% corresponde a las niñas y un 7,3% a los niños.

Otro de los aspectos analizados en la investigación se enfocó en el análisis de la polaridad dependencia / independencia de campo con relación a la edad. Al respecto, el test arrojó los siguientes resultados:

TABLA 6. RESULTADOS GLOBALES POR EDADES

EDAD	DC	% DC	IC	%IC
6 AÑOS	7	100	0	0
7 AÑOS	14	87,5	2	12,5
8 AÑOS	17	89,4	2	10,6
9 AÑOS	26	92,8	2	7,2
10 AÑOS	58	92	5	8
11 AÑOS	98	87,5	14	12,5
12 AÑOS	46	92	4	8

GRÁFICA 5



Con relación a la edad, se encontró que el máximo puntaje de independencia de campo se ubicó en 12,5%, estos valores se obtuvieron en las edades de 7 y

12 años, por tanto se concluye que la mayoría de los estudiantes obtuvieron un perfil dependiente de campo sin importar la edad.

La siguiente tabla da a conocer los resultados obtenidos mediante la aplicación del test, con relación al grado de escolaridad:

TABLA 7. RESULTADOS POR GRADO DE ESCOLARIDAD

GRADO	DC	% DC	IC	% IC
PRIMERO	14	100	0	0
SEGUNDO	15	88,23	2	11,77
TERCERO	47	85,45	8	14,55
CUARTO	16	100	0	0
QUINTO	67	94,36	4	5,64
SEXTO	98	88,28	13	11,72
SÉPTIMO	9	81,82	2	18,18

GRÁFICA 6



Similar a la edad, se pudo apreciar que el grado de escolaridad no es determinante al momento de definir el estilo cognitivo de los estudiantes con

relación a la dependencia / independencia de campo, dado que en todos los grados más del 80% de los estudiantes muestra un perfil dependiente.

Finalmente se procedió a establecer un comparativo entre los resultados obtenidos en las ciudades de Medellín y Manizales.

TABLA 8. RESULTADOS POR CIUDADES

CIUDAD	NIÑOS					NIÑAS				
	TOTAL	DC	%	IC	%	TOTAL	DC	%	IC	%
Manizales	87	82	94,25	5	5,75	80	72	90	8	10
Medellín	50	45	90	5	10	78	67	85,9	11	14,1

GRÁFICA 7



En cuanto al perfil independiente de campo, los resultados obtenidos muestran que en la ciudad de Manizales el grupo de niñas evaluadas representa un 10%, mientras que el grupo de niños corresponde a un 5,75%. Por su parte, en la ciudad de Medellín los porcentajes de esta caracterización son respectivamente de 14,1% de las niñas y de un 10% de los niños.

Los resultados arrojados en este estudio permitieron concluir que las niñas alcanzaron una puntuación levemente inferior a la de los varones, por cuanto en la ciudad de Manizales se observó que un 90% de ellas obtuvo un perfil de dependencia de campo, frente a un 94,25% de los varones. En la ciudad de Medellín los datos difirieron levemente, al encontrarse que en un 85,9% las niñas se clasificaron como dependientes de campo, en contraste con el 90% de los varones.

En la presente investigación se realizó un análisis en el que se contrastaron los resultados obtenidos con relación a las variables de edad, género y grado de escolaridad. Estos datos se registraron en las siguientes tablas:

TABLA 9
RELACIÓN EDAD – GÉNERO

EDAD	NIÑOS			NIÑAS		
	TOTAL	DC	IC	TOTAL	DC	IC
6 AÑOS	5	5	0	2	2	0
7 AÑOS	7	5	2	9	9	0
8 AÑOS	11	10	1	8	7	1
9 AÑOS	12	12	0	16	14	2
10 AÑOS	37	37	0	26	21	5
11 AÑOS	44	40	4	68	58	10
12 AÑOS	21	18	3	29	28	1

TABLA 10
RELACIÓN GRADO DE ESCOLARIDAD – GÉNERO

GRADO	NIÑOS			NIÑAS		
	TOTAL	DC	IC	TOTAL	DC	IC
PRIMERO	9	9	0	5	5	0
SEGUNDO	7	5	2	10	10	0
TERCERO	29	28	1	26	19	7
CUARTO	10	10	0	6	6	0
QUINTO	28	27	1	43	40	3
SEXTO	50	46	4	61	52	9
SÉPTIMO	4	2	2	7	7	0

GRADO	EDAD	NIÑOS			NIÑAS		
		TOTAL	DC	IC	TOTAL	DC	IC
PRIMERO	6	5	5	0	2	2	0
	7	3	3	0	3	3	0
	10	1	1	0	0	0	0
	TOTAL	9	9	0	5	5	0
SEGUNDO	7	4	2	2	6	6	0
	8	2	2	0	1	1	0
	9	0	0	0	3	3	0
	10	1	1	0	0	0	0
	TOTAL	7	5	2	10	10	0
TERCERO	8	9	8	1	7	6	1
	9	7	7	0	11	9	2
	10	10	10	0	7	4	3
	11	2	2	0	1	0	1
	12	1	1	0	0	0	0
	TOTAL	29	28	1	26	19	7
CUARTO	9	5	5	0	2	2	0
	10	4	4	0	3	3	0
	11	0	0	0	1	1	0
	12	1	1	0	0	0	0
	TOTAL	10	10	0	6	6	0
QUINTO	10	11	11	0	15	13	2
	11	12	11	1	21	21	0
	12	5	5	0	7	6	1
	TOTAL	28	27	1	43	40	3
SEXTO	10	10	10	0	1	1	0
	11	30	27	3	44	35	9
	12	10	9	1	16	16	0
	TOTAL	50	46	4	61	52	9
SÉPTIMO	11	0	0	0	1	1	0
	12	4	2	2	6	6	0
	TOTAL	4	2	2	7	7	0

TABLA 11

RELACIÓN GRADO DE ESCOLARIDAD – EDAD – GÉNERO

Según lo manifiestan Hederich y Camargo (1995), “existe una relación directa entre el grado cursado y la capacidad de reestructuración cognitiva de los estudiantes: los sujetos con mayor capacidad de reestructuración y mayor tendencia a la independencia del medio se ubican en los grados superiores”.¹ No obstante, en la presente investigación los resultados no permiten obtener la misma conclusión, dado que se observa que de un grado a otro, la variación de los resultados es mínima.

Contrastando los dos estudios, se podría afirmar que la diferencia de los resultados obedece principalmente a las características de las poblaciones seleccionadas, dado que en nuestro caso las edades oscilan entre los 6 y 12 años, en tanto que las edades del otro grupo se encuentran entre los 13 y 24 años, rango en el que la capacidad de reestructuración tiene la característica particular de aumentar entre los 13 y 16 años, mientras que después de esta edad la tendencia es a disminuir.

En nuestro caso particular, es posible concluir que el estilo cognitivo en cuanto a la polaridad dependencia/independencia de campo no se ve influenciada por factores como la edad, el género o el grado de escolaridad, por cuanto las cifras no muestran variaciones sustanciales cuando se discriminan de acuerdo a esos tópicos. Contrastando estos resultados con la teoría, se puede determinar que en efecto, los estudiantes evaluados en las ciudades de Manizales y Medellín muestran en su mayoría características relacionadas con la dependencia de campo.

Así por ejemplo, se pone de manifiesto al interior del aula el hecho de que para los niños, niñas y jóvenes es más importante la aceptación dentro de un grupo,

¹ HEDERICH, Christian y CAMARGO, Angela. Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia. Revista colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30_09infor.pdf

que el alcance de los objetivos. Esta situación es fácilmente verificable por el maestro, ya que al promover el trabajo en grupo, la conducta que se observa es el deseo de socializar, más que de un interés académico orientado al alcance de metas científicas; y es precisamente en este tipo de situaciones en que emergen diferencias significativas en el rol de los estudiantes, donde se pueden apreciar características de liderazgo frente al ejercicio de la autonomía, la cual determina la manera de procesar la información, ya que, como lo manifiesta Witkin (1979), “una persona más autónoma es más probable que vaya ‘más allá de la información dada’, cuando las demandas situacionales o sus propias necesidades lo requieran”.

En tanto que los dependientes de campo son influenciados por el contexto y se involucran así mismo dentro de él, los independientes de campo son individuos que se consideran relativamente libres del entorno. Estos individuos rinden más que los dependientes de campo al ser enfrentados a la resolución de problemas en los cuales los elementos esenciales pueden ser aislados de un ambiente particular y desarrollados en una nueva relación. Establecen una clara separación entre ellos y su entorno, incluidas las personas que los rodean y no se basan en la adscripción al grupo o en la empatía personal cuando están desarrollando algún tipo de trabajo en equipo. Su fortaleza se centra en los objetivos de las tareas y tienden a dirigir y organizar el grupo pudiendo llegar a ser autoritarios. Estos individuos construyen conceptos a partir de sucesivas reformulaciones de una información inicial, abstraen con facilidad y tienden a orientarse hacia los temas relacionados con las matemáticas y las ciencias.

Por otra parte, investigaciones realizadas sobre las teorías del procesamiento de la información permiten deducir que las habilidades de los estudiantes independientes de campo les posibilitan los procesos de codificación, almacenamiento, organización y recuperación de esa información para llevar a cabo actividades. De igual manera y basándonos en la teoría triárquica de Sternberg (1985), de la cual se desprenden la inteligencia académica, creativa y práctica, se puede inferir que los estudiantes poseen la inteligencia creativa

porque son alumnos que se enfrentan a tareas nuevas sin reproche, tomándolas como un aprendizaje más y posteriormente interiorizan lo aprendido con su automatización; este aprendizaje les va a exigir la puesta en escena de los componentes de adquisición, codificación, combinación y comparación selectiva. Todo ello induce a que en ocasiones se aislen del grupo y desarrollen sus tareas individualmente con mayor eficacia en la administración del tiempo y sus actividades.

Con relación a la polaridad de independencia de campo, se encontró que un 5.75% de niños en la ciudad de Manizales demostró un perfil independiente de campo perceptual mientras que en el caso de las niñas, el porcentaje es del 10%. En la ciudad de Medellín un 10% de los niños son independientes de campo y de las niñas un 14.10%. Según Hederich (1993), el estilo cognitivo independiente se caracteriza por la tendencia de una persona a asignarle una organización y estructura propias a la información disponible para realizar una tarea o resolver un problema con independencia de la forma como ha sido presentada o, en contraste, sin desprenderla de su contexto y sin cambiarle su estructura y organización iniciales.

Además se encontró que en ambas ciudades los porcentajes de estudiantes dependientes de campo perceptual fueron más altos, Manizales 9% niñas y 94,25% niños; Medellín 85,90% niñas y 90% niños.

Herman Witkin (1969) encontró que los individuos difieren, unos de otros, en la manera de percibir el mundo y de percibirse ellos mismos. Su investigación básicamente se enfocó en el grado en que diferentes personas eran influidas por el contexto que ellos veían o en el que encontraban problemas, señalando estas diferencias como diferencias en el estilo cognitivo. Su trabajo fue desarrollado durante los años 50 dentro de la teoría de la diferenciación psicológica abarcando el funcionamiento perceptual – cognitivo, además de

factores sociales y afectivos del ser humano y fundamentándose en una fuerte base neurofisiológica.

Tomando como referencia los datos obtenidos en la presente investigación, se encuentra que, lamentablemente estos resultados no son sorprendentes, pues existen indicadores tanto nacionales como internacionales que muestran un bajo alcance de objetivos a nivel académico. Esto se ha podido evidenciar en los resultados de las Pruebas Pisa 2009, en la cual el promedio total fue de 494 puntos, donde Colombia obtuvo una calificación de 413. Analizando por áreas los resultados alcanzados por los estudiantes evaluados en Matemáticas y Ciencias, los cuales fueron de 381 y 402 puntos respectivamente, inferiores a los promedios globales.²

Por otra parte, las pruebas nacionales en los últimos años han tenido como objetivo no evaluar solamente el conocimiento científico, sino las competencias para la resolución de problemas complejos, privilegiando además la comprensión lectora. Paradójicamente, en tanto que a la comprensión de lectura se le ha dado un papel preponderante en la preparación académica como base para la adquisición de conocimiento, no es un secreto que las nuevas generaciones carecen casi en su totalidad de un hábito lector adecuado que los acerque a la ciencia, en gran medida provocado por los medios tecnológicos que han desplazado la lectura como recurso no sólo de aprendizaje, sino también de entretenimiento.

Ahora bien, resulta muy conveniente conocer el impacto de las pruebas censales a nivel nacional y local. La siguiente tabla muestra la relación de establecimientos educativos evaluados en Medellín y Colombia.

TABLA 12

² Datos tomados de <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2010/12/09/760850/pisa-2009-resultados-preocupantes-colombia.html>

**RELACIÓN DE ESTABLACIMIENTOS EDUCATIVOS EVALUADOS EN 5°
GRADO**

Tipo	Medellín	%	Colombia	%
Total	393	100%	16.913	100%
Oficiales	256	65.14%	11.837	69.99%
No Oficiales	137	34.86%	5.076	30.01%
Urbanos	349	88.8%	8.479	50.13%
Rurales	44	11.2%	8.434	49.87%

Fuente: Secretaría de Educación; Subsecretaría de Planeación; formatos DANE-C 600

Las gráficas 8 a 10 presentadas a continuación muestran el comparativo de las Pruebas Saber aplicadas en el año 2009 en las instituciones seleccionadas como muestra, tomando como referencia los resultados obtenidos en la ciudad de Medellín, en contraste con los puntajes nacionales en las Áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales.³

³ Datos tomados de www.icfessaber.edu.co

GRÁFICA 8

COMPARACIÓN DE NIVELES DE DESEMPEÑO EN LA ENTIDAD TERRITORIAL Y EL PAÍS INDIVIDUALES Y POR GÉNERO EN LENGUAJE, QUINTO GRADO

Ente Territorial: Medellín

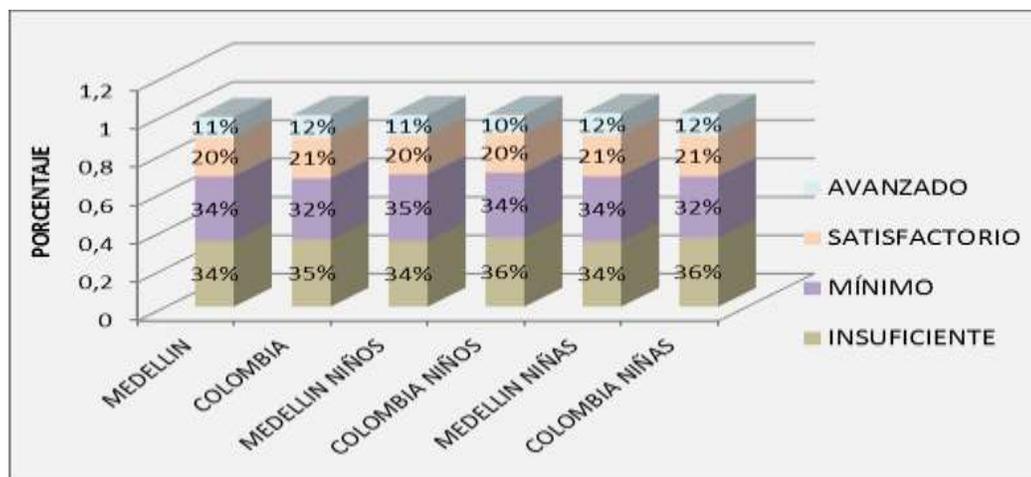


Fuente: Secretaría de Educación; Subsecretaría de Planeación; formatos DANE-C 600

GRÁFICA 9

COMPARACIÓN DE NIVELES DE DESEMPEÑO EN LA ENTIDAD TERRITORIAL Y EL PAÍS INDIVIDUALES Y POR GÉNERO EN MATEMÁTICAS, QUINTO GRADO

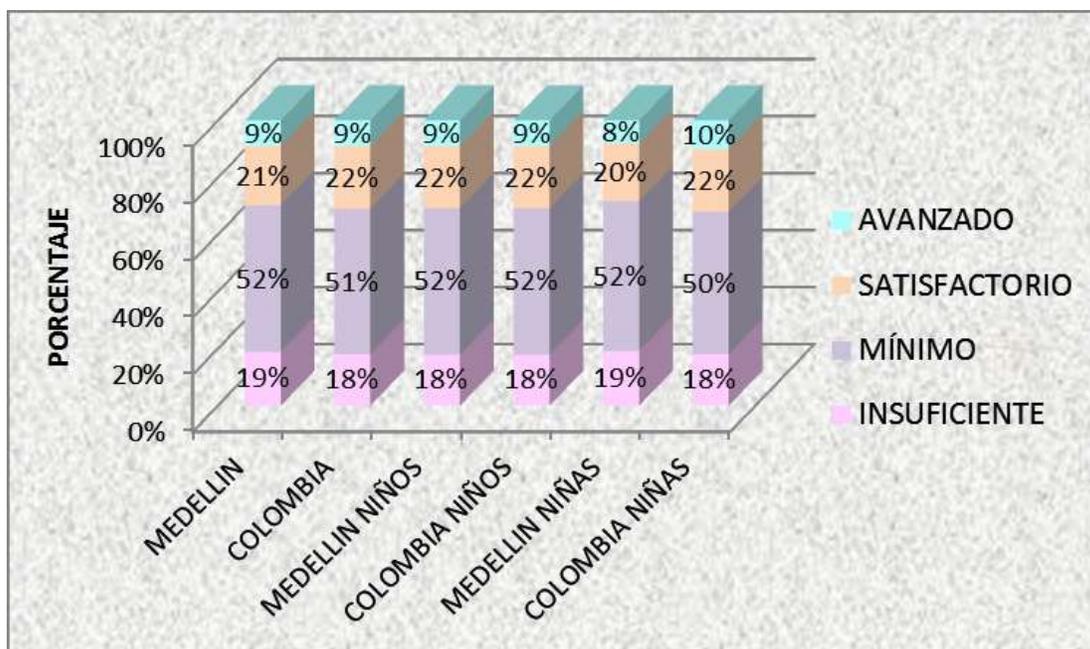
Ente Territorial: Medellín



Fuente: Secretaría de Educación; Subsecretaría de Planeación; formatos DANE-C 600

GRÁFICA 10
COMPARACIÓN DE NIVELES DE DESEMPEÑO EN LA ENTIDAD
TERRITORIAL Y EL PAÍS INDIVIDUALES Y POR GÉNERO EN CIENCIAS
NATURALES, QUINTO GRADO

Ente Territorial: Medellín



Fuente: Secretaría de Educación; Subsecretaría de Planeación; formatos DANE-C 600

Al analizar la información de las gráficas anteriores, se puede inferir que tal como aparece de manera constante, un reducido porcentaje tanto de niñas como de niños están cualificados dentro del rango de avanzados, es muy probable que este escaso número de estudiantes esté caracterizado dentro del perfil independiente de campo, tomando en consideración las justificaciones pertinentes a éste, dentro del cual se destaca como aspecto general, la notable capacidad de asumir retos y resolver situaciones problema, en este caso, la aplicación de las pruebas censales llevadas a cabo en Colombia.

Queda muy claro al leer la información suministrada por las gráficas en referencia, en el comparativo de resultados de Medellín en el área de Lenguaje, con relación a la calificación nacional, que solo el 16% de los niños y el 11% de

las niñas están ubicados en el rango de rendimiento avanzado, mientras en el puntaje nacional abarca un 13% de los niños y un 10% de las niñas respectivamente.

Resulta interesante establecer una relación entre los resultados de las pruebas y los estilos cognitivos. Al respecto, Hederich y Camargo (1995) proponen que “el estilo cognitivo es un predictor del logro educativo (...) esto puede ser interpretado en el sentido en que el sistema escolar favorece el logro de aprendizaje de los individuos independientes del medio, y desfavorece el de los sensibles”.⁴

Se podría decir igualmente, que el alto porcentaje de niños y niñas ubicados en el rango mínimo e insuficiente registrado en estas pruebas, muy probablemente corresponde al perfil dependiente de campo, por cuanto algunas de sus características son: dificultad de resolver determinado tipo de tareas que demandan largos períodos de concentración, capacidad de análisis reducida, alto nivel de influencia del contexto, capacidad de concentración y ritmos de lectura muy bajos, que a la postre son parte de las causas del bajo puntaje obtenido, en muchos de los estudiantes de quinto grado evaluados.

10. CONCLUSIONES

1. Al término de este trabajo de investigación se ha llegado a la conclusión de que independiente del grado de escolaridad, la edad o el género, el contexto o el entorno, el grupo poblacional que se ha tomado como objeto del estudio en referencia ha sido caracterizado en un porcentaje superior al 90% como dependiente de campo, evidenciando que en torno al estilo cognitivo relacionado, corresponde en alto grado, un desempeño académico bajo, con un

⁴ HEDERICH, Christian y CAMARGO, Angela . Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia. Revista colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30_09infor.pdf

notable impacto negativo en habilidades de aprendizaje determinantes en el proceso de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

2. Queda en evidencia que en un alto porcentaje del estudio realizado, más allá de los resultados académicos y del estudio como tal, existe una marcada tendencia a encontrar individuos más interesados en socializar, en lograr la aceptación y la aprobación dentro del grupo, en contraste con el alcance de los logros académicos que pasa a un segundo plano, situación que corresponde directamente a la población caracterizada en el perfil dependiente de campo.

3. Existe una relación directamente proporcional en cuanto a la dependencia/independencia de campo en torno a los desempeños alcanzados en pruebas censales realizadas en Colombia, puesto que quienes pertenecen al primer grupo tienden a obtener muy bajos puntajes, mientras que el grupo poblacional señalado en el segundo grupo tiene mayor capacidad para lograr exitosamente desempeños notables en todo tipo de pruebas. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional manifiesta que “Los alumnos de los grados tercero y quinto de la educación básica primaria no muestran, en su mayoría, logros que reflejen el nivel educativo en el que están ubicados”, al hacer referencia a los estudiantes que presentaron la prueba.⁵

4. Del mismo modo, se advierte una clara relación entre la dependencia/independencia de campo y los hábitos de estudio dentro de los cuales se encuentra la lectura como vehículo de enriquecimiento intelectual que incide de manera determinante en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, notando simultáneamente que esta característica se halla en mayor grado representada en los individuos señalados como independientes de campo. Por el contrario, el grupo dependiente de campo carece no solo del

⁵ Tomado de: MEN-SABER, 992: 97

hábito lector, sino de técnicas o métodos de estudio que les permitan alcanzar sus logros académicos con notable facilidad.

5. Dado que el currículo es la carta de navegación de toda institución, es indispensable partir de una escuela pensada en torno a la diversidad teniendo en cuenta los estilos cognitivos, para lo cual es preciso desarrollar adaptaciones curriculares que rompan paradigmas que no benefician al sistema educativo, mediante la puesta en marcha de contenidos, estrategias, instrumentos y didácticas que respondan a las necesidades de los estudiantes, aún más cuando en el caso de esta investigación un alto porcentaje de ellos se perfiló como dependiente de campo perceptual.

6. Atendiendo la teoría triárquica de Sternberg, hay un importante contraste entre los individuos catalogados independientes de campo cuyo desarrollo intelectual apunta a la aplicación de una inteligencia práctica que les permite codificar, almacenar, organizar y recuperar la información de manera selectiva, haciendo uso de ella en cualquier contexto del cual se enajenan para concentrarse en sus objetivos, en contraposición a individuos dependientes de campo que muestran estados de ánimo, actitudes y comportamientos relacionados con inseguridad, temor al fallo, despreocupación y conformismo al momento de abordar todo tipo de tareas.

7. De los resultados de esta investigación emerge la necesidad de proponer reflexiones pedagógicas que propendan por la aplicación de metodologías de evaluación que respondan a las necesidades de los estudiantes, las cuales les permitan potenciar sus habilidades y competencias, de tal manera que el desempeño no se reduzca exclusivamente a una nota parcial o general, cuantitativa o cualitativa que se desprenda de una evaluación uniforme.

8. Poder ir más allá de la caracterización de los estilos cognitivos a partir de aspectos sustentados en teorías ya validadas desde el objeto de la pedagogía,

se convierte en pieza indispensable para el proceso de inclusión por el que aboga cualquier sistema educativo en la actualidad.

9. Tomando en consideración la importancia de la investigación de estilos cognitivos puesta en escena en las últimas décadas, durante las cuales se ha abordado con notable acento el estudio del ser humano en su integralidad, abordándolo en todas sus dimensiones, se estima como un elemento de connotada relevancia, el enfoque de la Dimensión Ética como eje y fundamento para el fortalecimiento y desarrollo de otras importantes dimensiones tendientes al reconocimiento de la diversidad, la diferencia y la necesidad de inclusión en el contexto de la vida escolar, a la vez que admite la posibilidad de consolidar el fortalecimiento de la autoimagen y autovaloración que inciden positivamente en el establecimiento de relaciones de alteridad y otredad tan necesarias en el aula.

10. Se pudo evidenciar que el nivel socio-cultural, educativo y económico de las familias de los alumnos que se han tomado como objeto de este estudio, constituyen puntos de referencia que pueden potenciar o reducir el desarrollo de habilidades, competencias y formas de aprendizaje que permiten por tanto configurar un determinado estilo cognitivo.

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

12. Los estilos cognitivos no pueden encasillar a los estudiantes. Las dos polaridades analizadas en esta investigación deben ser indicadores para que los maestros enriquezcan sus metodologías. Más allá de generar una oposición irreconciliable entre las personas de una y otra tendencia cognitiva, estas dos categorías aseguran una especie de complementariedad, donde cada estilo cumple una función específica. Los independientes se situarían en roles que impliquen reestructuraciones y rompimientos con lo establecido, mientras que los dependientes de campo perceptual, en aquellos que den cohesión social al grupo y aseguren su permanencia como tal.

11. RECOMENDACIONES

1. Resultaría conveniente analizar en qué medida el contexto ejerce influencia y provoca el delineamiento de perfiles dependientes de campo, así como la relación existente entre este estilo cognitivo y el alcance de logros académicos en los niños, niñas y jóvenes de las instituciones, así como la posibilidad de adquirir competencias que les permitan involucrarse de manera exitosa en la vida social, cultural, académica y productiva.
2. En las instituciones existen planes de mejoramiento que se encuentran saturados de actividades de apoyo tendientes a superar las dificultades académicas; sin embargo éstos no son efectivos, en tanto que no se observa un progreso real ni una superación perceptible de las dificultades. Se hace necesario entonces replantear el diseño e implementación de planes de mejoramiento encaminados al fortalecimiento de las competencias requeridas para el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones.
3. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos como producto de la investigación, y atendiendo especialmente la consecuencia del bajo desempeño académico de los individuos ubicados en el perfil dependiente de

campo, surge igualmente la necesidad de generar un proceso de capacitación tanto a docentes como a estudiantes, en el cual, como lo manifiesta Avilés (2005):

“...conozcan, identifiquen y acepten su estilo cognitivo, desarrollen los puntos fuertes de su estilo reafirmando sus preferencias, sepan cuáles son las situaciones en las que se encuentran más inseguros para poder aprender a controlarlas adecuadamente compensando así los puntos débiles de su estilo, adquieran confianza y autodirección para acomodarse individualmente a las características heterogéneas de los grupos, aprecien y respeten a quienes tienen estilos diferentes y cuyos puntos fuertes y dificultades son distintos a los suyos”⁶

4. Debido a la notable influencia de los estilos cognitivos con relación al desempeño académico, sería pertinente hacer un seguimiento minucioso desde las escuela primaria, de tal manera que no solo se indague acerca del perfil de los alumnos, sino que se investigue acerca de los posibles instrumentos que se pueden aplicar para realizar un acompañamiento constante que promueva la motivación, interés y trabajo y se propenda por el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes que interactúan en el proceso educativo. Esto es, poner en escena una pedagogía diferenciada –a la luz del pensamiento de Meirieu, citado por Carvajal(2002)– cuyo fundamento educativo y ético sea el de entender que “la diferenciación intenta manejar clases heterogéneas sin crear grupos de niveles o excluir alumnos, o hacer caer el nivel del grupo clase”.⁷

⁶ AVILES, Hervás. Estilos de aprendizaje y de enseñanza en escenarios educativos. Granada, Grupo editorial universitario, 2005, pág. 211

⁷ CARVAJAL, Guillermo. Pedagogía diferenciada según Philippe Meirieu. Revista electrónica de historia, febrero – agosto 2002. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=43932309>. Consultado el 30 de Agosto de 2012.

5. Con relación a la pedagogía diferenciada, resulta necesario entonces reconocer que ésta abarca gran variedad de elementos, tales como el método, las situaciones de aprendizaje, las actividades, las herramientas de trabajo, los signos cognoscitivos, los objetivos de los grupos de trabajo, entre otros.⁸ La propuesta apunta entonces a la capacitación docente con miras a lograr la transición de una pedagogía tradicional, a una en la cual el eje central sea el sujeto que aprende y no sólo los contenidos o los resultados.
6. Para hacer más efectivo el trabajo en torno al avance de los alumnos en su proceso de formación, se hace necesario crear grupos de trabajo que involucren a la institución, al alumno y a su grupo familiar, para que de manera profesional se les pueda brindar asesoría y seguimiento encaminados al fortalecimiento de sus capacidades y habilidades, y les permita ser partícipes del proceso de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.
7. A partir de este estudio realizado en diferentes instituciones de Manizales y Medellín, quedan como tareas por realizar, el estudio, diseño y puesta en marcha de estrategias, instrumentos y propuestas que sirvan de punto de apoyo especialmente a los alumnos caracterizados como dependientes de campo. Esto requiere en todo caso, la competencia y participación no solo de la institución, sino del grupo familiar, profesionales externos y por supuesto los mismos estudiantes quienes serían los beneficiarios de las propuestas de trabajo sugeridas para lograr su avance hacia etapas posteriores de su desarrollo.
8. Sería conveniente del mismo modo, estudiar y diseñar propuestas dentro del proceso evaluativo institucional, que tengan en cuenta las diferencias en cuanto al perfil de dependencia o independencia en el cual se ubican los

⁸ Ibidem.

alumnos y de este modo se pueda favorecer su nivel de desempeño académico, ya que tal como se describió a lo largo de la investigación, los dos perfiles en referencia poseen características notablemente distantes en cuanto al nivel de respuesta en todo tipo de pruebas, por lo tanto lo que se espera es maximizar las cualidades más que ahondar en las debilidades de los alumnos de realizarse la evaluación, sin descuidar por supuesto al grupo de alumnos catalogados como independientes de campo.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ainscow M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1). P. 3 - 7
- Buela. G., De los Santos Roig, M., Carretero, H. (2001). Propuestas de integración en el estudio de los estilos cognitivos: el modelo de las dos dimensiones. *Revista de Psicología general y aplicada*. N. 54/ V(2), p. 227 – 244
- De Zubiría Samper, J. (2009). Desafíos a la Educación en el siglo XXI. *Revista de Educación y Cultura*. Octubre. P. 4. (Serie en línea) (Citado 2012 – Junio 29) (Disponible en http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/desafios_a_la_educacion.pdf)
- Dershowitz, E. (1971) Jewish subcultural patterns and psychological differentiation. En: *International Journal of Psychology*, 6, 223-231.
- Díaz, T., Drucker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Revista Estudios Pedagógicos*. XXXIII. N. 1. P. 63 – 77

García, J. (1989). Los estilos cognitivos y su medida: Estudios sobre las dimensiones dependencia e independencia de campo. C.I.D.E. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. P. 14

Hederich, C. y Camargo, A. (1993) Diferencias Cognitivas y Subculturas en Colombia. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Centro de Investigaciones - CIUP.

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

Ministerio de educación nacional - Saber (1992) Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primeros Resultados: Matemáticas y Lenguaje en Básica Primaria. Santafé de Bogotá: MEN-SABER. Colección Saber No. 1.

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

Tharakan, P.N.O. (1987) The effect of rural and urban upbringing on cognitive styles. En: Psychological Studies, 32(2), 119-122.

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

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

Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1987): 6-7

Fundación Universitaria Konrad Lorenz. (2012). Disponible en:
revistalatinoamericana@fukl.edu

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

Stenhouse, L. (1990). *Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y evaluación. Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada

Diccionario de la lengua española, 22ª ed. (2001). Real academia española, Espasa libros.

Ghiso, Alfredo. (2000). *Potenciando la diversidad: diálogo de saberes como una práctica hermenéutica colectiva*". Universidad de Antioquia.

Hederich, C. y Camargo, A. (1993) *Diferencias Cognitivas y Subculturas en Colombia*, Santa fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Colciencias

Santos, Miguel Angel. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Editorial Graó

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

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

Anderson, Jhon. (2006). *Aprendizaje y memoria: un enfoque integral*. Ed. Mac Graw Hill.

Chomsky, Noam. (1980). *¿Chomsky o Skinner? La Génesis del Lenguaje*. Editorial Fotanella.

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

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

Woolfolk, Anita. () Psicología Educativa. Novena Edición.

Shaffer, David. (2007). Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. Séptima Edición.

Guilford, J. Paul. (1986). Estructuras del intelecto. Disponible en: <http://www.slideshare.net/princesanegrta/estructuras-del-intelecto-4950788>

McGrew, K. S. (2005). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities: Past, present, and future. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues (pp.136–182). New York: Guilford.

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

ANEXOS

1. ANTECEDENTES

TÍTULO: Caracterización de los estilos cognitivos y de los estilos de aprendizaje para evaluar en y desde la diversidad en el grado 6° de la Institución Educativa Barrio Santa Margarita.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ¿Cómo evaluar a los estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Barrio Santa Margarita de acuerdo con los estilos cognitivos y estilos de aprendizaje para dar respuesta a la formación integral desde la diversidad?

Autor (es)	Fecha	Diseño Metodológico	Población	Conclusiones
GLORIA NANCY CICERI SALAZAR FANNY MARGARITA LEMOS ARANGO ANGELA MARIA MONSALVE TABARES ALBA LUCY PINEDA SANCHEZ	2011 Medellín	El enfoque metodológico es Investigación Acción Educativa.	Estudiantes del grado 6° correspondiente al 10% del total de 240 alumnos que son 25. Se encuentran entre las edades de 11 y 13 años en la jornada de la tarde.	-Algunos de los docentes ignoran este constructo y no tienen claro qué es un estilo cognitivo y cómo identificarlo. - La diversidad es el principal objeto de actuación de un currículo activo y participativo ya que la sociedad pretende que la Institución educativa forme a un sujeto inclusivo que pueda desarrollar todas sus potencialidades, para ello es necesario cambiar el concepto tradicional de evaluación: calificar, medir por un concepto más actualizado y acorde con la realidad de la actualidad.

TÍTULO: Caracterización de los estilos cognitivos y de los estilos de aprendizaje para evaluar en y desde la diversidad en la Institución Educativa Técnica San Rafael del Municipio de Toca

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ¿Cómo evaluar a los estudiantes del grado NOVENO CRUPO 01 de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe del Municipio de Toca Boyacá de acuerdo con los estilos cognitivos y estilos de aprendizaje para dar respuesta a la formación integral desde la diversidad?

Autor (es)	Fecha	Diseño Metodológico	Población	Conclusiones
HORTENSIA ÁLVAREZ RÍOS BLANCA OLGA CAMARGO MUÑOZ HUMBERTO CASTELBLANCO MUÑOZ LUZ DARY GONZÁLEZ GONZÁLEZ MARTHA YANETH GUIO PARADA LUCRECIA JIMÉNEZ JIMÉNEZ JORGE LUIS MOLANO ROJAS	2011 Tunja	Mixta 1. Momento cuantitativo: Para la investigación se utiliza un enfoque empírico - analítico; en este caso la caracterización de los estilos cognitivos y de los estilos de aprendizaje a través de la utilización de instrumentos estandarizados. (N. Cross. Y D. Kolb. Y test de inteligencias múltiples de Alfonso Paredes Aguirre) 2. Momento	Población estudiantil = 972 Muestra = 30 estudiantes de grado octavo Muestra = 20 docentes	- Al identificar los estilos cognitivos y estilos de aprendizaje en los estudiantes a partir de la evaluación, y desde la diversidad se potencian inteligencias múltiples sin ser excluyentes. -La propuesta planteada por el grupo de investigación estimula a los docentes al trabajo en equipo y le proporciona herramientas para mejorar la actividad académica. Es de fácil aplicación y genera aprendizajes significativos. - Los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos de los estudiantes

		<p>cualitativo: Relatos sobre historias docentes, Diarios de Campo.</p> <p>3. Momento de Síntesis Narrativa.</p>	<p>son inherentes a la evaluación y está articulada a la pedagogía y a la enseñanza dentro del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión que en la institución se desarrolla</p>
--	--	--	---

TÍTULO: Caracterización de los estilos cognitivos y de los estilos de aprendizaje para evaluar en y desde la diversidad en el instituto técnico agropecuario Antonio Nariño de Sácama – Casanare

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ¿Cómo evaluar a los estudiantes del Grado Décimo de la Institución Educativa Instituto Técnico Agropecuario Antonio Nariño de acuerdo con los estilos cognitivos y estilos de aprendizaje para dar respuesta a la formación integral desde la diversidad?

Autor (es)	Fecha	Diseño Metodológico	Población	Conclusiones
<p>MIRYAM JAKELINE BLANCO MEDINA SONIA YAZMIN GUTIERREZ BARRERO HUGO ALBERTO VARGAS CARRERO</p>	<p>2011</p>	<p>Mixta</p> <p>1. Momento cuantitativo: Para la investigación se utiliza un enfoque empírico - analítico; en este caso la caracterización de los estilos cognitivos y de los estilos de aprendizaje a través de la utilización de instrumentos estandarizados. (N. Cross. Y D. Kolb. Y test de inteligencias múltiples de Alfonso Paredes Aguirre)</p> <p>2. Momento cualitativo: Relatos sobre historias docentes, Diarios de Campo.</p>	<p>La población está constituida por los estudiantes del Grado Décimo, del Instituto Técnico Agropecuario Antonio Nariño de Sácama -Casanare.</p>	<p>Concluida la investigación, queda como tarea que todos los docentes nariñistas deben impulsar nuevas concepciones y orientaciones respecto de la didáctica, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en las que se pueda apoyar, con mayor efectividad, el cambio de las prácticas pedagógicas escolares en orden a que éstas actúen teniendo en cuenta el desarrollo del alumno y las condiciones socioculturales que rodean su formación y asegurando la construcción de los propios conocimientos a partir de aprendizajes significativos y la modificación de esquemas de pensamiento. Con la propuesta se hará seguimiento a los procesos del desarrollo evaluativo en forma continua, a la vez que se deben alternar con nuevas estrategias y estilos de evaluación en pro del mejoramiento académico del ITAAN</p>

TÍTULO: Estilo Cognitivo y Aprendizaje Escolar
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ¿Qué le sucede a los logros académicos de los estudiantes cuando se implementan estrategias didácticas fundadas en el estilo cognitivo en la dimensión Independencia/Dependencia de Campo?

Autor (es)	Fecha	Diseño Metodológico	Población	Conclusiones
LUIS EDUARDO PEREZ MARRUGO	2009	Intenta incursionar en una instigación holística, es decir en un escenario donde se supere la dicotomía investigación cualitativa y cuantitativa	Instituciones educativas y escuelas públicas y privadas del Distrito de Cartagena de Indias, en los niveles de Educación Preescolar y Básica de Educación Primaria 38 Niños y niñas entre 5 a 7 años de edad	

TÍTULO: Los Estilos Cognitivos en el Instituto Merani
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ¿Cuál es el estilo cognitivo dominante en los estudiantes del IAM según ciclo y género, de acuerdo a la teoría de H. Witkin?

Autor (es)	Fecha	Diseño Metodológico	Población	Conclusiones
JULIÁN DE ZUBIRIA SAMPER JUAN SEBASTIÁN PEÑA CORTÉS MIGUEL PÁEZ RODRÍGUEZ	2007	El diseño metodológico es de tipo descriptivo-observacional y transversal, ya que intenta describir el estilo cognitivo dominante en un año particular. Se aplicaron los instrumentos: MSG sterbenrg – Wagner Thinking Styles Inventory y EFT Embedeed Fugures Test (Sawa – Goschaltd)	Se trabajo con una muestra no probabilística de 149 estudiantes de bachillerato del IAM, pertenecientes a los Ciclos Formal (87), Pre-categorial (62). A su vez se aplicó el Test de Figuras Enmascaradas a un total de 16 profesores de Bachillerato del IAM	-La variable tipo de educación es determinante sobre el estilo cognitivo, favoreciendo la independencia de campo, ya que los estudiantes del Instituto Merani son claramente más independientes que los estudiantes de Bogotá y presentan además una tendencia ascendente directamente proporcional al aumento de grados. - El estilo cognitivo dominante en el IAM es independiente, debido a una marcada tendencia demostrada por el alto nivel de logro

				promedio, correspondiente al Test de Figuras Enmascaradas
--	--	--	--	---

TÍTULO: Caracterización cognitiva de los estudiantes con dificultades de aprendizaje de la institución educativa 26 de Marzo, de Barrancabermeja

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ¿Cuáles son las características cognitivas de los estudiantes de tercero a quinto grados con dificultades de aprendizaje entre 9 a 12 años de edad del Instituto 26 de Marzo, de Barrancabermeja en 2005?

Autor (es)	Fecha	Diseño Metodológico	Población	Conclusiones
MARLY DEL ROSARIO AVILÉS PIMENTA LAURA DEL CARMEN FLÓREZ MALDONADO MARIBEL PATIÑO LINDADO	2005	Esta investigación estuvo basada en un enfoque metodológico de carácter cuantitativo– correlacional con un nivel descriptivo	La población total de niños que se encontraban en los grados 3°, 4° y 5° era de 120 personas, en edades entre 9 y 12 años, de la Institución 26 de Marzo, sede principal y sede D, en Barrancabermeja.	- El 70% de los subtest se ubicó por debajo del promedio. Estas características hacen parte de deficiencias en habilidad secuencial, habilidad espacial y conocimientos adquiridos, y conceptualización verbal. Estas variables están relacionadas con habilidades cognitivas como atención, memoria y lenguaje, funciones importantes en la construcción del aprendizaje.

TÍTULO: Relación entre el nivel de pensamiento y el estilo cognitivo DEPENDENCIA – INDEPENDENCIA DE CAMPO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ¿Existe relación entre el nivel de Pensamiento y el estilo cognitivo Dependencia – Independencia de campo en una muestra de estudiantes universitarios?

Autor (es)	Fecha	Diseño Metodológico	Población	Conclusiones
FERNANDO IRIARTE DÍAZ GRANADO KATY CANTILLO ADRIANA POLO	2000	Esta investigación se desarrolló bajo el marco metodológico correlacional. Para la medición de la variable Dependencia – Independencia de campo se utilizó el Test de las Figuras Enmascaradas de Witkin y colaboradores (GEFT), versión de aplicación colectiva para adultos en su adaptación española TEA	La población fueron estudiantes de 2° a 10° semestre, matriculados en 9 programas académicos de una Universidad privada de Barranquilla. Con 408 estudiantes	- Con relación al estilo cognitivo DIC, se concluye que la mayoría de los estudiantes no poseen un estilo definido, observación que se hace tanto para hombres como para mujeres. - Uno de los aspectos más relevantes, en relación con las diferencias individuales, es el hecho de que DC e IC parecen diferir claramente en el uso de los llamados “procesos de mediación” en el aprendizaje, es decir, en los procesos cognitivos que les permite estructurar u organizar el

		(1982).		material que deben aprender
--	--	---------	--	-----------------------------

TÍTULO: ESTILO COGNITIVO Y LOGRO ACADÉMICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Autor (es)	Fecha	Diseño Metodológico	Población	Conclusiones
CHRISTIAN HEDERICH MARTÍNEZ ÁNGELA CAMARGO URIBE	2000 2004	Observación, de tipo probabilístico y multivariado	3522 Estudiantes de los colegios oficiales de Bogotá, de los grados 8° y 10° de la educación básica	En general, los resultados ponen en evidencia la necesidad de un cambio en la interacción de aprendizaje propiciada por el modelo educativo que actualmente mantenemos, especialmente para el caso de los individuos sensibles al medio. Estos estudiantes, con los más bajos niveles de logro, requieren de interacciones de aprendizaje en situaciones sociales y cooperativas, y deben tener la oportunidad de encontrarlas en la escuela. Solo tenemos en este punto hipótesis sobre cómo lograrlo: debe enfatizarse: una solución educativa efectiva para el logro del aprendizaje de todos los estudiantes debe diferenciarlos en relación con sus actividades y tareas. Tal diferenciación no debe, sin embargo, aislar los dos grupos cognitivos del salón de clase sino por el contrario, integrarlos de forma que cada cual obtenga del otro lo que necesita para su logro. Este es el principio sobre el cual descansan la mayoría, si no todas, las grandes conquistas humanas: el principio de la cooperación.

