

ESTILOS COGNITIVOS Y PERCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN FAMILIAR EN  
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL  
MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS

LUZ HELENA PIEDRAHITA GÓMEZ

ELISABETH SUAZA PATIÑO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
INSTITUTO PEDAGÓGICO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DOCENCIA  
2016

ESTILOS COGNITIVOS Y PERCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN FAMILIAR EN  
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL  
MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS

LUZ HELENA PIEDRAHITA GÓMEZ

ELISABETH SUAZA PATIÑO

Asesora

MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR

INFORME FINAL

UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
INSTITUTO PEDAGÓGICO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DOCENCIA  
2016

**CONTENIDO**

	<b>Pág.</b>
RESUMEN	8
ABSTARACT	8
INTRODUCCIÓN	9
1. Planteamiento del problema	10
2 Antecedentes	13
3 Justificación	18
4 Referente teórico	20
4.1 Estudios sobre Estilos Cognitivos	20
4.2 Dependencia-independencia de campo	24
4.3 Percepción de la función familiar	29
4.4. El APGAR familiar	34
4.5 Función de la escuela	36
5. Objetivos	41
5.1 Objetivo general	41
5.2 Objetivos específicos	
6. Metodología	43
6.1. Tipo de estudio	43
6.2 Diseño de la investigación	43
6.3 Población y muestra	43
6.4 Técnicas e instrumentos	46
6.5. Técnicas de análisis de la información	
7. Resultados	51
7.1. Caracterización de los estilos cognitivos y función familiar	51
7.2 Percepción de la función familiar	59
7.3. Discusión y Conclusiones	67
7.4. Recomendaciones	69
REFERENCIAS	71



**INDICE DE TABLAS**

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Características de ambos estilos en relación con el aprendizaje	28
Tabla 2. Lista de números aleatorios por grados, sin repetición y ordenados	45
Tabla 3. Tabla de Contingencia. Percepción familiar vs. Dependencia de campo/independencia de campo	49
Tabla 4. Resultados de la Percepción de la función familiar	59
Tabla 5. Tipo de percepción en grado 1°	60
Tabla 6. Tipo de percepción en grado 2°	61
Tabla 7. Tipo de percepción en grado 3°	62
Tabla 8: Descripción de los niveles de clasificación de las subescalas de la ECF	65
Tabla 9. Influencia de la percepción familiar en el estilo cognitivo dependencia, independencia de campo e intervención psicopedagógica	66

**INDICE DE GRÁFICAS**

	<b>Pág.</b>
Grafico 1 Población por género	51
Grafico 2 Porcentaje dependencia e independencia de campo	52
Grafico 3: Género con relación al estilo cognitivo.	53
Grafico 4: Independientes de campo por género	53
Grafico 5: Dependientes de campo por género	54
Grafica 6 Grado primero y dependencia o independencia de campo	55
Grafica 7 Grado segundo y dependencia o independencia de campo	56
Grafica 8 Grado tercero y dependencia o independencia de campo	57
Grafica 9 Independencia de campo por edades entre niños y niñas	58
Gráfica 10 Resultados de la Percepción de la función familiar	59
Gráfica 11. Tipo de percepción en grado 1°	60
Gráfica 12. Tipo de percepción en grado 2°	61
Gráfica 13. Tipo de percepción en grado 3°	63

**ESTILOS COGNITIVOS Y PERCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN FAMILIAR EN  
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL  
MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS**

**RESUMEN**

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de caracterizar los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo y la percepción de la función familiar en estudiantes de básica primaria de una institución educativa del sector oficial, teniendo como principal prioridad que la escuela, por obvias razones, tiene la mayor responsabilidad en la educación de los niños y las niñas en edad escolar, pero no es la única que incide en este aspecto trascendental de la vida de los seres humanos, pues, como han evidenciado muchos estudios, la familia juega un papel fundamental en esta tarea.

Los resultados del estudio, confirman hallazgos de otras investigaciones en cuanto a la relación entre los estilos cognitivos, la edad y el grado escolar. La funcionalidad familiar es percibida por el 66% de los estudiantes como disfuncional leve, en razón de lo cual, es necesario continuar profundizando en el tema, con el fin de que la sociedad en su conjunto y la escuela en particular, puedan articular mejor su accionar con la familia, para obtener los resultados deseados.

**Palabras clave:** Estilos cognitivos, dependencia e independencia de campo, percepción función familiar, disfuncionalidad familiar leve.

**COGNITIVE STYLES AND PERCEPTION OF FAMILY BASIC FUNCTION IN  
ELEMENTARY STUDENTS**

**ABSTRAC**

This investigation summarizes the results of research, developed with the aim of determining the relationship between perceptions of family function and cognitive styles of students from elementary school, with the school principal priority, for obvious reasons, has the greatest responsibility in the education of children of school age, but is not the only incident in this crucial aspect of human beings, for as many studies have shown, the family plays a key role in this task.

The study results confirm findings of other studies regarding the relationship between cognitive styles, age and grade. Family functioning is perceived by 66 % of students as mild dysfunctional , because of which , it is necessary to continue to deepen the subject , so that society as a whole and the particular school can articulate better their operate with the family, to get the desired results.

**Keywords:** Cognitive styles, dependence and field independence, perception family function, mild family dysfunction.



## INTRODUCCIÓN

Las personas manifiestan ciertas particularidades respecto a la forma como perciben, procesan y utilizan la información, hecho claramente comprobado por diversas investigaciones, lo que hace que sea de interés para los educadores y demás actores involucrados en el proceso educativo. Estas particularidades son conocidas como estilos cognitivos. Una de las dimensiones más estudiadas es la independencia/dependencia de campo. La primera de ellas, consiste en la capacidad de aislar un determinado rasgo que se percibe como relevante del contexto en el que se integra y la segunda-dependencia de campo- se caracteriza por la tendencia a percibir un fenómeno como un todo unitario, sin atender a las diferentes partes que lo integran.

La configuración de los estilos cognitivos puede obedecer a muchos factores Rodríguez, (2005) o ciertos modos de caracterización de percibir, recordar y pensar, o a maneras distintas de descubrir, almacenar, transformar y utilizar la información y corresponde a los investigadores ir indagando las diferentes relaciones que puedan existir entre cada uno de esos factores con respecto al estilo cognitivo.

Conocer el estilo característico de cada persona debe ser un propósito de los educadores, hecho muchas veces ignorado, pasando por alto las particularidades de los individuos, especialmente si se tiene en cuenta que estas particularidades son más variables en los niños y niñas interviniendo varios factores, entre ellos, la percepción de la función familiar.

Este argumento tiene mayor validez, si se tiene en cuenta que de acuerdo con Páramo y Tinajero (1992), los ambientes familiares que permiten al niño la organización y estructuración de sus propias experiencias deben favorecer el desarrollo de un estilo cognitivo más independiente de campo. Este estudio buscó caracterizar los estilos cognitivos en la dimensión dependencia/independencia de campo y la percepción de la función familiar de niños y niñas de grados 1° a 3° de una Institución Educativa Oficial del Municipio de Dosquebradas, -Risaralda-, Colombia

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando hablamos de la cognición humana podemos hacernos varios interrogantes: ¿Todos los seres humanos aprenden de la misma forma?, ¿Será que la manera cómo un individuo construye conocimiento es similar a la del otro? Frente a estos interrogantes, García (1989: p. 13) expresa “que ha sido una preocupación constante de psicólogos, pedagogos y educadores, conocer y estudiar las diferencias individuales de los estudiantes”, puesto que es en la escuela donde se evidencia las diferencias, precisamente por la función que cumple la escuela en la promoción, desarrollo y potencialización de las capacidades de los estudiantes.

Así mismo, son varias las teorías en torno a las manera como los sujetos construyen el conocimiento, una de ellas, es la relacionada con los estilos cognitivos, que tienen que ver con el *modo característico de funcionar que revelamos a través de nuestras actividades perceptivas o intelectuales de una manera altamente estable y profunda* (Witkin, 1976, citado en García, 1989: p. 22) lo cual expresa sintéticamente que las personas aprendemos de manera distinta, y que a la vez, existen una serie de dimensiones que intervienen en nuestra manera de ser. Al respecto, la Fundación Hineni (2010) señala la importancia en la determinación de un estilo cognitivo particular, puesto que no solamente es oportuno para resolver un problema en una situación determinada, sino que este obedece a una tendencia y preferencia que configura la personalidad y, a largo plazo, define roles ocupacionales, escogencia de actividades extracurriculares, vocacionales y de entretenimiento u ocio, en otras palabras, se convierten en factor determinante del estilo de vida particular.

En los campos de la psicología y la pedagogía se otorga gran importancia en la actualidad a la atención a la diversidad, la cual comprende el desarrollo, la adaptación e implementación de metodologías y didácticas teniendo en consideración las características de los estudiantes, inherentes a su heterogeneidad y sus necesidades educativas particulares. En tal sentido, una de las áreas de investigación–psicopedagógica se relaciona con la identificación de los estilos cognitivos que adoptan los niños y niñas desde temprana edad y el conocimiento de las causas o aspectos relevantes que inciden en la configuración de un estilo cognitivo en particular.

Gracias al avance de los estudios sobre los estilos cognitivos, surgen algunas cuestiones pedagógicas que preocupan hoy en día a los educadores. En primer lugar, se reflexiona sobre la posible modificación o no de los estilos cognitivos (García, 1989). Algunos autores afirman que es evidente que se pueden adquirir y modificar a través de situaciones de aprendizaje adecuadamente estructuradas. La cuestión está en las condiciones de esa modificación y en los resultados para el conjunto de la personalidad, pues ciertos estilos pueden convertirse en hábitos profundamente arraigados de la personalidad, o pueden estar funcionando como mecanismos de defensa que el sujeto utiliza eficazmente para tratar de dominar la ansiedad y la modificación del estilo deja al sujeto desamparado y en trance de organizar otros mecanismos de carácter adaptativo.

Es importante reconocer que, tanto niños y niñas, como docentes, tienen formas distintas de aprender, determinando así un estilo cognitivo en particular y, en relación al docente, un estilo de enseñanza que enmarcan su quehacer en el aula. Esta situación obliga a las instituciones educativas a proporcionar herramientas pedagógicas que den respuesta a las necesidades de los estudiantes, atendiendo al principio de igualdad y oportunidades educativas, sin segregar a ninguna persona, como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, raza o género, como lo declaran Unicef (2000) y Unesco (1999).

El grupo de investigación sobre el tema de los estilos cognitivos en Colombia, liderado por Hederich y Camargo (2011) han concluido que *“el estudiante interactúa con el conocimiento y se apropia de él en forma significativa reconociendo la diversidad en las formas de aprender y evidenciando la variedad de factores individuales, sociales y culturales que se dan en dicho proceso”* (p. 115).

De allí el interés de la investigación educativa sobre los estilos. Hederich y Camargo (2000) afirman que en las labores educativas y pedagógicas se asume que todos los educandos aprenden de la misma manera, negando la presencia del estilo cognitivo de la persona. Dicho estilo afecta significativamente la forma como cada estudiante procesa la información durante el

aprendizaje. Es por ello, que los estilos cognitivos como ámbito de estudio han sido abordados, en relación al género, edad y logro educativo, entre otros.

Lo importante y rescatable es el papel central de los estilos cognitivos en el proceso del aprendizaje escolar y el poco esfuerzo que se ha desplegado en ayudar a los estudiantes a modelar sus propios patrones de conceptualización y de pensamiento, en comparación con los esfuerzos dedicados a la transmisión de contenidos, cuando se sabe que los fracasos del aprendizaje no vienen tanto de las dificultades para concentrarse, sino también de los sistemas de percepción y asimilación, del material que se debe aprender, del grado de dependencia o independencia de niños y niñas a la hora de enfrentar el aprendizaje, sin obviar que los diferentes estilos cognitivos son influenciados (Saavedra 2010) por las condiciones constituidas por todos los eventos o las situaciones "previas" al aprendizaje, que facilitan o dificultan los procesos del aprendizaje en general, y el aprendizaje en situaciones educativas en particular.

*Las condiciones pueden ser de carácter tanto interno como externo. Las primeras comprenden las condiciones biológicas (estado de salud, nivel nutricional, aspectos genéticos, etc) y condiciones psicológicas, afectivas (motivación, emoción, sentimientos, ansiedad, etc) y cognitivas (estructura del conocimiento previo, estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, capacidades intelectuales, nivel de desarrollo cognitivo, etc.). Las condiciones externas son las que se derivan de ambientes próximos al estudiante (estructura familiar, estilos de crianza, tamaño de la familia, factores educacionales y culturales de la familia, etc.)<sup>vi</sup> (Saavedra, 2010 Pág. 39)*

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que al interior del conjunto de fuentes de las cuales derivan algunas condiciones externas para el aprendizaje, la familia cumple un papel importante y en torno a ello, la psicopedagogía entre otras disciplinas, se ha interesado por estudiar la estructura, las funciones, las relaciones intrafamiliares y las prácticas educativas en su relación con los procesos de socialización y de educación en general (García, 1994).

Si bien se sabe por otros estudios, la incidencia que tiene la familia en la formación de la personalidad de los niños y niñas, es necesario asimismo, caracterizar los estilos cognitivos en la dimensión dependencia/independencia de campo y la percepción de la función familiar en un grupo de niños y niñas de una Institución Educativa del sector oficial del municipio de Dosquebradas (Risaralda), teniendo como fundamento empírico que cuando se pretende conocer el estilo cognitivo de cada estudiante, respecto a la dependencia /independencia de campo y la percepción de la función familiar, puede contribuir a facilitar la labor del docente y permitir unos mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje, y que por el contrario, ignorar esta realidad ha significado grandes costos al sector educativo que se reflejan en aspectos tales como la baja calidad de la educación en nuestro país y la alta deserción escolar por mencionar solo estos dos indicadores, pero existen otras consecuencias a nivel educativo.

El presente trabajo, responde a la pregunta, ¿Cuáles son los estilos cognitivos y la percepción del funcionamiento familiar de estudiantes de 1° a 3<sup>oa</sup> de básica primaria de una Institución Educativa del sector oficial del municipio de Dosquebradas (Risaralda).

## 2. ANTECEDENTES

La investigación realizada en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, por la Unesco en 2005 sobre la discriminación y el pluralismo cultural en la escuela, manifiestan que Colombia es un país pluriétnico y multicultural. En dicho estudio, se llega a la conclusión que la diversidad y el mestizaje son quizás algunos de sus rasgos distintivos más importantes, y así mismo señalan que, no obstante el importante volumen de esta población, “no existe, a escala nacional en la sociedad colombiana de hoy, un sentimiento de pertenencia étnica compartido y libremente declarado por grupos significativos de población” (Urrea, 2000: p. 210). Además, existe un componente significativo en el campo cognitivo que relaciona la pluralidad étnica con la dependencia o independencia de campo.

Se han realizado varias investigaciones sobre los estilos cognitivos en la dimensión dependencia-independencia de campo (DIC), en el ámbito internacional, y en el nacional.

García (1989) en la investigación titulada “Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo”, plantea la necesidad de considerar las diferencias individuales de los sujetos en estilo cognitivo, a la hora de la intervención educativa, es decir, al programar, seleccionar las metodologías, evaluar y por supuesto, orientar, escolar y profesionalmente, a los estudiantes. Conocer las diferencias en los estilos cognitivos de los sujetos puede ser de gran ayuda, ya que supone comprender que modos o formas de funcionamiento intelectual le son más propias, qué habilidades pueden ser las más características de estos sujetos, cuáles son sus estrategias de aprendizaje preferidas más probables, sus actitudes posibles, etc.

El autor (1989), afirma que conocer el estilo cognitivo D.I.C, además de contar con una variable independiente o clasificatoria muy valiosa en la investigación, puede servir también como una primera aproximación a un sujeto, para una ulterior exploración psicológica individual más compleja. De acuerdo con este trabajo, es importante comprender que dentro de un mismo nivel evolutivo, encontramos sujetos que funcionan cognitivamente de manera considerablemente distinta y que estos estilos tienen una relevancia clara, ya que determinan la

forma en que se produce el procesamiento de la información, a la vez que, en gran medida, determinan también la forma en que está organizada la personalidad.

En Colombia, el estudio realizado por el grupo de investigación liderado por Hederich (1995) sobre “Regiones cognitivas de Colombia” en su segunda fase, se llevó a cabo con el propósito fundamental de demostrar la existencia de diferencias cognitivas entre individuos colombianos, pertenecientes a distintas tradiciones culturales regionales, aportando la subregionalización de algunas zonas que mostraban cambios recientes, entre ellas, las Zonas del Pacífico, dividido en zonas costeras y partes del valle del río Cauca y el complejo del valle del Magdalena, comprendido en zona alta y zona media. La mayor parte de la zona pacífica y Magdalena tienen gran concentración de población afrodescendiente.

El resultado de este trabajo es la hipótesis del individualismo-colectivismo cultural, debido a que, según Hederich (2001) el proceso de mezcla racial, curiosamente no se dio en esta región y, como consecuencia, los grupos de negros de esta zona, desarrollaron una sociedad bastante aislada del resto del país. Por lo tanto, en esta región se conservan, aún visibles, las tradiciones africanas.

El mismo autor, (2007) tras años de investigación sobre los estilos cognitivos, dependencia e independencia de campo y las influencias culturales sobre muestras de la población colombiana, señala diferentes resultados de gran interés. Entre estos, las diferencias encontradas entre estilo cognitivo y género. En el sexo femenino existe una preferencia hacia el polo de la dependencia de campo y en el sexo masculino hacia la independencia de campo.

Además de la tendencia hacia la dependencia de campo en el sexo masculino, los autores aportan elementos para la comprensión de las enormes desigualdades en el logro escolar entre los niños colombianos, así como a la construcción de un modelo escolar más sensible a las diferencias individuales para aprender y desempeñarse en la escuela. Se puede inferir de este estudio que la cultura influye y cohesiona los procesos mismos del aprendizaje, la resolución de problemas y el procesamiento de información.

Para el presente trabajo es muy importante este estudio porque además de realizarse con población colombiana, se enfoca en uno de los aspectos que se pretende analizar las influencias culturales sobre la configuración de este estilo cognitivo y en particular los resultados apuntan a establecer evidencias claras de la influencia de la estructura familiar en la DIC.

En la investigación titulada “Estilo cognitivo en la dimensión independencia-dependencia de campo (DIC), influencias culturales e implicaciones para la educación” realizado por el grupo de investigación liderado por Hederich (2007). se concluye la presencia de influencias culturales claras en la DIC que pueden ser explicadas por la estructura de familia -patriarcal o matriarcal- y por la orientación egocéntrica o socio-céntrica del grupo.

En el mismo sentido, Loscos (2001), en la tesis doctoral titulada “Autorregulación del estilo cognitivo a través del lenguaje”, parte de la afirmación de que las características más significativas de la dependencia e independencia de campo (D.I.C), es su adaptabilidad al medio, la que se puede conseguir con un entrenamiento específico, mediante un aprendizaje perceptivo. En el aprendizaje de la percepción tiene gran influencia el lenguaje.

En las conclusiones, la autora expresa que el estilo cognitivo, en la dimensión Dependencia-Independencia de campo, es una forma de procesar la información perceptiva y destaca la función mediadora del lenguaje sobre la percepción. Después de realizar el proceso de intervención, se puede concluir que el estilo cognitivo es modificable o, más específicamente, que la independencia de campo es susceptible de ser incrementada mediante un entrenamiento lingüístico perceptivo de las características y en condiciones específicas.

Peña y Páez (2006) realizan un estudio de medición del estilo cognitivo en el instituto Alberto Merani, basándose en la teoría de Witkin, con el objetivo de determinar el estilo cognitivo predominante de los estudiantes con relación al ciclo de estudio y el género. La investigación se realizó con una muestra no probabilística de 149 estudiantes de básica secundaria, conformada por un total de 79 hombres y 70 mujeres. Este estudio contempla dos variables a saber: tipo de educación del instituto Alberto Merani y permanencia en la institución de los educandos. Las conclusiones centrales de este estudio sugieren que el modelo pedagógico



de la Institución Educativa, tiene una incidencia alta en el estilo cognitivo, favoreciendo la independencia de campo; a su vez, los estudiantes presentan una tendencia ascendente, proporcional al aumento de grados o ciclos en dichos estilos cognitivos.

## **1.2. Investigaciones sobre percepción del funcionamiento familiar**

La investigación realizada por Gordho y Santoyo (1991) citado por (Palomar y Márquez, 1999) titulada Relación entre la escolaridad y la percepción del funcionamiento familiar, se llevó a cabo mediante un análisis comparativo entre niños de preescolar de nivel socioeconómico bajo y medio, observando que el nivel de escolaridad del padre explica el 26% de la varianza del puntaje global de la estimulación del medio ambiente familiar y conjuntamente con la densidad familiar y los años de escolaridad de la madre, explican el 34% de la varianza de la estimulación del medio ambiente familiar. Asimismo, los puntajes de la escala de estimulación del medio ambiente familiar explicaron el 70% del desempeño intelectual global y conjuntamente con la provisión de materiales de juego apropiados y las oportunidades para una variada estimulación diaria, explicaron el 76% de la varianza de la escala de inteligencia.

Los autores afirman, que es posible que las familias de escasos recursos dediquen menos tiempo a interactuar con sus hijos, debido a las presiones que enfrentan para la consecución de recursos económicos, lo cual puede explicar las diferencias en el tipo, cantidad y calidad de la estimulación disponible en el medio ambiente familiar, así como del desempeño intelectual de los niños de niveles socioeconómicos medio y bajo.

Los resultados de estas investigaciones permiten apreciar el importante papel que juega la familia y principalmente los padres en la socialización de sus hijos; sin embargo, considerando que la funcionalidad familiar tiene relación con los recursos económicos y el nivel educativo del grupo (y entre estas últimas existe una fuerte asociación), es viable afirmar que la escolaridad adquirida también modifica las pautas de conducta aprendidas en su hogar y que están relacionadas con la funcionalidad de la familia.

De igual manera, la investigación realizada por Páramo y Tinajero (1992) titulada Influencia de la estructura normativa familiar sobre el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo, fue realizada con 316 niños de 12 a 14 años procedentes de familias con distinta estructuración normativa. Es un estudio de carácter prospectivo, es decir, que el inicio del estudio es anterior a los hechos estudiados y los datos se recogen a medida que se van sucediendo los eventos. Se trabajó con el concepto de tipos de estructuración del medio ambiente familiar (EMAF) propuestos por Lautrey y el test EFT para medir independencia/dependencia de campo.

Los resultados confirman parcialmente las previsiones realizadas desde el modelo de la diferenciación, en el cual aquellos ambientes familiares que posibilitan a los niños la organización y estructuración de sus propias experiencias tendieron a favorecer el desarrollo de un estilo independiente de campo, mientras que en las familias rígidas, predomina el dependiente de campo.

Este estudio, a pesar de su fecha de realización, es de interés para el trabajo porque relaciona directamente el ambiente familiar con el contexto de análisis cognitivo aplicado.

### 3. JUSTIFICACIÓN

La escuela, como centro incuestionable de formación, debe conocer las particularidades que presenta sus estudiantes, ya no se puede pensar en alumnos promedio, cada uno, investido de su individualidad reclama un tipo de intervención específica que la institución educativa debe atender, so pena de poner en tela de juicio su papel misional. Uno de esas características que deben ser conocidas por la escuela es la relacionada con los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo de cada uno de sus estudiantes, sobre todo en los primeros años de aprendizaje, para realizar las adecuaciones e intervenciones pertinentes.

La escuela, por obvias razones, tiene la mayor responsabilidad en la educación de los niños y niñas en edad escolar, pero no es la única que incide en este aspecto trascendental de los seres humanos, pues, como han evidenciado muchos estudios, la familia juega un papel fundamental en esta tarea. No obstante, es necesario mirar más en detalle la forma en que se da esta influencia de la familia con el ánimo de que la sociedad en su conjunto y la escuela en particular, puedan articular mejor su accionar con respecto a la familia para obtener los resultados deseados.

Por lo tanto, debe tenerse en cuenta que las investigaciones psicopedagógicas sobre familia y rendimiento académico son numerosas y variadas, debiéndose considerar múltiples variables como: el clima afectivo, actitudes, valores, aspectos cognitivos, educativos, psicolingüísticos, culturales, económicos, hereditarios, etc.

De esta manera, se encuentra que con relación a la familia y el aspecto cognitivo se ha encontrado *“que los hijos de familias de nivel socio-cultural bajo poseen un nivel de curiosidad intelectual más bajo y tendencia a descripciones menos detalladas y abstractas que los hijos de familias de nivel socio-cultural más alto”* (Saavedra 2010, Pag. 87).

En el mismo sentido, se toman en cuenta aspectos de interés, como la relación familia y la actitud de los padres hacia lo que la escuela enseña; se ha observado que a medida que los padres tienen más alta estima por la cultura, tienen también más expectativas por lo que la escuela puede ofrecer a sus hijos, encontrándose coherencia entre sus expectativas y el compromiso de la

familia con la escuela y las responsabilidades escolares de los hijos, brindando apoyo tanto en el hogar como en la misma escuela.

Núñez y González (1994) han destacado la influencia del contexto familiar sobre los procesos cognitivo-motivacionales del estudiante y el aprendizaje en situaciones escolares; los autores, señalan que es en el ámbito familiar en el cual el sujeto desarrolla las primeras percepciones acerca de sí mismo y que en la edad escolar, la familia ejerce un significativo impacto sobre la conducta de aprendizaje y sobre el rendimiento académico. En síntesis, señalan los autores que la actitud y conducta de los padres, sus creencias y expectativas con relación a los logros de sus hijos favorecen el desarrollo de un autoconcepto académico positivo o negativo y tiene su influencia sobre la naturaleza de sus motivaciones (extrínseca, intrínseca, bajo o alto nivel de logro, etc.)

Estudios de esta naturaleza puede servir a educadores, servidores públicos y padres en general a conocer de mejor forma su papel y responsabilidad respecto de la educación de los niños y niñas. Las investigaciones demuestran que los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo, presentan determinadas características que pueden favorecer el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, tales como ser capaces de resolver problemas y llevar a cabo tareas sin necesidad de instrucciones, analizar una situación y reorganizarla, poseer iniciativa y utilizar sus propios criterios para desarrollar tareas, tolerancia a las críticas y al fracaso poco sensibles a las críticas, las cuales no los afectan mucho, entre otras condiciones.

## 4. REFERENTE TEÓRICO

### 4.1 Los estudios sobre los Estilos Cognitivos

Hablar de estilos cognitivos en psicología, es hablar de una expresión de la personalidad consistente en una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas. Para García (1989, 13) “El estilo cognitivo es un concepto que refleja el intento de los psicólogos de cubrir el hueco entre los factores de personalidad y el acto de conocer.” Esto también sustentado en el interés de educadores por precisar y estudiar las diferencias individuales de los estudiantes en la clase a la hora de enfrentarse al proceso de aprendizaje. Por su parte, en su trabajo, Witkin (1976, citado por García 1989, 21) considera al estilo cognitivo como un “modo característico de funcionar que revelamos a través de nuestras actividades perceptivas o intelectuales de una manera altamente estable y profunda”.

A pesar de los diversos enfoques y definiciones se ha llegado a establecer que el estilo cognitivo es la forma característica de pensamiento individual que permite percibir, recordar y usar la información para resolver un problema de un modo determinado y diferenciado. Es frecuente que el concepto "estilo cognitivo" se use equivocadamente como sinónimo de habilidades cognitivas o con estilos de aprendizaje. También de manera equivocada se le ha estudiado como una característica de la personalidad en lugar de ser abordado como procesamiento humano de la información. En general, se refiere a las predisposiciones consistentes y características de percibir, recordar, organizar, procesar, pensar y resolver problemas y no de habilidades.

Como antecedentes del concepto de estilo cognitivo, como área de estudio, puede decirse que este nació dentro del campo de la psicología diferencial a partir de investigaciones que buscaban definir variables, factores y dimensiones de la personalidad. El investigador Herman Witkin, en los años cuarenta del siglo XX, empezó a realizar estudios relacionados con el estilo cognitivo al analizar las diferencias individuales en la percepción de la verticalidad en el espacio. Posteriormente siguió investigando acerca de las diferencias individuales que se manifestaban en

los procesos cognitivos e indagó sin pausa, a lo largo de su vida, acerca del significado de estas diferencias.

En 1949 se inauguró públicamente el movimiento New Look en percepción, que surgió a modo de crítica al modelo predominante en la Psicología sobre la percepción, por que no se tenían en cuenta a las personas que perciben en sí, sino más bien al objeto de estudio. Este movimiento, del cual también participó Witkin, hizo diversos aportes al estudio de los estilos cognitivos, siendo los primeros estudios enfocados hacia estilos cognitivos tales como el control flexible versus restringido, nivelamiento-agudización, equivalencia de rango y tolerancia a las experiencias irreales y la dependencia-independencia de campo, entre otros.

De otro lado, los antecedentes etimológicos de estilo cognitivo se ubican en el campo de la psicología. Como concepto fue utilizado por primera vez en los años 50 del pasado siglo por los llamados "psicólogos cognitivistas", quienes a raíz del desarrollo de la lingüística, la incipiente revolución tecnológica en el campo de la informática y las comunicaciones a partir del surgimiento de las computadoras, los descubrimientos en las ciencias neurológicas y el debilitamiento del conductismo, comenzaban a prestar atención al ser humano desde el punto de vista de la cognición.

*“Dado que, en definitiva, la cuestión se centra en el modo como una persona afronta una serie de situaciones, es apropiado el concepto de estilo, y porque este estilo abarca tanto actividades perceptivas como intelectuales, nosotros le llamamos estilo cognitivo.”* Witkin y Oltman (1967, citados por Loscos, 2001, p. 8).

Particular sentido adquirió el estudio de los estilos cognitivos con los descubrimientos en el campo de la neurología durante los años 60, a partir de los trabajos de Roger Sperry con relación a la especialización hemisférica del cerebro, los que brindaron evidencias científicas acerca por ejemplo, del desempeño del hemisferio izquierdo del cerebro en las funciones relacionadas con el lenguaje, el razonamiento lógico, la abstracción, y del hemisferio derecho en funciones referidas al pensamiento concreto, la intuición, la imaginación, las relaciones espaciales y el reconocimiento de imágenes, patrones y configuraciones.

Se deben considerar los estilos cognitivos como aspectos propios de la personalidad, en tal sentido, Harch y Schrikel (1950 citados por García 1989, 40) expresan que "la personalidad es la que caracteriza al individuo y determina su original adaptación al medio ambiente", Mas adelante en el mismo texto, Guilford (1980, citado por García 1989, 40) dice sobre los estilos cognitivos, son "una familia de rasgos de personalidad, concebidos como variables o dimensiones a lo largo de los cuales los individuos de una población difieren". En esta definición se destaca por una parte, la extensión del ámbito de los estilos cognitivos al campo de la personalidad, en tanto que no son solo aptitudes o del intelecto, y por otro lado, también se resalta la diferenciación individual.

De otro lado, Kogan (1971, citado en García, 1989) plantea que son "variaciones individuales en los modos de percibir, recordar y pensar, o como distintas maneras de aprehender, almacenar, transformar y utilizar la información" (p. 22). Según García (1989). "En resumen, se considera que los estilos cognitivos son una herramienta conceptual sintetizadora, para resumir el método cognitivo básico en que una persona se enfrenta a todas las formas de estimulación sensorial" (p. 23). Asimismo, Vinacke (1972, citado por García 1989) presenta una definición más amplia al decir que es "*la actitud que regula las respuestas, en esquemas de características de organización o de empleo de la información*" (p. 24).

Como se puede colegir de lo anotado anteriormente, existen varias definiciones de estilos cognitivos, las cuales se diferencian especialmente por el énfasis que hacen en aspectos cognitivos. No obstante, coinciden en que es un modo característico de funcionamiento cognitivo, una actitud en el ámbito de la percepción, que se constituye en un elemento diferenciador de los seres humanos, en una dimensión amplia de la personalidad que se manifiesta de manera estable, profunda y en un alto nivel de generalización.

Por otra parte, los estilos cognitivos son definidos por Witkin (1976, p. 39) como los "modos característicos de funcionar que revelamos a través de nuestras actividades perceptivas o intelectuales de una manera altamente estable y profunda".

El estudio de los estilos cognitivos, reviste asimismo gran importancia para el contexto educativo, en tal sentido, Witkin y otros (1977), expresaron que los conceptos y métodos derivados del trabajo en los estilos cognitivos en las pasadas dos décadas y media se están aplicando, a un ritmo cada vez mayor, a la investigación sobre los problemas de la educación.

Grigorenko y Sternberg (1995) describen tres aproximaciones psicológicas al estudio de los estilos. La primera, es llamada la aproximación centrada en la cognición; la segunda, se centra en la personalidad y la tercera, en la actividad. Las dos primeras aproximaciones corresponden a períodos de un desarrollo activo en el campo de los estilos y la tercera enfatiza en la perspectiva educativa. La aproximación basada en la personalidad es sustentada por los trabajos de Myers (1978) y de Keirse y Bates (1984).

En concordancia con lo anterior, resulta importante anotar que los Estilos Cognitivos se refieren a las formas en que se percibe, recuerda y piensa, o a cómo se descubre, almacena, transforma y utiliza la información; los estilos reflejan patrones de procesamiento de información y están relacionados con las tendencias de la personalidad del individuo. Son conjuntos de rasgos estables intelectuales, afectivos y emocionales mediante los que una persona interactúa en un ambiente de aprendizaje. Estos estilos cognitivos, se encuentran integrados por habilidades cognitivas y metacognitivas y se infieren de las diferencias individuales en la organización y procesamiento de la información y la propia experiencia.

Para Sternberg y Grigorenko (1997) los estilos cognitivos permiten la integración de la cognición y la personalidad y están convencidos de que el estudio sobre los estilos puede ayudar a formar una teoría que incluya estos dos aspectos. Al estudiar los estilos, se podrá establecer una relación entre la cognición, la personalidad y el logro académico.

#### **1.4.2 Dependencia-independencia de campo**

Con posterioridad a los trabajos de Witkin sobre dependencia-independencia de campo, otras investigaciones referidas al tema, entre ellas vale la pena mencionar a autores como



Holzman P.S. & Clein G.S en 1954; Eriksen C.W. en 1954; Golstein K. & Scheerer M., 1951; Kagan J. en 1961.

La dimensión Dependencia-Independencia de Campo fue identificada por Witkin y Goodenough (1977) no solo como estilo cognitivo, sino también como un constructo de amplia validez predictiva respecto a la personalidad y a la conducta social del individuo, debido a que es el enfoque característico que utiliza la persona ante una gama de situaciones, lo cual abarca actividades perceptuales e intelectuales. Este estilo, en palabras del propio Witkin (citado por García, 1989) se puede definir como:

*“el grado en que la persona percibe una parte del campo perceptivo, como separado del contexto que lo rodea, en vez de hacerlo como si estuviera incluido en el, o al grado en que la organización de campo predominante determina la percepción de sus componentes; o por decirlo en palabras corrientes el grado en que la persona percibe de manera analítica.” ( p. 59)*

La naturaleza del estilo cognitivo enunciado por Witkin y sus colaboradores hace referencia fundamentalmente a la reestructuración de un campo perceptivo complejo. De hecho, todos los instrumentos de medida de esta dimensión bipolar (TRTC, RFT, EFT) coinciden en el apoyo de la hipótesis de que la percepción independiente de la verticalidad y el descubrimiento de figuras simples en figuras complejas, está en relación con la aptitud para reestructurar el campo visual en un amplio espectro de situaciones en las que se utilizó material viso-espacial.

Así pues, continuando con los planteamientos de García (1989), este estilo cognitivo, como casi todos los estudiados hasta hora presentan una forma bipolar, es decir, consta de dos extremos, uno de los extremos viene a ser la Independencia de Campo perceptivo (I.C.), el cual, mirado desde el punto de vista operativo, viene a ser la alta aptitud para reestructurar un campo perceptivo complejo y el otro polo sería la Dependencia de campo perceptivo (D.C.), entendida como la baja aptitud para la reestructuración de un campo perceptivo complejo. Ahora bien, expresando lo anterior en lenguaje más simple o llano se puede decir que los sujetos I.C son los

que tienden a percibir la información de manera analítica y sin dejarse guiar por el contexto, por el contrario aquellos que tienden a percibir de manera más global, son los D.C. Por otra parte, Witkin (1976, citado por García, 1989, 61) insiste en “que la D.I.C. es una dimensión continua, es decir, un "continuum" de grados que manifiesta la mayor o menor capacidad de un sujeto para reestructurar campos complejos.”

Estudios realizados, entre otros, por Carretero (1982) han comprobado que la conformación del estilo cognitivo dependencia independencia de campo se inicia entre los dos y tres años y tiende hacia la independencia de campo con el incremento de la edad, manifestándose a su vez que los hombres tiende a ser, levemente, más independientes de campo que las mujeres. Se considera, por lo tanto, que de los estilos cognitivos que han sido identificados, la dependencia-independencia de campo ha recibido la mayor atención en la investigación a lo largo de los años.”(Witkin y Goodenough, 1981, p. 25).

Este estilo cognitivo fue descubierto por primera vez por Herman Witkin y Solomon Asch (1948). Estos autores estudiaban la orientación en los pilotos de aviación y encontraron que algunos necesitaban tomar como referencia el suelo para saber si se encontraban nivelados respecto de él; otros no necesitaban tal referencia, priorizando información de su propio cuerpo como la vestibular, relacionada con la gravedad. Así, sugirieron que las personas se pueden clasificar según el grado en que son dependientes de la estructura del campo visual que las rodea.

El modelo dependencia-independencia de campo, desarrollado por Witkin a partir de 1948, considera la posibilidad de conocer el estilo cognitivo de los participantes a partir de la percepción de una figura enmarcada en un campo (por ejemplo un marco). La percepción de la figura puede ser en función o no del campo. Los instrumentos de medición más conocidos sobre este modelo son el EFT y el GEFT.

Para desarrollar estas pruebas se comenzó planteando situaciones en las que se pudieran separar los estímulos visuales y los vestibulares. En la primera experiencia se inclinó el campo de referencia visual sin modificar la influencia gravitacional para lo que se crearon el test del marco y la varilla (RFT: Rod and Frame Test) y del test de ajuste corporal (BAT: Body

Adjustment Test). En el RFT, se solicitaba al sujeto colocar en posición vertical una varilla giratoria, que se encontraba en el centro de un marco luminoso inclinado. En el BAT, el sujeto debía ajustar la silla en la que estaba sentado respecto de la posición vertical, mientras la habitación misma, junto con todos los objetos que contenía, se encontraban inclinados.

En la segunda situación, se alteró la dirección de la fuerza de gravedad, introduciendo una fuerza centrífuga, mientras el marco visual de referencia permanecía vertical. Este es el caso de test de la habitación rotatoria (RRT: Rotating Room Test). Constatado el hecho de que los mismos sujetos respondían a diferentes situaciones priorizando siempre el mismo tipo de información, visual o vestibular, se les denominó, a los primeros como “dependientes de campo” (de campo visual) y a los segundos, por contraposición, “independientes de campo”.

Las indagaciones posteriores intentaron explicar las consistencias encontradas considerando la posibilidad de que las dos tareas de percepción de la verticalidad. Para ello, la clave fue la separación de un elemento (la varilla o el cuerpo) del campo organizado, o marco. Esta posibilidad se estudió a través del examen de tareas que requerían que el sujeto desenmascarara un elemento puntual de un campo organizado del que formaba parte. Los resultados mostraron que, comparados con los independientes de campo, los sujetos dependientes de campo (en el RFT, el BAT y el RRT) tenían mayores dificultades a la hora de desenmascarar figuras en contextos complejos, como es el tipo de tareas que presenta el test de figuras enmascaradas (EFT: Embedded Figures Test).

Posteriormente se estudiaron dos temas principales relacionados con la dependencia-independencia de campo:

- La amplitud de la aptitud para desenmascarar, específicamente la relación entre esta aptitud en la percepción y en el funcionamiento intelectual en general
- La relación entre la aptitud para desenmascarar y la aptitud para estructurar y reestructurar.

En relación con el primer tema, los sujetos dependientes de campo en percepción de la verticalidad tenían dificultades a la hora de resolver problemas relacionados con representaciones simbólicas en los que la solución depende de que se tome un elemento fuera del contexto en el que se presenta para utilizarlo en un contexto diferente (Glucksberg, 1956; citado en Witkin y Goodenough, 1981, 40). Se concluye que la aptitud para desenmascarar es un fenómeno que no se limitaba al funcionamiento perceptual, sino que trasciende al funcionamiento intelectual.

Sobre el segundo tema, la relación entre la aptitud para desenmascarar y la aptitud para estructurar, los estudios indicaron que en ausencia de organización evidente y clara, las personas independientes de campo imponían una estructura dada al campo estimular, mientras que las personas dependientes de campo mostraban la tendencia a dejar el material tal y como había sido presentado (Witkin y Goodenough, 1981).

Estos resultados dieron lugar al constructo de “articulación de campo” que incluye tanto la dependencia-independencia como la aptitud o capacidad para desenmascarar y reestructurar la información. Así, ahora se diferenciaban sujetos que detentaban un “enfoque articulado” de aquellos que mostraban un “enfoque global”. Los primeros experimentan los elementos como separados de sus contornos y muestran la tendencia a imponer una estructura a un campo estimular cuando ésta no es clara; los segundos, por el contrario, experimentan los elementos integrados en sus entornos y no muestran una tendencia a estructurar campos con organizaciones poco claras.

La investigación posterior, empezó rápidamente a acumular evidencia acerca de la vinculación de estas diferencias individuales, ya descritas en los dominios perceptuales y cognitivos, con diferencias en dominios sociales y afectivos. Específicamente, se documentaron diferencias entre sujetos dependientes e independientes de campo en aspectos tales como el uso de controles y defensas, el esquema corporal y el comportamiento interpersonal. Loscos (2001) expresa al respecto: “Las sucesivas investigaciones que fueron realizando Witkin y sus colaboradores (1954, 1962) pusieron de manifiesto que la D.I.C. era una dimensión cognitiva relacionada con otras dimensiones de la personalidad, entre las que se incluían controles y

defensa, el concepto corporal o el yo. “ Insiste la autora Loscos, citando a Cox y Gall (1981) que estas consistencias intraindividuales conllevaron a una conceptualización que se denominó Teoría de la Diferenciación Psicológica, la cual se propuso investigar las diferencias individuales, integrando las bases biológicas y culturales de cada individuo.

En sentido similar, García, (1989) plantea que “La D.I.C., como dimensión cognitiva, tiene un cierto substrato biológico, -importante desde el punto de vista psicológico y pedagógico, de él depende el grado de modificabilidad o educabilidad de la D.I.C., pero no debemos olvidar los factores de interacción social que se entrelazan en la dimensión cognitiva, más aún cuando el propio Witkin afirma que los factores de socialización son de una importancia irrefutable en el desarrollo de las diferencias individuales en la D.I.C. Por tanto, no cabe hablar de determinación biológica en D.I.C., sino que la hipótesis de interacción entre los factores biológicos y sociales entendidos ambos en sentido amplio, es la más aceptable” (p.120).

**Tabla 1. Características de ambos estilos en relación con el aprendizaje.**

Alumnos dependientes de campo	Alumnos independientes de campo
Perciben globalmente.	Perciben analíticamente.
Son mejores para aprender material de contenido social.	Necesitan ayuda para concentrarse en el material de contenido social.
Memorizan mejor información social.	Se les debe enseñar a usar el contexto para manejar información social.
Necesitan instrucciones para llevar a cabo una tarea.	Son capaces de resolver problemas y llevar a cabo tareas sin necesidad de instrucciones.
Suelen aceptar la organización que se les impone y son incapaces de reorganizar.	Pueden analizar una situación y reorganizarla.
Están acostumbrados a que les digan qué hacer.	Tienen iniciativa y pueden utilizar sus propios criterios para desarrollar tareas.
Son sensibles a la crítica.	Las críticas no los afectan mucho.
Requieren estructuras, metas y refuerzos	Suelen tener metas y refuerzos internos.

externos para trabajar.	
Carecen de un sentido definido de autonomía.	Tienen un sentido definido de autonomía.
Les gusta trabajar con otros.	Les gusta trabajar solos.
Son fácilmente influenciados por otros.	Son difícilmente influenciables.
Necesitan retroalimentación.	No necesitan retroalimentación.
Necesitan que se les enseñe a usar ayuda mnemónica.	Pueden usar sus propias estructuras en situaciones no estructuradas

Fuente: Adaptado de Alonso, Gallego y Honey (1997); Almaguer (1998) y Lozano (2000)

### 4.3 Percepción de la función familiar

Antes de entrar a hablar sobre la percepción de la función familiar es necesario, hablar del concepto de familia. La historia de la humanidad trasluce igualmente la historia de la familia. Según Pérez (1990, citado por Rodríguez, 2007) “La familia es la unidad fundamental y primaria donde el ser humano se va haciendo persona, es la primera escuela donde descubre las formas básicas de la vida social y en la que aprende a relacionarse con el otro” (p.119).

Con base en ello, se puede asumir que la familia tiene una indelegable responsabilidad en todo el proceso formativo de sus hijos y miembros. Asimismo, la familia se define como un núcleo psicosocial integrado por varias personas, con una relación de parentesco o afinidad, en el cual hay un compromiso tácito o explícito por parte de sus miembros para apoyarse y ayudarse mutuamente. Existen y se reconocen diferentes tipos de familias, siendo la nuclear la más tradicional, pero también está la extendida o consanguínea y la mono-parental, entre otras.

Ahora bien, según González y otros (2012) “Familias funcionales son aquellas capaces de crear un entorno que facilite el desarrollo personal de sus miembros, son familias que en general no sufren crisis ni trastornos psicológicos graves” (p. 35). Por su parte, a modo general, según

Smilkstein (1978) la función familiar se concentra en la promoción del desarrollo físico-emocional y en la maduración de todos sus miembros.

González et al., (2012) expresan que “La funcionalidad aparece asociada a diferentes características del sistema familiar: niveles de cohesión, flexibilidad, comunicación, estrés, conflictos, emociones, vínculos, etc., que la literatura especializada ha valorado con diferentes instrumentos cuantitativos y cualitativos.” (p. 35). En la familia no todo transcurre sustentado en un solo criterio o norma, se dan diferencias, discordancias y discrepancias, que según las posibilidades y capacidades de la familia se resuelven o no de determinada forma, lo que puede conducir a generar conflictos internos que deriven en situaciones de disfuncionalidad familiar.

Un aspecto importante a considerar es la percepción que cada integrante tiene acerca de la funcionalidad familiar. La Real Academia Española (RAE 2013), por su parte, define la percepción como “Sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos. “ Y también presenta otra acepción: “conocimiento, idea. “

Loscos (2001, p. 67) concibe la percepción en un marco amplio: “Toda actividad cualificada como leer, escuchar, sentir, mirar, ocurre en el tiempo y todas ellas dependen de estructuras preexistentes o esquemas que dirigen la actividad perceptiva y se modifican en su transcurso.” De esa apreciación la autora infiere que “La percepción es, por tanto, una actividad en la que el pasado inmediato y el remoto resultan actualizados, por lo que tiene una naturaleza acumulativa e internamente dirigida.” Para el caso en estudio resulta de capital importancia conocer el resultado de la interacción entre el estudiante y su medio familiar, puesto que ello genera unos condicionamientos que no se deben ignorar en la escuela.

Al respecto y de modo general, Loscos (2001), afirma que “Se puede considerar así a la percepción como un proceso cognitivo esencial, por ser aquel donde se enfrentan lo cognitivo y lo real y en el cual la interacción organismo-ambiente es la que determina la información recibida” (p. 67).

La percepción de la funcionalidad familiar, derivada de un proceso interactivo, viene a ser entonces la idea, conocimiento o sensación que cada miembro de la familia tiene acerca de cómo funciona esta, la cual puede ser normal o disfuncional. Es admisible que un alto nivel o grado de

discrepancias entre los miembros de la familia corresponda a familias disfuncionales y viceversa, un bajo nivel de discrepancias esté asociado a familias normo funcionales.

De acuerdo con (GordHio y Santoyo, 1991) se afirma que es posible que las familias de escasos recursos pasen menos tiempo interactuando con sus hijos dadas las presiones por conseguir algunos recursos de subsistencia, lo cual puede ser explicativo de las diferencias que encontraron en el tipo, cantidad y calidad de la estimulación disponible en el medio ambiente familiar, así como del desempeño intelectual de los niños de niveles socioeconómicos medio y bajo.

Lo anterior, permite apreciar el importante papel que juega la familia y principalmente los padres en la socialización de sus hijos; sin embargo, considerando que la funcionalidad familiar tiene relación con los recursos económicos y el nivel educativo del grupo (y entre estas últimas existe una fuerte asociación), es viable afirmar que la escolaridad adquirida también modifica las pautas de conducta aprendidas en su hogar y que están relacionadas con la funcionalidad de la familia.

Sin embargo, no se conoce con precisión el proceso mediante el cual la escuela puede contribuir a transformar las pautas de conducta aprendidas en la familia. Una teoría que podría brindar algún aporte al respecto es la sociolingüística de Bernstein (1991). Según este autor, la socialización está determinada por la estructura de clases de la sociedad, y dicha estructura controla a su vez las relaciones que las familias pueden tener en su interior. Partiendo de la estructura diferenciada de clases y de su implicación en la distribución del conocimiento entre los miembros de la sociedad.

Para el autor, existen distintos códigos y significados lingüísticos a los que puede acceder la población dependiendo de su clase social. En las relaciones sociales, distingue dos tipos de códigos y significados, los que están estrechamente ligados con la posibilidad que tienen los individuos de reflexionar sobre el orden que les ha sido transmitido. Particularmente, debe tenerse en cuenta que los códigos restringidos y los significados particularistas están estrechamente ligados al contexto y sólo son conocidos por aquellos que están relacionados mediante una experiencia en la misma situación, en tal medida son comprendidos y asimilados bajo un



contexto muy determinado. Por otra parte, los códigos elaborados y los significados universalistas están vinculados con los metalenguajes del conocimiento y son aquéllos en los que los principios y operaciones son lingüísticamente explícitos y permiten a los individuos tomar conciencia de los fundamentos de su experiencia y transformarla.

La escuela puede ser vista como un lugar privilegiado para el uso de los códigos y significados universalistas, ya que los conocimientos, normas y valores que se enseñan están estructurados de acuerdo con significados explícitos y no ligados a contextos determinados, esto permite suponer que dependiendo del nivel de escolaridad, los sujetos tendrán más o menos elementos para interpretar, reflexionar y transformar el orden individual, familiar y social en que viven.

En forma de síntesis sobre este tema, se puede decir que aunque aspectos tales como el nivel socioeconómico y la estructura de la familia de origen, así como muchas de las características de los padres influyen en los patrones de conducta de los individuos (lo cual los puede orientar a presentar en su familia un funcionamiento semejante a la de origen), existen elementos que permiten considerar que sus patrones pueden ser modificados mediante la intervención de otros agentes de socialización, como es el caso de la educación escolarizada.

Y esto es manifestado porque la escuela pone en contacto a los individuos con patrones de conducta, normas y valores que no se refieren a los de su familia en particular, sino a aspectos que son explícitos y que han sido universalmente validados como positivos, ello les permite reflexionar sobre las características de funcionalidad o disfuncionalidad de su familia y, si es el caso, procurar los cambios que sean necesarios en su relación familiar.

En concordancia con lo anterior, Bandura (1977) considera que es a través del modelamiento e imitación de la conducta de los otros como se lleva a cabo el proceso de socialización, considerando que esto es, ante todo, un método de aprendizaje. En tal medida, los niños en el ámbito familiar aprenden mediante el modelamiento e imitación, los patrones conductuales de sus padres, sus actitudes y respuestas emocionales y las internalizan llegando a forjar en gran medida su personalidad.

Prueba de ello, es que en investigaciones llevadas a cabo con niños, han comprobado que éstos reproducen en gran medida los patrones de conducta de sus padres, llegando a presentar características similares en aspectos tales como: la forma de resolver conflictos (Steinmetz, 1977), la competitividad, la hostilidad y la impaciencia (Matthews y Ángulo, 1980; McCranie, Miles y Simpson, 1986).

Además, mediante el resultado de otras investigaciones llevadas a cabo con niños y adolescentes han permitido observar que la estructura, funcionamiento y ciclo vital de la familia influyen de manera importante en la conducta de los individuos. Se ha observado que aspectos tales como: la estructura familiar (composición del grupo), las características de los padres (coercitivos, sumisos, perfeccionistas, etcétera), el tipo de comunicación entre los miembros de la familia (clara, directa y congruente), los métodos disciplinarios utilizados (incongruente, restrictiva y hostil) y la discordia marital, se vinculan con problemas de conducta escolar en los adolescentes (Mejía et al., 1989; Demo y Acock, 1996).

De igual manera, se ha comprobado que la familia de origen es una variable determinante en el funcionamiento y percepción que un individuo tiene de la familia que él forma (Canfield, Hoverstadt y Fenell, 1992). Al respecto se considera que son relativamente pocas las personas que son conscientes de la forma en que su comportamiento está influido por las metas y los problemas presentes en la generación de sus padres y sus abuelos.

En lo que tiene que ver con el sexo de las personas, una investigación llevada a cabo por Crowley y Taylor (1994) observó que existen diferencias en la percepción del funcionamiento familiar que tienen los padres. Ya que la madre y el padre tienen una apreciación distinta de los factores que generan estrés en la familia, así como factores que sirven de apoyo a la resolución de conflictos. Por otra parte, una investigación llevada a cabo con universitarios mostró que las mujeres tienen una percepción más positiva de sus familias que los hombres, así como resaltan características favorables en la familia (amor, cariño, afecto) diferentes a las que mencionan los hombres (apoyo entre los miembros) (Covarrubias, Muñoz y Reyes, 1987).

#### **4.4. El APGAR familiar**

Una de las formas de medir la percepción de la función familiar es a través del Test que se denomina APGAR, que es un acrónimo de cinco palabras del idioma inglés que representan a cada uno de cinco componentes básicos o parámetros de la función familiar escogidos por Smilkstein (1978), investigador que ideó dicha metodología. Ellos son:

- Adaptación: Es la utilización de recursos intra y extra-familiares para resolver problemas cuando el equilibrio de la familia es amenazado durante una crisis.
- Parentalidad, Cooperación: Es compartir la toma de decisiones y las responsabilidades de apoyo entre los miembros de la familia.
- Grandeza, Crecimiento: Es la maduración y la autorrealización física y emocional lograda por los miembros de la familia a través del apoyo y orientación mutuos.
- Afecto: Es el cuidado o relación amorosa que existe entre los miembros de la familia.
- Resolución: Es el compromiso para dedicar tiempo a otros miembros de la familia para su fortalecimiento físico y emocional. Usualmente también implica la decisión de compartir riqueza y espacio.

Como definición, el APGAR familiar es un cuestionario de cinco preguntas, que buscan evidenciar el estado funcional de la familia, funcionando como una escala en la cual el entrevistado coloca su opinión al respecto del funcionamiento de la familia para algunos temas claves considerados marcadores de las principales funciones de la familia, el cual se puede utilizar en los fines de la investigación, ya que establecer el tipo de relación entre el estilo cognitivo dependencia/independencia de campo en niños de 1º a 3º de básica primaria y la percepción de la función familiar en la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero de Dosquebradas.

Es importante anotar (Soto, 2013) que este es un instrumento de origen reciente, habiendo sido diseñado en 1978 por el doctor Gabriel Smilkstein (Universidad de Washington, quien basándose en su experiencia como Médico de Familia propuso la aplicación de este test como un instrumento para los equipos de Atención Primaria, en su aproximación al análisis de la función familiar. Este test se basa en la premisa de que los miembros de la familia perciben el

funcionamiento de la familia y pueden manifestar el grado de satisfacción con el cumplimiento de sus parámetros básicos.

Este tipo de cuestionario o test fue denominado “APGAR familiar” por ser una palabra fácil de recordar a nivel de los médicos, dada su familiaridad con el test de uso casi universal en la evaluación de recién nacidos propuesto por la doctora Virginia Apgar, y por que denota una evaluación rápida y de fácil aplicación. De igual manera el APGAR familiar (Soto, 2013) “es útil para evidenciar la forma en que una persona percibe el funcionamiento de su familia en un momento determinado. El registro de esta percepción es particularmente importante en contextos como la práctica ambulatoria, en el cual no es común que los pacientes o usuarios manifiesten directamente sus problemas familiares, y por el contrario es difícil encontrar profesionales de salud especializados en abordar tales temas”.

Como instrumento de evaluación de la función familiar, se ha utilizado el APGAR familiar, en diferentes circunstancias tales como el embarazo, depresión del postparto, condiciones alérgicas, hipertensión arterial y en estudios de promoción de la salud y seguimiento de familias.

En investigaciones pedagógicas y sociales, el APGAR familiar se utiliza como instrumento intra y extra familiares, para resolver los problemas cuando el equilibrio de la familia se ve amenazado por un cambio o período de crisis, así como para la participación como socio, en cuanto se refiere a compartir la toma de decisiones y responsabilidades como miembro de la familia. Define el grado de poder y participación de cada uno de los miembros de la familia. También se utiliza para medir la maduración emocional y física y en la autorrealización de los miembros de la familia a través de soporte y fuerza mutua y en la relación de amor y atención que existe entre los miembros de la familia.

#### **4.5 Función de la escuela**

Si se tiene en cuenta que la familia es la unidad básica y más importante de un Estado y en el proceso de socialización, se puede considerar que los individuos estarán orientados a reproducir ciertas pautas de funcionalidad o disfuncionalidad semejantes a las que imperaban en

sus hogares; ello, aunado al impacto que otros agentes de socialización (escuela, cultos religiosos, grupos de iguales, etcétera) puedan generar en sus patrones de vida familiar.

Además se debe tener en cuenta que no solo las normas marcan las pautas sociales, ya que existen algunos factores que se han asociado fuertemente con el funcionamiento familiar son el nivel económico y educativo del grupo, siendo que en los hogares con escasos recursos económicos y educativos es donde se presentan más frecuentemente problemas de disfuncionalidad (Mejía et al. ,1989). En relación con la escolaridad, algunas investigaciones han constatado que existe relación entre los cambios observados en determinadas actitudes, aspiraciones y valores en estudiantes y la cantidad de educación que han alcanzado (Muñoz y Rubio, 1993). Asimismo, la escolaridad es un factor importante que afecta el acceso a otros recursos como el trabajo, propicia la búsqueda de relaciones más igualitarias entre hombres y mujeres, afecta la organización familiar, la visión del mundo y las estrategias de supervivencia; también influye en la edad para casarse, el nivel de fecundidad y la mortalidad infantil (Cordera et al., 1996; Tapia, 1990).

La familia y el comportamiento social, tienen un estrecho vínculo, prueba de ello se encuentra en una investigación realizada por Okman (1991), el autor comprobó que las familias con un alto estatus socioeducativo y en las que la madre no trabaja, presentan mayores índices de proximidad entre los miembros, en contraste con las familias de bajo estatus. Este autor señala que el nivel socioeducativo fue el factor que más influyó en los niveles de proximidad encontrados en las familias.

La relación escuela, familia y pedagogía están tan ligadas a normas internacionales y nacionales en Colombia, que se hace imprescindible hacer una relación sobre este aspecto, porque no sólo que la educación primaria es un derecho humano fundamental, sino que además está vinculado al desarrollo pleno de las personas, ya que incide decisivamente en las oportunidades y en la calidad de vida de los individuos, las familias y las colectividades.

Es así que en el año de 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos (art.26) señaló que toda persona tiene derecho a la educación, y que la instrucción elemental será obligatoria y gratuita, con lo cual se le concede la importancia que tiene la instrucción primaria

para todos los Estados firmantes y adherentes a los objetivos del milenio y a la Declaración Universal de Derechos Humanos.

De acuerdo con lo anterior, la educación, y principalmente, la educación primaria, cumplen un papel clave en la distribución de las oportunidades de bienestar, en particular en sociedades como la latinoamericana y caribeña, caracterizadas, como se indica en estudios de la CEPAL/UNESCO (1992), por grandes desigualdades sociales. De igual manera, diversas instancias a escala internacional se han establecido objetivos básicos al respecto. Así, el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, que abarcó dos décadas (1980-2000), incluía entre sus metas alcanzar la escolarización primaria universal.

Para el año de 1990 la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos” planteó la necesidad de garantizar la escolarización primaria universal en el marco de una “visión ampliada”, según la cual la educación constituye un conjunto complejo de acciones orientadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

Más adelante en el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, se evaluó el progreso en relación con las metas establecidas en 1990 y se estableció un marco de acción que incluyó, entre otros objetivos, velar por que todos los niños tengan acceso a una educación primaria de buena calidad y la concluyan. Durante el período preparatorio del Foro se acordó un marco de acción regional (UNESCO, 2000). Para el año 2002 se identificaron focos estratégicos orientados a promover el logro de estos objetivos y los Ministros de Educación aprobaron un nuevo Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) para el período 2002-2017. En donde la educación primaria completa se concibe como un mínimo que todos los países han de garantizar a sus niños y niñas, independientemente de que en cada uno se identifiquen necesidades y desafíos propios. Proceso, por otra parte, se dirige a garantizar el derecho universal a la educación, pasando de su mera declaración a su exigibilidad.

Como se mencionó anteriormente, (UNESCO, 2000) en el segundo objetivo de desarrollo del milenio se estableció como meta que los niños y niñas de todo el mundo puedan concluir la

educación primaria. Pero en la realidad vigente, en muchos países de la región no existe un nivel educativo que reciba ese nombre y, cuando existe, no es necesariamente equivalente en términos de propósitos y objetivos de aprendizaje.

Es por esa razón que la UNESCO ha desarrollado la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), de la que se usa actualmente la revisión de 2011. De acuerdo con estos parámetros, cada país ha adaptado su estructura educativa nacional a esta clasificación a efectos del reporte internacional de datos al Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

La CINE (2011) contempla los siguientes niveles educativos (UNESCO, 2011):

El nivel 0 cubre la educación de la primera infancia para todos los grupos de edad, incluso los niños de muy corta edad. Los programas se clasifican en dos categorías según el nivel de complejidad de su contenido educativo: desarrollo educacional de la primera infancia y educación preprimaria. Los programas de desarrollo educacional de la primera infancia están destinados a niños menores de tres años. A su vez, la educación preprimaria corresponde a niños de más de 3 años;

El nivel 1 educación primaria: primer nivel usualmente obligatorio, destinado a “proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y aritmética, junto con conocimientos elementales en otras asignaturas como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música.”;

El nivel 2 educación secundaria baja: inicio de la educación especializada, usualmente último nivel de la escolarización obligatoria

El nivel 3 educación secundaria alta

El nivel 4 educación postsecundaria no terciaria

El nivel 5 terciario de ciclo corto,

El nivel 6 licenciatura o equivalente

El nivel 7 maestría o equivalente; y el nivel 8 doctorado o equivalente

En mención a lo que se ha dicho sobre la reglamentación internacional del derecho a la educación básica, como integrador y formador de familia y sociedad, el reconocimiento por parte de los Estados se ve reflejado en un conjunto de normas internacionales que se apoyan y complementan mutuamente, y en todas ellas, Entre las normas mencionadas se pueden citar las siguientes: Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26), Pacto Internacional de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales (art. 13 y 14), Convención de los Derechos del Niño (art. 28 y 29), Convención para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (art.10), Convención Internacional sobre la eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (art.5, 7), Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (art.26 a 31), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (art.24) y Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o Protocolo de San Salvador (art. 13).

Por lo tanto, la escuela es una institución que, para el caso de Colombia, esta sujeta a una normatividad que parte de convenios internacionales ratificados por Colombia y desde la propia Constitución política, pasando por la ley 115 de 1994, el decreto 1860 de 1994 y otras leyes y decretos que definen su rol, su función y su responsabilidad en la formación de los niños y niñas que ingresan a ella.

En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991) se establece que: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.” Sobresalen aquí los conceptos de servicio público y función social que tiene la educación, es decir que el estado garantiza que se pueda brindar a todos los colombianos una educación adecuada a través del servicio público que este oferta y permite a particulares que lo hagan bajo su inspección y vigilancia. Más adelante, en este mismo artículo se extiende esta responsabilidad a otros actores. “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.”



El Congreso de la República de Colombia (1994), estableció, a través de la Ley 115 de 1994 en su artículo 4ª:

*Calidad y cubrimiento del servicio.* Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

Siendo así, la escuela como representación directa e inmediata del estado, en conjunto con la familia y la sociedad, son corresponsables de la educación de los niños y niñas y en tal sentido deben preocuparse no solo por el acceso a la formación, sino también y cada día con mayor énfasis, por la calidad de la educación que se ofrece.

Más adelante, esta misma ley establece que la educación tendrá como uno de sus fines el pleno desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos, lo cual indica a todas luces y atendiendo al enfoque del presente trabajo, la necesidad de que la escuela se preocupe por conocer a sus estudiantes y procurar suplir sus necesidades particulares en el campo educativo. ¿De qué otra forma sería posible garantizar que los estudiantes aprendan de manera adecuada y en contexto?

Corresponde a los establecimientos educativos elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, el Proyecto Educativo Institucional-PEI- en el cual se exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio, es decir el contexto en que se desenvuelve la institución. Esto implica necesariamente atender la diversidad de los estudiantes para lo cual es necesario conocer las características de cada uno de ellos a fin de brindarles las mejores condiciones para su aprendizaje.

## **5. OBJETIVOS**

### **5.1 Objetivo general**

Caracterizar los estilos cognitivos en la dimensión dependencia/independencia de campo y la percepción de la función familiar en estudiantes de básica primaria de una Institución educativa del sector oficial del municipio de Dosquebradas.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

Identificar los estilos cognitivos en la dimensión dependencia/independencia de campo de los estudiantes según el género y el grado escolar.

Analizar la percepción del funcionamiento familiar según el grado escolar de los estudiantes de básica de una Institución educativa del sector oficial del municipio de Dosquebradas.

## 6. METODOLOGÍA

### 6.1. Tipo de estudio

Estudio descriptivo de corte transversal, realizado con el objetivo de caracterizar los estilos cognitivos y la percepción del funcionamiento familiar en estudiantes de básica, de una institución educativa del sector oficial.

### 6.2 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es *no experimental*, en éste no se manipulan variables, por el contrario, se observan estas y sus posibles relaciones en su contexto natural, partiendo del hecho que ya ocurrieron o se dieron en la realidad sin intervención directa del investigador, es un enfoque retrospectivo, por eso también se llama a este tipo de investigación *ex-post facto*, en el cual según Hernández et. al (1997) las variables hipotetizadas se acercan a la realidad y se puede llegar a tener una mayor validez externa. El tipo específico de diseño es transeccional puesto que se realiza la observación y aplicación de trabajo de campo en un momento único del tiempo. En resumen el diseño es no experimental, enfoque retrospectivo, transeccional.

### 6.3 Población y muestra

La población la conformaron 251 estudiantes de 6 a 10 años de grados 1° a 3° de educación básica primaria en el Instituto Agustín Nieto Caballero del municipio de Dosquebradas

Para determinar el tamaño de la muestra, se utilizó la técnica de muestreo simple aleatorio, que de acuerdo con Lind, Marchal y Wathen (2008), es la más adecuada.

Ahora bien, existen varias fórmulas para el cálculo de una muestra aleatoria simple, una de ellas se basa en el hecho que se conoce la cantidad de población sobre la cual se hará el

estudio, para el presente caso se hará uso de esta y específicamente de la fórmula que permite el cálculo de proporciones, asumiéndose el procedimiento planteado por Torres y Paz (2006): quienes expresan que se debe tener una idea del valor aproximado del parámetro que queremos medir (en este caso una proporción). Esta idea se puede obtener revisando la literatura, por estudio pilotos previos. En caso de no tener dicha información utilizaremos el valor  $p = 0.5$  (50%). La fórmula es:

$$n = (Z^2pqN) / (N-1)e^2 + Z^2pq$$

En donde:

N = tamaño de la población

Z = nivel de confianza,

p = probabilidad de éxito, o proporción esperada

q = probabilidad de fracaso

e = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción)

Teniendo en cuenta los datos requeridos se tiene que:

- Tamaño de la población N=251 niños y niñas de grados 1° a 3°.
- Nivel de confianza (Z) = 91% (coeficiente 1.69 de la tabla de curva normal).
- Ya que no se conoce la proporción se asume de probabilidad de éxito del 50% o sea  $p=0.5$  y una probabilidad de fracaso de 50%;  $q=1-p=0.5$ . Esto permite maximizar el tamaño de la muestra

- Grado de error (e) = 0.09 (9%).

- Cálculo del tamaño de la muestra.

$$n = (1,69)^2 (0,5)(0,5)(251) / [(251 - 1)(0,09)^2 + (1,69)^2(0,5)(0,5)]$$

$$n = (2,86)(0,25)(251) / ((250)(0,0081) + (2,86)(0,25))$$

$$n = 179,47 / (2,025 + 0,715)$$

$$n = 179,47/2,74$$

$$n=65.5$$

$$n=66$$

Se decide seleccionar una muestra de 69 estudiantes, no obstante que el tamaño mínimo requerido, según el cálculo del tamaño de la muestra es de 66, esto para amortiguar posibles sesgos de respuesta o ausencias. Luego, utilizando una lista en donde están ordenados por grados los 251 estudiantes con la ayuda de un instrumento on line llamado generador de números aleatorios, sin repetición, consultado en internet de Noretup.org (2004), se halló la lista de 69 números aleatorios, que debe ser extraída de la lista de 251, quedando distribuida de la forma en que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Lista de números aleatorios por grados, sin repetición y ordenados

GRADO	NUMERO DE ESTUDIANTES	MUESTRA	NUMEROS ALEATORIOS GENERADOS
1°	125	34	1, 3, 4, 6, 10, 16, 17, 20, 28, 29, 30, 31, 35, 41, 44, 45, 59, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 79, 83, 103, 105, 110, 117, 118, 120, 122, 125
2°	81	17	128, 130, 131, 134, 135, 142, 144, 148, 152, 153, 158, 169, 171, 176, 181, 184, 189
3°	45	18	207, 209, 210, 213, 215, 216, 219, 220, 223, 226, 233, 237, 240, 245, 246, 247, 249, 251
<b>Total</b>	<b>251</b>	<b>69</b>	

#### 6.4. Técnicas e instrumentos

Para la caracterización de los estilos cognitivos de los niños y las niñas se utilizó el Instrumento denominado Test de figuras enmascaradas para niños (Children's Embedded Figures Test: CEFT). Esta prueba es una adaptación para niños del test de figuras enmascaradas (Embedded Figures Test: EFT) realizada por Karp y Konstadt en 1963 y es empleada para evaluar la dependencia-independencia de campo.

La prueba consta de dos series, con diferente grado de dificultad: la serie tienda y la serie casa. La serie tienda comprende 11 elementos puntuables. El niño debe localizar, dentro de un contexto complejo y significativo (un reloj, un barco, una mariposa, etc.), una figura simple de forma triangular, parecida a una tienda de campaña o de indios. La serie casa presenta 14 elementos puntuables. La tarea que se exige al niño es buscar el perfil de una casa que esta enmascarada dentro de figuras complejas (por ejemplo, una grúa, un balancín, un paquete). La puntuación final está formada por la suma de las figuras correctamente encontrada en cada una de las dos series. (Ver anexo 2)

Para medir el grado de influencia de la percepción de la función familiar se hizo uso del cuestionario APGAR familiar, tomado del Servicio Andaluz de Salud-España. Este instrumento tiene como población objetivo a la población general. Se trata de un cuestionario que puede ser autoadministrado o heteroadministrado y que consta de 5 ítems tipo likert para valorar la percepción de la persona sobre la función familiar y 5 escalas de calificación. Las escalas de clasificación son:

Nunca (N) = 0

Casi Nunca (CN) = 1

A Veces (AV) = 2

Casi Siempre (CS) = 3

Siempre (S) = 4

Los puntos de corte para diferenciar las categorías son los siguientes:

- Normofuncional: 14 - 20 puntos
- Disfuncional leve: 6 – 12 puntos
- Disfuncional grave: 0 – 4 puntos

La versión que se aplicará es la heteroadministrada, que consiste en leer las preguntas del cuestionario a los estudiantes y señalar la respuesta que ellos elijan.

Este cuestionario o test APGAR familiar para medir la percepción de la función familiar, permite establecer la categoría o grado en que se clasifican los estudiantes según las respuestas al cuestionario y el cual puede ser normofuncional, disfuncional leve y disfuncional grave.

Como se mencionó en un acápite anterior, el Test o cuestionario APGAR se utiliza en investigaciones pedagógicas y sociales, como instrumento intra y extra familiares, para detectar y resolver los problemas cuando el equilibrio de la familia se ve amenazado por un cambio o período de crisis, así como para la participación como socio, en cuanto se refiere a compartir la toma de decisiones y responsabilidades como miembro de la familia. Define el grado de poder y participación de cada uno de los miembros de la familia. También se utiliza para medir la maduración emocional y física y en la autorrealización de los miembros de la familia a través de soporte y fuerza mutua y en la relación de amor y atención que existe entre los miembros de la familia. (Ver Anexo 2)

Es decir, al analizar la percepción familiar se evidencia el concepto o apreciación que los niños y niñas, tomados como muestra tienen de su familia. Este test es válido y fiable, según pruebas y estudios realizados por entre otros, el propio Smilkstein (1982), Bellón, Delgado, Luna del Castillo, Lardelli (1996) y el Servicio Andaluz de Salud en España que lo utiliza en sus procedimientos clínicos.

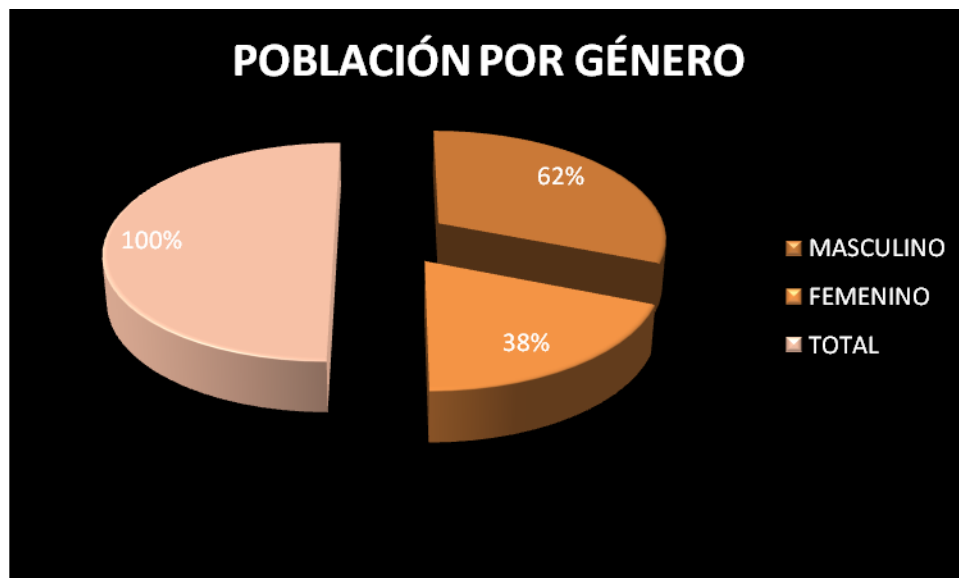
## **6.5. Análisis de la información**

Una vez aplicadas las dos pruebas a los estudiantes, los resultados fueron codificados en medio magnéticos, permitiendo la presentación de los mismos de forma numérica y en gráficos de Excel.

## 7. RESULTADOS

### 7.1. Caracterización de los estilos cognitivos y la percepción de la función familiar

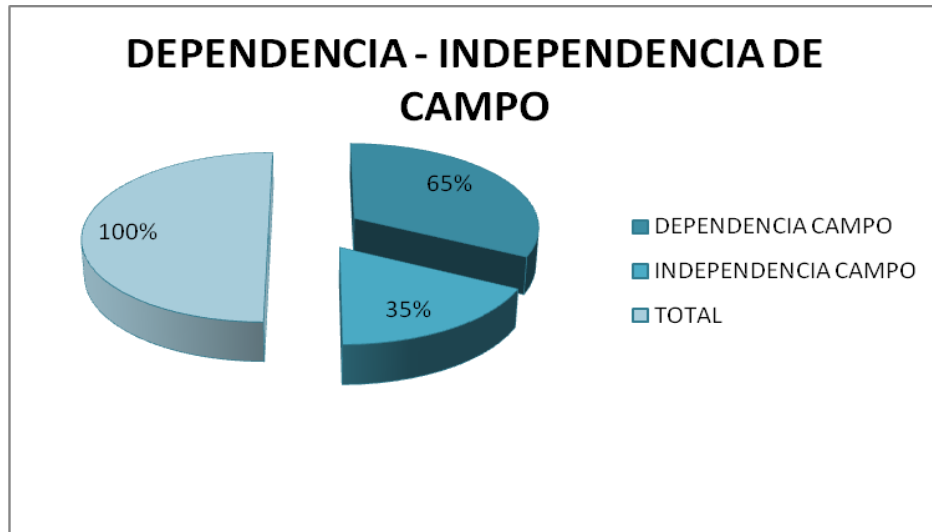
#### Caracterización de los estilos cognitivos



**Gráfico 1**  
**Población por género**

En el gráfico 1 se presenta la totalidad de estudiantes discriminados por género. Así el 62 % de la población es de género masculino, mientras la población femenina, en menor proporción, es del 38%, lo cual equivale a 26 niñas de la muestra.



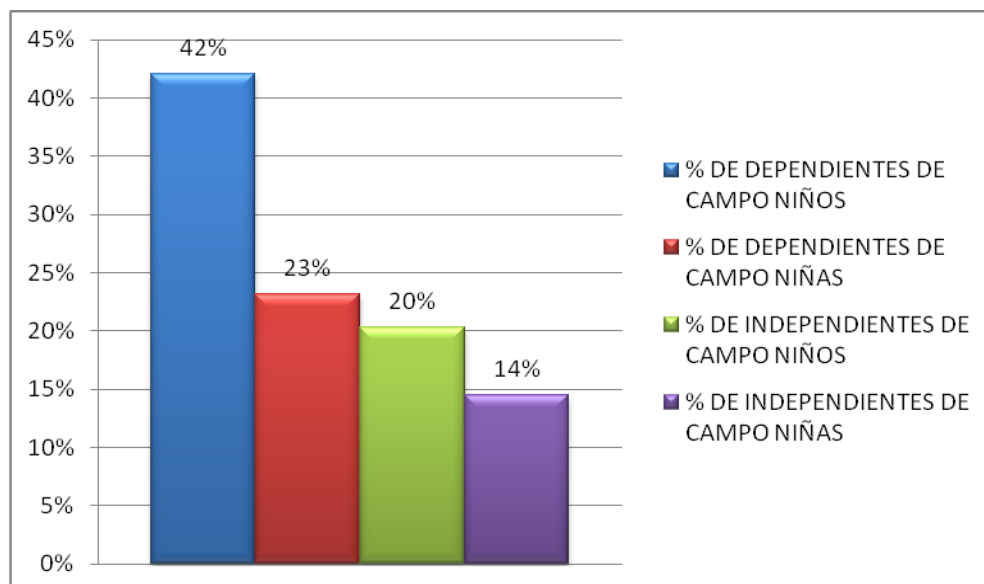


**Gráfico 2**

**Estilos cognitivos en la dimensión  
Dependencia e Independencia de campo**

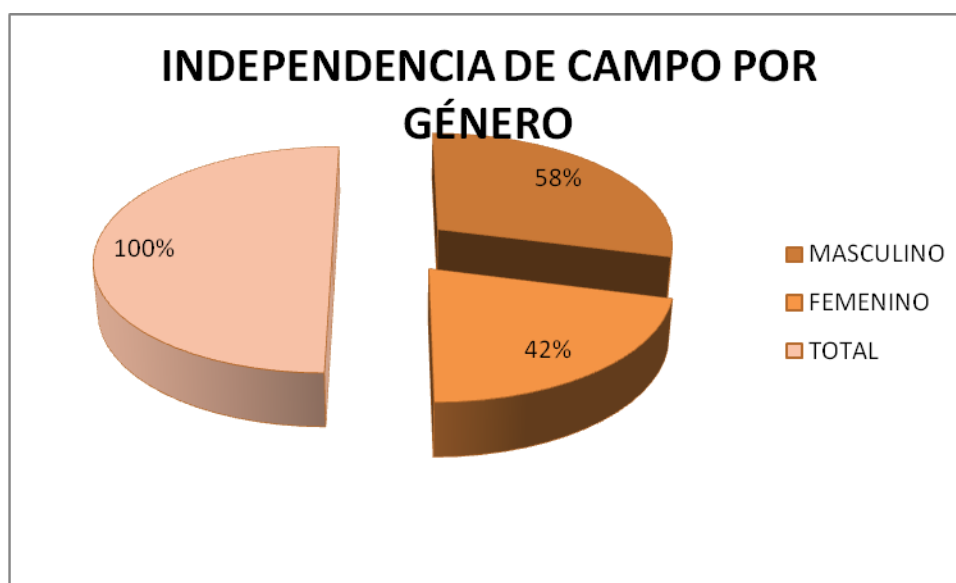
El 65% de las niñas y niños tienen estilo cognitivo Dependiente de Campo, mientras el 35% es Independiente de Campo, lo que demuestra que el género no es directamente proporcional al estilo cognitivo.

Debe anotarse que aun cuando el porcentaje de hombres dependientes de campo supera en más de la mitad a los independientes de campo, Witkin (1974) plantea que las diferencias entre sexos son leves, si se les compara con las amplias diferencias entre individuos del mismo sexo, ya que la tendencia es que la mujer se incline hacia la dependencia de campo, mientras el hombre hacia la independencia de campo.



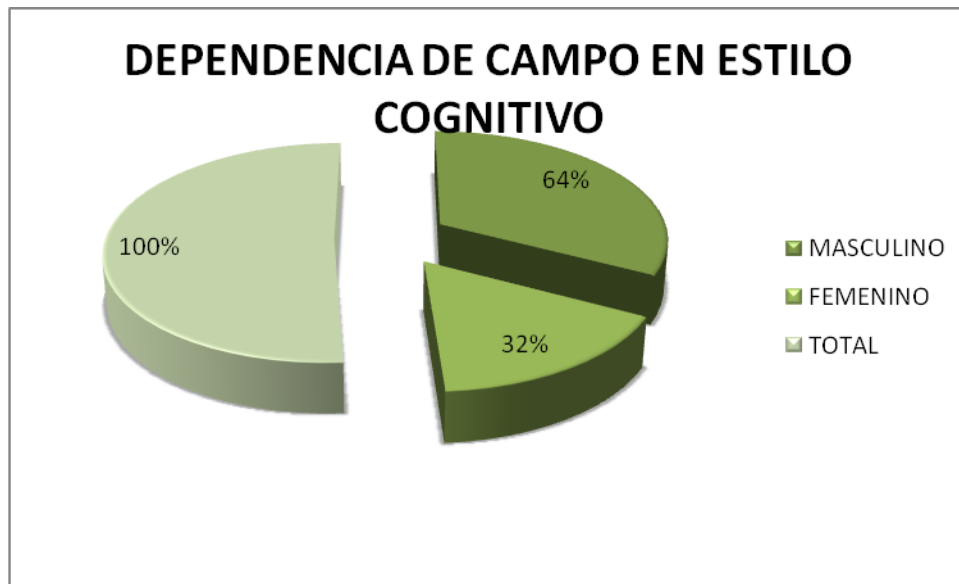
**Grafico 3:**  
**Género con relación al estilo cognitivo.**

La grafica 3 indica una mayor inclinación de los niños hacia la dependencia de campo, en un 42 % del total de la muestra de niños, mientras que el 20% es independiente de campo. Por el contrario, en las niñas el 23 % del total es dependiente de campo y el 14% es independiente de campo.



**Grafico 4:**  
**Independientes de campo general por género**

El 58% de los niños son independientes de campo, mientras que el 42% corresponde a las niñas. Los hombres tienden a ser más independientes que las mujeres, las mujeres puntuaron más sensibles al medio. Si se analiza desde el punto de vista biológico, el argumento tiene su justificación en el nivel de diferenciación neurológica y en la capacidad de reestructuración cognitiva que ocurrió por causa de la evolución de la especie; los hombres se dedicaron a las tareas de la caza, esto implicaba mayor habilidad viso-espacial, en cambio las mujeres se dedicaron a las actividades que implicaban motricidad fina y desarrollo del lenguaje para cuidar los hijos (Kimura, 1992; Buxo, 1991 citado en García Ramos,1989).

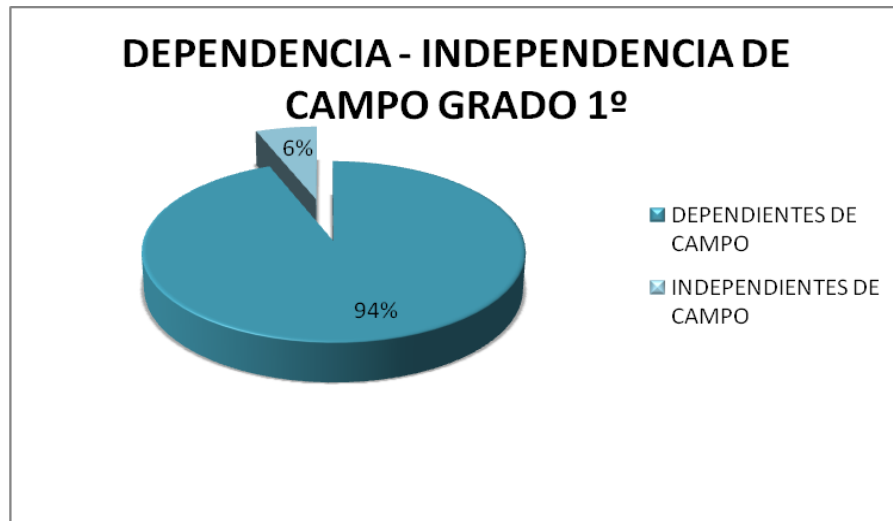


**Gráfico 5**

**Dependientes de campo por género**

Con relación al estilo Cognitivo en la dimensión dependencia e independencia de campo, las graficas 4 y 5 aportan importantes evidencias que demuestra la menor tendencia de las mujeres hacia la independencia de campo, donde el 42% son independientes de campo en comparación con el 58 % de los hombres y el 36% que son dependientes de campo en comparación con los hombres que son el 64 %, es decir más de la mitad de la población total, lo cual nos lleva a conclusiones nuevamente diferentes a las de Witkin y sus colaboradores (1974).

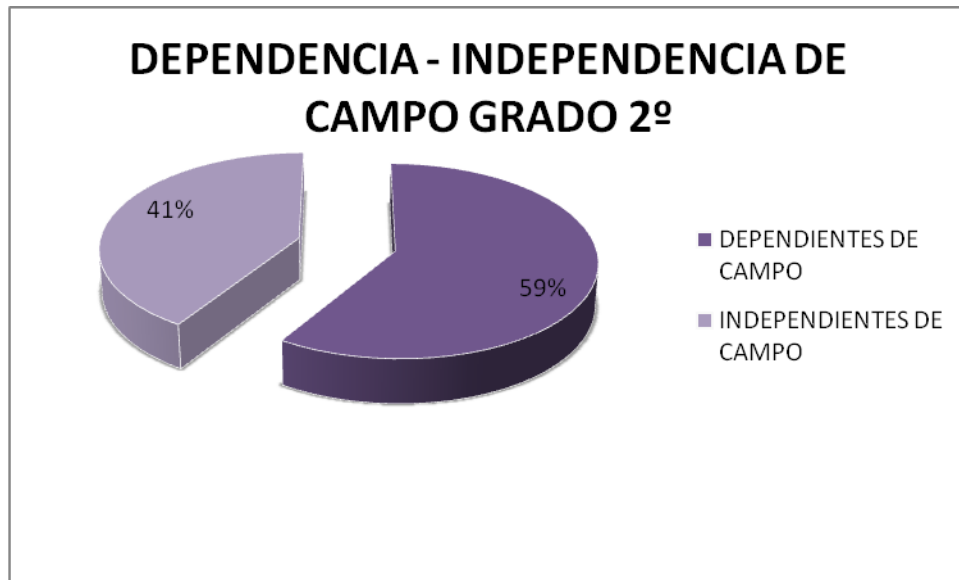
Por consiguiente, esto podría indicar que no necesariamente las mujeres son menos capaces de prescindir del campo visual en el que se incluye la configuración perceptiva que tratan de captar, sino, que puede deberse a necesidades de índole social que las obligan a ser más independientes para poder sobrellevar las situaciones que se presentan en su entorno social.



**Grafica 6**

**Grado primero dependencia-independencia de campo**

Los estímulos que otorga el sistema educativo a los niños permiten que las funciones cerebrales se especialicen y cada vez desarrollen más habilidad en el campo perceptivo, por tanto más habilidad podrá demostrar en el momento de discriminar figuras y formas (Hederich & Camargo, 2000). Este concepto está bien definido en las gráficas 6, 7 y 8 en donde se muestra un aumento del porcentaje del 75% al 94% en cuanto a la Dependencia de Campo, lo cual se asume por la variación de edad y mayor grado de escolaridad



**Grafica 7**

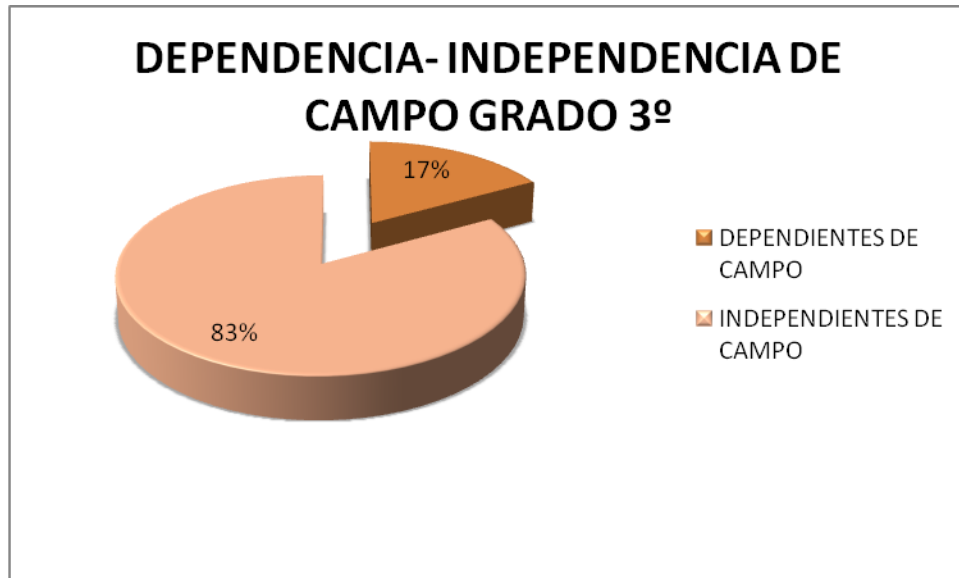
**Grado segundo y dependencia o independencia de campo**

Se pudo establecer, que la población mantiene una distribución muy homogénea, es decir, que a medida que aumenta la edad, las diferencias dentro de los estilos cognitivos no son significativas entre las dimensiones dependencia e independencia de campo pese a presentarse diferencias leves, ya que la gráfica muestra un 59% de los dependientes de campo, frente a un 41% de los independientes.

Los casos de niños con estilo cognitivo Dependiente de Campo, de la muestra seleccionada, presentan un promedio del 6% en grado 1º de básica primaria al 83% de casos de estilo cognitivo Independiente de campo, lo cual va acorde con los conceptos teóricos e investigaciones sobre el tema realizadas con posterioridad en donde se considera especialmente los términos de control rígido y control flexible (Gardner, 1954 citado en García Ramos, 1989), este control se entiende como la capacidad de superar interferencias cuando se realiza una tarea cognitiva, se dice entonces, que esta persona posee control flexible.

En relación a esta característica de flexibilidad en observaciones experimentales, Santostefano (1964) citado en García Ramos (1989), constató que la edad modula o regula, se

infiere entonces que a mayor edad y escolaridad más control flexible y menos Estilo Cognitivo Dependiente de Campo.

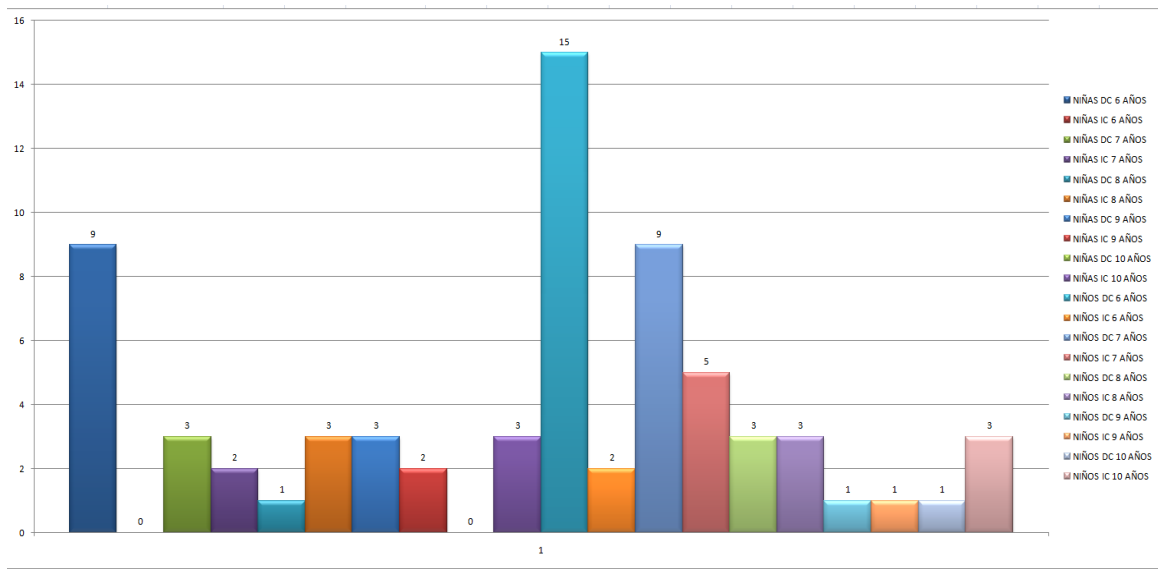


**Grafica 8**

**Grado tercero y dependencia o independencia de campo**

En cuanto al grado de escolaridad mostrados en las gráficas 6, 7, 8 se puede apreciar un claro aumento hacia la independencia a medida que aumenta la edad. Este aumento parece ser modulado por el desarrollo evolutivo mismo. Dicho aumento es, como ya hemos dicho, relativamente homogéneo, al mantenerse las diferencias interindividuales a través de los años.

La muestra de estudiantes se encontraba cursando entre el primer y el Tercer grado de primaria. Los datos muestran que, a medida en que se “asciende” en el sistema, la capacidad de reestructuración se mantiene estable y existe una mayor proporción de estudiantes con tendencia a la independencia del medio.



**Gráfica 9**

**Independencia de campo por edades entre niños y niñas.**

Hasta ahora, se ha argumentado que en el estilo cognitivo subyacen una serie de variables particulares y dependientes de la población. Si esto es cierto, sus consecuencias deben ser observables en la distribución de la población dentro del sistema de forma tal que, a mayor tiempo de exposición al sistema educativo, mayor será la tendencia de los niños y niñas hacia el polo de la independencia de campo.

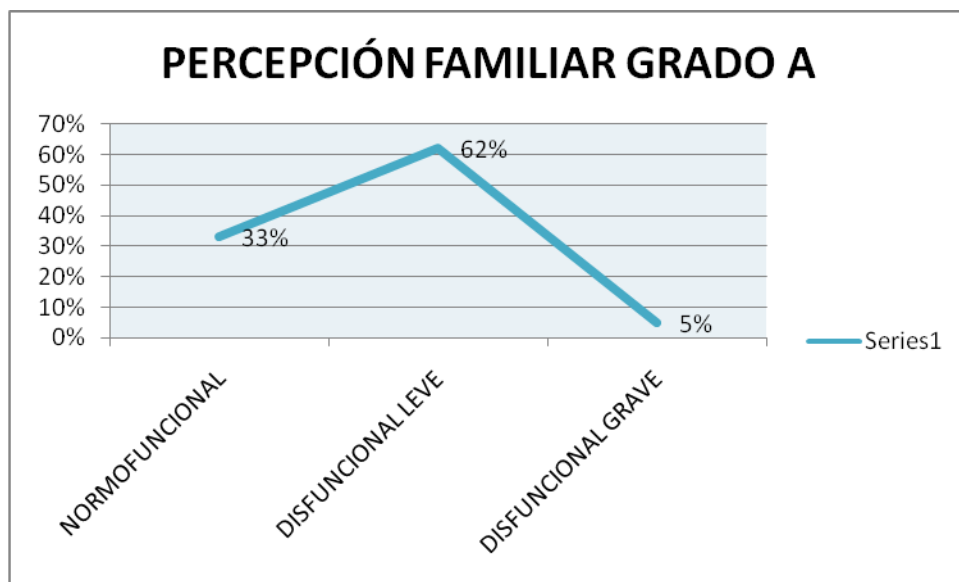
No obstante, los resultados de la gráfica 9 muestran que la población mantiene una distribución muy homogénea, es decir, que a medida que aumenta la edad, las diferencias son significativas entre las dimensiones dependencia e independencia de campo, lo que podría indicar que la capacidad de reestructuración cognitiva se mantiene estable o hay un incremento significativo analizando las orientaciones cognitivas medias de la población según la edad.

## 7.2 Percepción de la función familiar.

Los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba APGAR familiar fueron los siguientes:

**Tabla 4. Resultados de la Percepción de la función familiar**

Tipo de percepción	Cantidad	Porcentaje
Normofuncional (NF)	23	33%
Disfuncional Leve (DL)	43	62%
Disfuncional Grave (DG)	3	5%
Total	69	100%



**Gráfica 10**

### Percepción de la función familiar

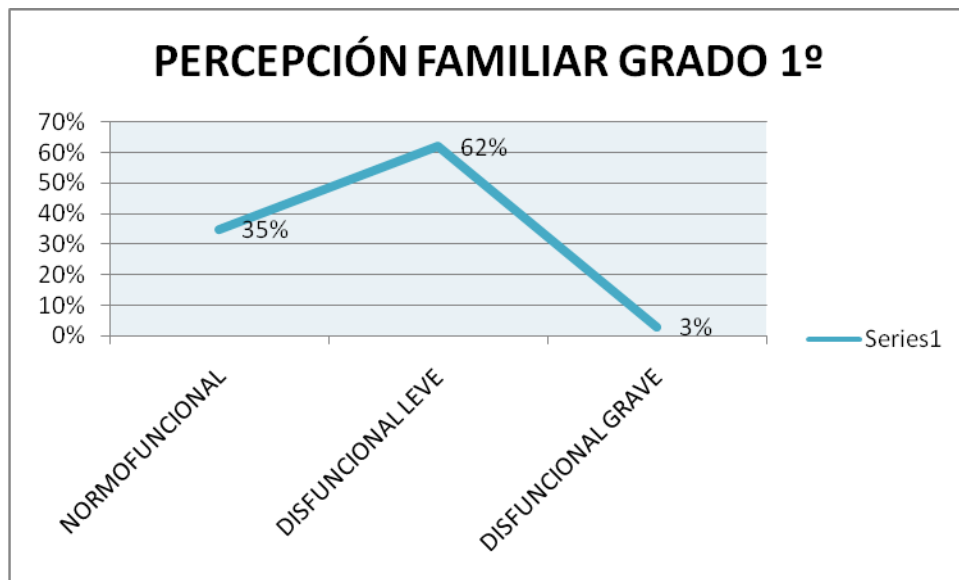
Los resultados de la percepción familiar, muestran que un 33% se calificó como Normofuncional, es decir que el contexto familiar se caracteriza por una funcionalidad



sociofamiliar normal, mientras que un 62%, la mayoría, se catalogó como Disfuncional leve y solo un 5% se caracterizó como Disfuncional Grave.

**Tabla 5.**  
**Percepción de la función familiar en grado 1°**

Tipo de percepción	Cantidad	Porcentaje
Normofuncional (NF)	12	35%
Disfuncional Leve (DL)	21	62%
Disfuncional Grave (DG)	1	3%
Total	34	100%



**Gráfica 11.**

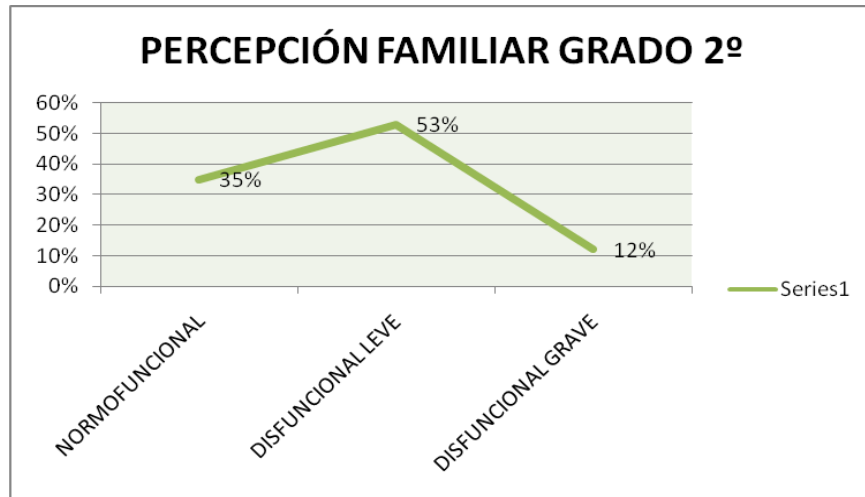
**Tipo de percepción en grado 1°.**

El 62% de los estudiantes de grado 1° se clasifican como Disfuncional Leve, mientras que el 35% como normofuncional y un 3% como disfuncional grave, lo cual puede suceder por las características de la muestra poblacional de un sector de estratos 1 y 2, en donde los problemas

sociales, económicos, culturales, entre otros afectan el entorno y la percepción de la función familiar, pero que pueden ser intervenidos en la etapa escolar.

**Tabla 6.**  
**Tipo de percepción en grado 2°**

Tipo de percepción	Cantidad	Porcentaje
Normofuncional (NF)	6	35%
Disfuncional Leve (DL)	9	53%
Disfuncional Grave (DG)	2	12%
Total	17	100%



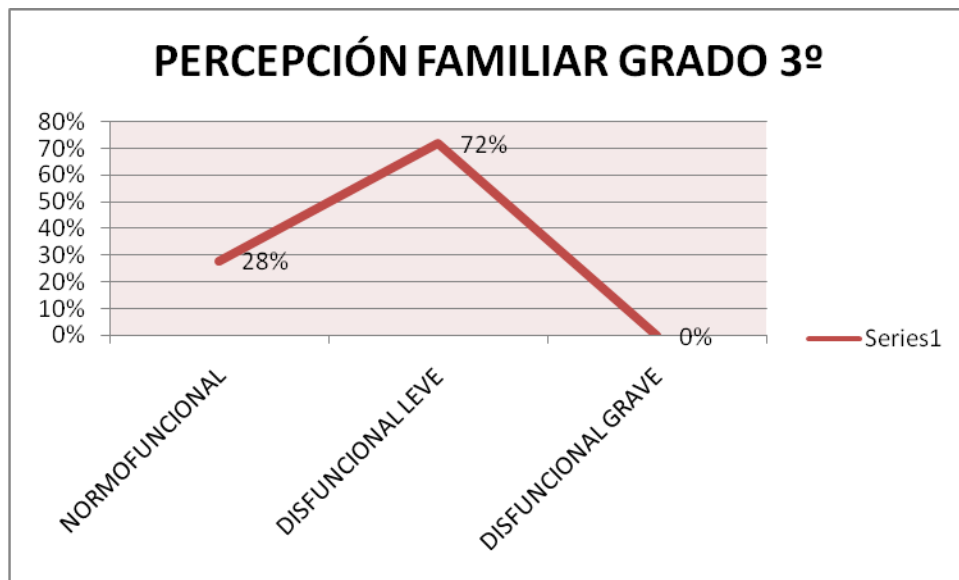
**Gráfica 12.**  
**Tipo de percepción en grado 2°.**

De acuerdo con la gráfica 12, la disfuncionalidad leve sigue siendo una categoría con índice de frecuencia en cuanto a la percepción familiar en el grado 2° de básica primaria de la Institución Educativa, en donde el 53% muestra una disfunción leve en la percepción de la función familiar, frente a un 35% que muestra función familiar normofuncional.

**Tabla 7. Tipo de percepción en grado 3°.**

Tipo de percepción	Cantidad	Porcentaje
Normofuncional (NF)	5	28%
Disfuncional Leve (DL)	13	72%
Disfuncional Grave (DG)	0	0%
Total	18	100%

De acuerdo con la gráfica, el 72% corresponde a disfuncionalidad leve, con un porcentaje más elevado para el grado 3° de básica primaria, mientras que la percepción de la función familiar normofuncional muestra un rango del 28%

**Gráfica 13.****Tipo de percepción en grado 3°.**

La funcionalidad familiar está asociada a las posibilidades de las familias y éstas a su vez, con la capacidad adaptativa y los recursos que han adquirido durante el ciclo vital. En este sentido, un buen funcionamiento (normofuncional) percibido por el 28% de los estudiantes, indica que el clima familiar se mantiene estable; las normas de funcionamiento al interior de la familia, regulan las relaciones entre sus integrantes para conservar el equilibrio.

La disfuncionalidad del sistema familiar, es percibida por el 62% de los estudiantes como leve y en un 5% grave. Esta situación, puede conceptualizarse como el mantenimiento de un deficiente funcionamiento de la familia a través del tiempo y un quebrantamiento de las funciones culturalmente establecidas. Toda familia otorga a sus integrantes elementos propicios para su autorrealización, pero también de manera contradictoria puede desarrollar roles que produzcan conductas inadecuadas creando un clima, que de mantenerse en el tiempo, puede convertir a una familia funcional en disfuncional, y en consecuencia, no contribuir al desarrollo sano de sus integrantes (Reynalte, 2010).

Varios estudios, entre otros, realizados por Sánchez, Camacho, Valencia & Rodríguez (2008); Hernández, Cargill y Gutiérrez (2012), han demostrado que la disfuncionalidad familiar es un factor importante que condiciona la aparición de problemas socioculturales y de salud, como fármaco-dependencia, embarazo, enfermedades de transmisión sexual, deserción escolar, depresión, suicidio.

### **Discusión y conclusiones**

El propósito del estudio se orientó a la caracterización de los estilos cognitivos y la percepción del funcionamiento familiar de los estudiantes de primer a tercer grado de básica de una institución educativa.

La caracterización de los estilos cognitivos en relación con el género de los estudiantes que participaron en el estudio, confirma el hecho de una mayor tendencia del género masculino a la independencia de campo, mientras que la dependencia de campo tiende a ser característica del género femenino. Witkin y sus colaboradores (1962), refieren que en las culturas occidentales los varones tienden a presentar mayor tendencia a la independencia de campo que las mujeres. Hederich et al (1995), consideran que el desarrollo del estilo cognitivo depende de factores de carácter biológico presentes en cada uno de los sexos, relacionados con factores de orden cultural siempre presentes en la diferenciación entre los géneros. Entre los factores de orden cultural se encuentran los estilos de crianza, el modelamiento por parte de la familia, la autoridad y la autonomía propias de cada grupo, en particular.

Por otra parte, los resultados del estudio confirman que existe correspondencia entre la edad, el grado escolar y la predisposición hacia la independencia de campo. En este sentido, se pudo observar un incremento del estilo independiente de campo en la medida en que los estudiantes avanzan en su proceso escolar, lo que es acorde con lo planteado por Witkin et al, citados en Amador (1992) cuando señalan que a mayor tiempo de permanencia en la escolaridad, mayor será la tendencia hacia la independencia al medio, lo que a su vez indica que existe una relación directa entre el grado escolar, la edad y la capacidad de reestructuración cognitiva de los estudiantes.

Durante los primeros años de vida los niños y las niñas, requieren el apoyo externo para comprender la realidad del mundo constituida por símbolos y significados culturales a través del lenguaje, la mediación y la actividad humana. En este momento el pensamiento en la niñez es intersubjetivo, sensible a las claves externas o dependiente de campo gracias a que su aprendizaje y comprensión requieren de la explicación del otro. Años más tarde, desarrollan una capacidad de pensamiento formal que les permite manejar de manera analítica y autónoma la información disponible, siendo un sujeto intrasubjetivo con un estilo independiente de campo.

El estilo cognitivo depende en mayor parte de la interacción familiar y la escuela se convierte en un escenario que instruye y permite dar uso a las herramientas cognitivas que el niño y la niña desarrollan. De acuerdo con Hederich, et al (1995), “*los mecanismos de reproducción sociocultural (y cognitiva) de los grupos humanos* tienen su expresión más directa en las prácticas de crianza de los hijos. A su vez estas prácticas influyen de forma directa en la constitución del estilo cognitivo de cada persona” (p. 62).

Bronfenbrenner (1987) considera que la familia es el sistema que define y configura en mayor medida el desarrollo de la persona desde su concepción. Para el autor, el entorno es algo que trasciende la situación inmediata y afecta directamente a la persona en desarrollo; por ello, es de suma importancia la relación que se establece dentro y fuera de la familia, pues permite la instauración de un proceso de desarrollo al interior de contextos como la escuela, la familia y la sociedad en general. Este desarrollo es importante porque allí se crean los primeros vínculos afectivos, que repercuten en la conducta del individuo a lo largo del ciclo vital.

La familia es un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, regulado por reglas y funciones dinámicas tanto internas como externas (Minuchin, 1986, Andolfi, 1993; Musitu et al., 1994, Rodrigo y Palacios, 1998, citados en Espinal, Gimeno y Gonzáles, 2006). Se considera que una familia sana o funcional presenta características relacionadas con la comunicación clara y directa, la definición de roles, la autonomía de los integrantes, la cohesión y solidaridad entre los integrantes de la familia y la habilidad para resolver problemas (Ponzetti y Long, 1989; Mansour y Soni, 1986, citados en Guadarrama, Márquez, Veytia y León 2011).

La percepción de la función familiar, referida a la aprehensión de la realidad familiar por parte de las personas que la integran, indica que un 33% de los estudiantes perciben buen funcionamiento familiar, seguido de un 66% asociado a una disfuncionalidad leve y un 5% como disfuncionalidad grave.

Los resultados obtenidos de la percepción del funcionamiento familiar, según el grado escolar, indican que un alto porcentaje de los estudiantes percibe una disfuncionalidad leve que va en aumento de primer a tercer grado (62% al 72%), lo cual puede explicarse por las características de la muestra poblacional ubicada en estratos 1 y 2, en donde los problemas sociales, económicos y culturales, entre otros, afectan el entorno y la dinámica familiar.

Al respecto, De la Revilla y Fleitas (1994), plantean que la familia como microsistema, es influenciado por otros sistemas y se rige por las normas que éstos le asignan dependiendo de la cultura y la época. Por lo tanto, no es posible hablar de un modelo de familia *normal abstracto y universal*, sino de una serie de funciones que la familia debe ser capaz de cumplir para garantizar el sano desarrollo de los hijos.

En esta perspectiva, el funcionamiento familiar comprende una gran diversidad de factores relacionados con el contexto social y cultural. Smilsktein, et al, citados por De la Revilla y Fleitas (1994) señalan que el sistema familiar elabora respuestas adaptativas frente a las influencias del entorno, representado por acontecimientos vitales estresantes y sus implicaciones en el medio interno, así como las transiciones que tienen lugar en el ciclo vital. No obstante, este equilibrio puede verse amenazado por el desencadenamiento de acontecimientos vitales, que conllevan a una crisis familiar, situación que puede considerarse necesaria para el crecimiento y evolución del sistema familiar.

En caso de crisis, el sistema familiar acude a sus recursos internos y externos si dispone de los mismos, para producir una respuesta adaptativa que contrarreste los efectos negativos o, elabora nuevas respuestas modificando su funcionamiento interno, alcanzando un nuevo equilibrio diferente al anterior. También, puede ocurrir que el sistema no disponga de los recursos y por tanto, no pueda resolver la crisis. En esta situación, el equilibrio se rompe y entra en una situación de disfunción familiar, la cual puede ser superada aportando los recursos necesarios, lo cual no siempre es posible o bien, si la disfunción permanece puede conducir a la ruptura y disolución del sistema familiar (Smilkstein, 1978).

Para concluir, es preciso indicar que los permanentes cambios en nuestro entorno social, económico, tecnológico e ideológico, acentuados por fenómenos como la globalización, están demandando a las familias, cambios sustanciales en su composición y en su organización interna, que generan desorientación y estrés, para los cuales las familias no siempre tienen la posibilidad de dar respuesta, ni la suficiente adaptación, situación que conduce a conflictos y crisis que pueden desencadenar angustia, patología y la ruptura (Espinal, Gimeno, & González, 2006).

Es necesario crear espacios con la comunidad educativa que promuevan la reflexión en torno a la función familiar, desde un enfoque psicopedagógico, que destaque la importancia del entorno familiar, que en la mayoría de los casos de la muestra estudiada presenta disfuncionalidad leve. Estas reflexiones primero deben hacerse para sí mismo; meditar sobre la propia historia, hábitos, procedencia familiar, cultura, gustos, para así comprender los procesos de desarrollo del estudiante en sus distintas dimensiones y el papel de la familia en torno a los procesos de formación.

Por otra parte, es probable que la percepción de la funcionalidad familiar ejerza influencia en la autoestima y la seguridad de los niños y las niñas. Conocer esta posible influencia, permitirá realizar estudios de mayor profundidad que establezcan la forma más adecuada que debe asumir la función familiar, así como su incidencia en la configuración y/o adopción de un determinado estilo cognitivo, teniendo en cuenta que los estilos no determinan el potencial para

aprender, sino que determinan más bien, la forma como se lleva a cabo el aprendizaje (Hederich, 2004).

### **3.4. Recomendaciones**

Es preciso resaltar la importancia del papel central de los estilos cognitivos en el proceso del aprendizaje escolar, debido al poco esfuerzo que se ha desplegado en ayudar a los estudiantes a desarrollar sus propios patrones de conceptualización y de pensamiento, en comparación con los esfuerzos dedicados a la transmisión de contenidos, cuando se sabe que los fracasos del aprendizaje no vienen tanto de los fallos de memoria, sino también de los sistemas de percepción y asimilación, del material que se debe aprender, del grado de dependencia o independencia de niños y niñas a la hora de captar el aprendizaje, sin obviar que los diferentes estilos cognitivos son influenciados (Saavedra 2010) por las condiciones constituidas por todos los eventos o las situaciones "previas" al aprendizaje, que facilitan o dificultan los procesos del aprendizaje en general, y el aprendizaje en situaciones educativas en particular.

En este sentido, es necesario crear espacios con la comunidad educativa que promuevan la reflexión en torno a los estilos cognitivos en la dimensión dependencia/independencia y la función familiar, desde un enfoque psicopedagógico, que destaque la importancia del entorno familiar, que en la mayoría de los casos de la muestra estudiada presenta disfuncionalidad leve y su incidencia en los estilos cognitivos; según Perrenoud (2011) estas reflexiones primero deben hacerse para sí mismo; meditar sobre la propia historia, hábitos, procedencia familiar, cultura, gustos, para así comprender los procesos de desarrollo del estudiante en sus distintas dimensiones y el papel de la familia en torno a los procesos de formación, teniendo en cuenta que el estilo cognitivo no determina el potencial para aprender, sino que determina más bien, la forma como se lleva a cabo el aprendizaje (Hederich, 2004).



#### 4. REFERENCIAS

Betancur, S. (1998). Operacionalización de variables. Recuperado en Marzo 20 de 2013 de: [http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%205\\_4.pdf](http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%205_4.pdf).

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado en Marzo 20 de 2013 de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>.

Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado en Marzo 23 de 2013 de: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion\\_politica\\_1991\\_pr002.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991_pr002.html)

Chandler, A. M., Walker, S. P., Connolly, K. & Grantham-McGregor, S. M. (1995). School breakfast improves verbal fluency in undernourished jamaican children. *Community and International Nutrition*. American Institute of Nutrition. 894-899.

Dependencia/independencia de Campo (tendencias en la percepción). Recuperado de Bellón, J. A. Delgado, A. Luna del Castillo, J. D. Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función Familiar Apgar-familiar. Recuperado en Marzo 23 de 2013 de: <http://www.elsevier.es/en/node/2001226>.

Dulce Karina Morales Nebuay é psicóloga da Dirección-General de educación Indígena del Estado de Sonora e mestranda na Universidade Pedagógica Nacional.

García C. (2009). Estudio sobre las Condiciones socio-económicas de las comunidades indígenas y afropereiranas asentadas en el municipio de Pereira, Alcaldía de Pereira 2009.

García, J. M. (1989). Los estilos cognitivos y su medida: Estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo. Centro de Publicaciones – Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1ª Ed.

González, F. S. Gimeno, A. C., Meléndez, J. C. y Córdoba, A. I. (2012). La percepción de la funcionalidad familiar. Confirmación de su estructura bifactorial. *Escritos de Psicología*, Vol. 5, nº 1, pp. 34-39 Enero-Abril 2012. Universidad de Valencia, España.

Hernández Flores G. (2003). *Estilos docentes y significados de los procesos educativos*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Disponible en:[http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_5/decisio5\\_saber6.pdf](http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber6.pdf)

Hernández Sampieri, R. Fernández, C y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Recuperado en Agosto 30 de 2012 de [http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod\\_invest.pdf](http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod_invest.pdf).

Hirnas. C. (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana*. Universidad Central de Chile Septiembre 2009 / Número 2 / Volumen 3. Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Instituto Pedagógico. Requisitos para publicar en la Revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. *Revista Plumilla Educativa*. No. 5, 313-315. Recuperado en Marzo 26 de 2013 de <http://issuu.com/umzl/docs/plumilla9/1>.

Kagan, Moss & Siguel (1980). En: García Ramos, J.M. (1989). *Los estilos Cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia - independencia de campo*. Madrid. Centro de publicaciones – Secretaria general técnica. Ministerios de Educación y Ciencia.

Kymlicka, W. *Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, 1996.

Lind, D. A., Marchal, W. G. y Wathen, S. A. (2008). *Estadística aplicada a los negocios y la economía*. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.

Loscos, M. P. (2001). *La autorregulación de los estilos cognitivos a través del lenguaje*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en Mayo 23 de 2013 de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25564.PDF>

Martínez, H. (2007). Estilo cognitivo en la dimensión de Independencia-Dependencia de Campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación. Tesis doctoral dirigida por Dr. Santiago Estaún i Ferrer Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperado en Septiembre 25 de 2013 de: [http://www.tdx.cbuc.es/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-1128105-155731//chm1de1.Pdf](http://www.tdx.cbuc.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1128105-155731//chm1de1.Pdf).

Nosetup.org (2004). Generador de números aleatorios, sin repetición. Recuperado en Agosto 24 de 2012 de: [http://nosetup.org/php\\_on\\_line/numero\\_aleatorio\\_2](http://nosetup.org/php_on_line/numero_aleatorio_2).

Páramo, M.F. y Tinajero, C. (1992). Influencia de la estructura normativa familiar sobre le estilo cognitivo dependencia-independencia de campo: un estudio prospectivo. Revista Infancia y Aprendizaje. Vol. 57, 89-98. Universidad de Santiago de Compostela.

Peña, S. & Páez, M. Proyecto de investigación para optar por el Título de Bachiller Científico del IAM adelantado en el año 2006 y 2007. Bogotá Colombia.

Pianta, R. C. & Egeland, B. (1990). Life stress and parenting outcomes in a disadvantage sample: Results of the mother-child interactions project. Journal of Clinical Child Psychology, 19(4), 329-336.

RAE. (2013) : Diccionario Usual.. Recuperado de: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=vywbrBmTfDXX2tniUdDK>.

Rodríguez, M. Á. (2005). Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Recuperado en Marzo 12 de 2013 de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/10302>.

Moos, R. (1974). Systems for the assessment and classification of human environment: An overview issues in social ecology. Palo Alto: Consulting Psychologist Press

Saavedra, Paquita Mori (2010) Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado. Oficina General del Sistema de Bibliotecas y Biblioteca Central Lima – Perú .

Saulen (2009). Normas APA para trabajos científicos. Recuperado en Febrero 16 de 2013 de: <http://www.slideshare.net/Saulen/normas-apa-3163585>.

Servicio Andaluz de Salud. Consejería de Salud. Percepción de la función familiar APGAR. Recuperado en Septiembre 25 de 2012 de: [http://www.hvn.es/enfermeria/ficheros/cuestionario\\_apgar\\_familiar.pdf](http://www.hvn.es/enfermeria/ficheros/cuestionario_apgar_familiar.pdf).

Smilkstein G, Ashworth C, Montano D. Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. J Fam Pract 1982; 15: 303-11.

Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: A proposal for a family function test and its

Torres, M. Paz, K. y Salazar, F. (2006). Tamaño de una muestra para una investigación de mercado. Boletín electrónico N. 02, julio de 2006. Recuperado en Agosto 20 de 2012 de: [http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL\\_02\\_BAS02.pdf](http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_02_BAS02.pdf)

Urrea, F.; Ramírez, H. F.; Viáfara, C. (2001) “Perfiles socio-demográficos de la población afrocolombiana en contextos urbano-regionales del país a comienzos del siglo XXI”; CIDSE, 25 años, Cali; 49ps.

Vergara Sinisterra, I. A. (2010). Plan de etnodesarrollo para población afro-descendiente del municipio de Pereira, p. 15.

Villanueva, C. B. (s.f.). Fundamento conceptual de los tests de figuras enmascaradas. Recuperado de Marzo 26 de 2013 de: <http://cb.villanueva.edu/1567/images/TEST%20FIGURAS%20ENMASCARADAS%20DESCRIPC%C3%93N.PDF>.

Witkin, A. H. y Goodenough, D. (1985). Estilos cognitivos. Naturaleza y origen. . Madrid: Ediciones Pirámide, S.A

## 5. Anexos

(Anexo1)

### Marco Contextual

Dosquebradas es un municipio de Risaralda, perteneciente al Área Metropolitana Centro Occidente conjuntamente con los municipios de Pereira y La Virginia. El área municipal es de 70.8 km<sup>2</sup>; y según el censo de 2005 tenía una población de 173.452 habitantes pero a la fecha esta cifra supera ampliamente los 200.000 habitantes.

#### INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGUSTÍN NIETO CABALLERO

**FECHA DE FUNDACIÓN:** El departamento de Risaralda, decreto número 103 de 28 de febrero de 1977, por el cual se crea un colegio rural mixto de secundaria en la vereda Frailes, municipio de Dosquebradas, Departamento de Risaralda, llamado “Instituto Agustín Nieto Caballero” que beneficie a la comunidad de la vereda Frailes y a su vez a los estudiantes de las veredas: Alto del Toro, Comuneros, la Divisa, Buena Vista y Alto del Oso.

**RECTOR Y FUNDADOR:** Luis Emilio Serna Gómez (maestro, supervisor, rector)

**ORÍGENES:** Inicialmente Luis Emilio Serna Gómez llegó a la escuela de Frailes (que posteriormente llevará el nombre de Agustín Nieto Caballero), ubicada en la vía Alto del Oso a más o menos 500 metros de la actual sede principal. El centro docente de primaria Frailes contaba con 3 aulas y 3 profesores.

El nombre de la institución educativa fue escogido por Emilio Serna en honor a Agustín Nieto Caballero (pedagogo, filósofo, abogado, ministro de educación y fundador del Gimnasio Moderno en Bogotá).

El municipio cede el terreno del actual colegio en el barrio Santiago Londoño (Frailes) y el Comité de Cafeteros dona los materiales para la construcción de un primer módulo, que constaba de 3 salones, una rectoría, sala de profesores y una batería sanitaria (1978 – 80).

Con el tiempo y la voluntad política de las administraciones municipales se fue ampliando la planta física, hoy cuenta con 12 aulas, aula máxima construida en 1995 en la rectoría de Norberto Cano y un segundo piso (2000), pavimentación de la entrada principal (2002); además, cuenta con dos sedes de primaria: Santiago Londoño y Frailes.

**MARCO LEGAL Y OFERTA ACADÉMICA:** El Instituto Agustín Nieto Caballero funcionó inicialmente en el año de 1977 con un (1) primero de bachillerato. Núcleo de Desarrollo Educativo número 16, Distrito número 1. A través de resolución número 25285 de 17 de Diciembre de 1980 del Ministerio de Educación Nacional se aprueban (por tiempo limitado) los estudios correspondientes a los grados sexto, séptimo, octavo y noveno de educación básica secundaria, modalidad académica, calendario A, jornada de la mañana.

A través de las resoluciones 24872 de 13 de Diciembre de 1982, 22163 de 18 de Diciembre de 1984, 09202 de 10 de Agosto de 1987, se ratifica la aprobación de los estudios correspondientes a los grados sextos a noveno. Posteriormente, con el decreto número 0536 de 12 de Julio de 1989 del Departamento de Risaralda se legaliza el funcionamiento de la jornada de la tarde para básica secundaria. Mediante la resolución número 0307 de 22 de febrero de 1990, del Departamento de Risaralda, se concede licencia de iniciación de labores al grado décimo de Educación Media Vocacional, Modalidad Académica, jornada de la mañana.

A través de resolución número 263 de 21 de Diciembre de 1990, del Departamento de Risaralda, se concede licencia de iniciación de labores al grado once, jornada de la mañana, calendario A. A través de resolución número 016 de 14 de Febrero de 1991, del Departamento de Risaralda, se concede licencia de iniciación de labores al Colegio Agustín Nieto Caballero, jornada de la tarde, para impartir capacitación en los grados sexto, séptimo, octavo y noveno de Básica Secundaria. Con la resolución número 324 de 25 de Noviembre de 1991, del Departamento de Risaralda, se aprueban nuevamente los estudios correspondientes a los grados sexto, séptimo, octavo y noveno de las jornadas de la mañana y de la tarde, décimo y once de la jornada de la mañana. El instituto docente podrá otorgar el título de bachiller y expedir el correspondiente diploma.

A través de resolución número 428 de 14 de Diciembre de 1992, del Departamento de Risaralda, se concede licencia de iniciación de labores al Instituto de Educación Formal denominado “Colegio Agustín Nieto Caballero”, para impartir educación en el nivel de Media Vocacional, grados décimo y once, jornada de la tarde, calendario A. Luego, mediante la resolución número 0149 de 2 de Junio de 1992, del Departamento de Risaralda, se autoriza al Colegio Oficial Agustín Nieto Caballero para que practique la validación del cuarto periodo, en los diferentes grados de Educación Básica Secundaria, a los alumnos del Centro de Educación de Adultos “Agustín Nieto Caballero” que funciona en el mismo plantel educativo, jornada de la noche. Más adelante, por medio de la resolución número 271 de 21 de Julio de 1995, del Departamento de Risaralda, se autoriza al Colegio Agustín Nieto caballero para que practique la evaluación y promoción del cuarto periodo a los alumnos que cursan el ciclo básico de secundaria y media académica, jornada nocturna.

La resolución número 00396 del 27 de Marzo del 2002, del Departamento de Risaralda, permitió fusionar técnica, administrativa y financieramente las instituciones educativas “Agustín Nieto Caballero” que prestaba el servicio educativo de básica secundaria y media académica y “Santiago Londoño” que prestaba el servicio de preescolar y educación básica primaria. La institución surgida de la fusión se denominó “Agustín Nieto Caballero”. Finalmente, mediante la resolución número 2527 del 22 de Noviembre de 2002, del Departamento de Risaralda, se integra técnica, administrativa y financieramente los establecimientos educativos oficiales: Agustín Nieto Caballero, Frailes, Naranjales y las Violetas, jornadas mañana, tarde y nocturna, los cuales conformarán en adelante la institución educativa AGUSTÍN NIETO CABALLERO, de naturaleza oficial, carácter mixto, calendario A, ofreciendo servicio educativo a los niveles de educación Preescolar, Básica y Media.



**(Anexo 2)****Manual de aplicación del test figuras enmascaradas.****PROCEDIMIENTO**

Test de las Figuras Enmascaradas para Niños (CEFT) Herman Witkin

**INSTRUCCIONES GENERALES:**

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

**MATERIAL PARA EL TEST:**

1. Formas simples: consta de modelos recortados de dos formas (TIENDA y CASA) que están enmascaradas en las figuras complejas. Cada una de estas formas se utiliza en una de las series del test (es decir, un conjunto de figuras complejas que emplean la misma forma simple). Estas figuras han sido diseñadas para facilitar una manipulación prolongada y se incluye en duplicado en cada juego.
2. Series de discriminación: (D1-D8): Un conjunto de 8 láminas en cada una de las cuales se reproduce una de las formas simples (TIENDA o CASA) y otras tres formas similares pero obviamente incorrectas. Hay cuatro láminas de este tipo para la TIENDA y cuatro para la CASA.
3. Series de demostración (E1-E2): hay tres dibujos incompletos que representan etapas de “desenmascaramiento” de la forma simple de TIENDA, en una figura compleja (no hay una serie similar para la CASA).
4. Series de entrenamiento: (P1-P3): se han desarrollado tres figuras complejas para mostrarle al niño como se desarrolla el test: dos para la TIENDA y dos para CASA.
5. Series del test: dos series de figuras complejas: 11 tienen la forma simple de la TIENDA (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).

#### PROCESO DE ENTRENAMIENTO:

Entrenamiento de las series de discriminación: (D1-D4): el examinador (E), muestra la primera forma simple recortada (TIENDA) y dice:

“esto se parece a una TIENDA, ¿no es así? Esta línea negra al fondo muestra donde se apoya la TIENDA sobre el suelo. Mira a ver si puedes encontrar otra TIENDA que sea igual a la nuestra en esta página.”

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

“adelante, continua y enséñame otra como la nuestra”. Las formas simples se sitúan al alcance del sujeto que puede así compararlas. Aun cuando la elección del niño no sea correcta, puede ser de gran utilidad examinar la respuesta dada y explicarle por qué no es correcta.

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

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

## (Anexo 3)

## ESCALA APGAR

<b>PREGUNTAS APGAR FAMILIAR</b>	<b>CASI NUNCA</b>	<b>A VECES</b>	<b>CASI SIEMPRE</b>
¿Está satisfecho con la ayuda que recibe de su familia cuando tiene un problema?,			
¿Conversan entre ustedes los problemas que tienen en casa?,			
¿Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa?,			
¿Está satisfecho con el tiempo que usted y su familia pasan juntos?			
¿Siente que su familia le quiere?			
<b>PUNTUACIÓN</b>			
<b>TOTAL</b>			

---