



Estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria y su relación con los estilos parentales¹

YENNY PAOLA PALOMEQUE MURILLO² - GLORIA ELENA RUIZ GÓMEZ³
CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

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

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

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

Cognitive styles of students of primary and its relation to parenting styles

Abstract

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

1 Recibido: 13 de diciembre de 2012. Aceptado: 03 de abril de 2013.

2 Yenny Paola Palomeque Murillo. Profesora de Educación Básica Primaria, Institución Educativa Francisco de Paula Santander, Pereira- Colombia; Psicóloga, Universidad Católica de Pereira. Correo Electrónico: yennypm8@gmail.com

3 Gloria Elena Ruiz Gómez. Profesora de Educación Básica Primaria, Institución Educativa Boyacá, Pereira-Colombia. Licenciada en Etnoeducación y desarrollo comunitario de la universidad tecnológica de Pereira. Correo Electrónico: gloriaelenaruizg@yahoo.com

4 María Inés Menjura Escobar. Asesora.

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

The results obtained in the cognitive styles from the 220 students, 189 had a field-dependent cognitive style and 31 had a field independent cognitive style. In the parenting styles' the 220 parents or guardians of the students, 206 had a parental style of commitment / support, and 14 had a style parental hostility / coercion. According to the parental hostility / coercion style of the 189 field-dependent only 7% of the 31 independent field, and only 3% emerged. As a conclusion, there is no positive correlation among the students' cognitive styles and parenting styles from their parents and / or guardians.

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

Justificación

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

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

La educación debe contribuir a la transformación social, lo que implica cambios significativos que impacten la familia y la escuela. Por consiguiente, la familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hagan posible su desempeño escolar, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento

para que puedan participar y aprender activamente en comunidad. Los niños y las niñas son únicos e irrepetibles y esta característica de la especie humana establece una gran diversidad para percibir e interpretar la realidad, adquirir y procesar la información: pensar, hablar, actuar.

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

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



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

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

Antecedentes

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

Para los propósitos de este estudio, es pertinente nombrar uno de los primeros estudios realizado por Seder, quien en un trabajo no publicado recogido por Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough y Karp (1962, 46), "observó diferentes pautas de interacción familiar de niños dependientes de campo (DC) e independientes de campo (IC). Las madres norteamericanas de los niños DC, aplicaban normas de comportamiento más estrictos y de forma más autoritaria, reprimiendo conductas asertivas o agresivas en sus hijos".

La investigación realizada por Páramo y Tinajén (1991, 90), "estudia la influencia de la estructura normativa familiar (EMAF) propuestos por Lautrey sobre los estilos cognitivos en la dimensión dependencia independencia de campo (DIC) en Santiago de Compostela. Los análisis realizados muestran diferencias significativas en el estilo cognitivo de los niños según el tipo

de EMAF: los niños de familias flexibles y débiles son más independientes de campo que los niños de familias rígidas". Los resultados confirman parcialmente las previsiones realizadas desde el modelo de la diferenciación.

Las conclusiones del estudio, señalan que las familias rígidas son dependientes de campo. Las familias más estructuradas con dominio de los padres son Dependientes de campo. Las familias menos estructuradas con mayor margen de autonomía son independientes de campo. En este estudio, se demostró que las familias de corte tradicional, en las que se presiona hacia la conformidad social y se fomenta la aceptación de valores de autoridad familiar y social, encajan en un estilo cognitivo dependiente de campo, en cambio se da mayor independencia de campo en sujetos de sociedades más abiertas y con estructuras normativas menos rígidas.

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

"Las relaciones encontradas entre las tareas de desenmascaramiento de figuras y otros dispositivos de laboratorio como el TRTCTI (Mittkin, 1949, 47) y el "Road and frame test RFT" (Witkin, 1948, 47). En la medida de la percepción de la verticalidad así como de otros tests perceptivos de desenmascaramiento sensorial y auditivo (Alxelrod & Cohen, 1961; White, (1954, 47), permitió la formulación de "la dimensión dependencia-independencia de campo. La Dependencia de campo está dada por la organización global de campo y la independencia de campo está dado por la organización analítica".

En este estudio se trataba de identificar, por una parte, la aparición de diferencias intersexuales y, por otro, las relaciones entre el GEFT y otros factores o variables de la personalidad medidos a través de cuestionarios, con el fin de verificar las relaciones no muy consistentes entre dependencia-independencia de campo y



otras variables de personalidad, así como probar si, con los sujetos que participaron en el estudio, obtendrían diferencias intersexuales en el GEFT.

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

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

En el ámbito educativo colombiano Hederich y Camargo (1993,7), con un grupo de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, han estudiado profundamente los estilos cognitivos en la educación y la cultura para diversas regiones. Toman el modelo de Witkin en la dependencia e independencia de campo; aplicaron el test de figuras enmascaradas (EFT), prueba que evalúa la capacidad para romper un campo visual organizado y captar una de sus partes independientes

del todo. Se aplicó a 175 alumnos del Instituto Pedagógico Nacional que cursaban noveno grado, 77 mujeres (44%) y 98 hombres (56%).

Encontraron que los hombres presentan una cierta tendencia hacia la independencia de campo, mientras las mujeres, a ser más sensibles al medio. Los autores determinaron que el contexto puede llegar a ser más determinante en la constitución del estilo que los propios factores biológicos. De allí, que se asocio "el estilo cognitivo con la presencia del padre y de la madre durante la crianza, composición del grupo familiar, niveles educativos del padre y de la madre, tipo de control familiar del comportamiento, frecuencia y/o tipo de castigos y diferencias entre los roles masculinos y femeninos" (Hederich, Camargo Guzmán y Pacheco 1995, 10).

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

Pérez Marrugo (2006, 1), coordinó la investigación sobre estilo cognitivo y aprendizaje escolar, en la Escuela Normal Superior de Cartagena. Parten de una situación problemática: "lo que se omite, explícita o implícitamente en la escuela actual es la existencia del sujeto que aprende." El desconocimiento de las diferencias entre los estudiantes y, ahora, desde la diversidad, el desconocimiento del otro. Desde la enseñanza ejecutada por el maestro no tiene sentido en sí misma, en tanto no esté relacionada en el proceso de aprendizaje del estudiante. El Yo del sujeto que está en el inconsciente no se ha considerado como elemento de aprendizaje.

En los años siguientes Zubiría, Peña y Páez (2006-2007, 1), realizaron la investigación sobre los estilos cognitivos de los



estudiantes del Instituto Merani con base en la teoría de Witkin. En este estudio se “encontró que el género del alumno determina su estilo cognitivo, mientras que las variables tipo de educación y tiempo de permanencia en la institución, no tienen una clara incidencia sobre los estilos de pensamiento dominantes”. Se respetó la diversidad de estilos al no encontrar asociación alguna entre el estilo y el rendimiento académico y actitudinal de los estudiantes, ya que ha mayor grado cursado en el instituto era más posible que el estilo cognitivo fuese independiente de campo, y se concluye que el instituto, con su modelo pedagógico, promueve la independencia de campo, aunque no lo exige de forma académica y o actitudinal.

Nuevamente, Hederich, Camargo y López (2011, 3), investigaron la relación entre estilo cognitivo, grado y edad. “El objetivo de esta investigación fue explorar las relaciones entre el estilo cognitivo, el aprendizaje autorregulado y el logro académico en los diferentes niveles del proceso de aprendizaje”. Entre las interpretaciones más pertinentes para esta investigación, está la consideración de que, al entrar a la escuela, el estudiante presenta ya una tendencia cognitiva desarrollada en sus contextos familiares y culturales. El estudiante en su contacto con el sistema educativo y su modelo de interacción social modifica su estilo cognitivo hacia la independencia del medio, como un logro que es relativo a la tendencia cognitiva original.

Algunos estudios representativos de los estilos parentales para la investigación, son los siguientes: Collet, Gimpel, Greenson y Gunderson (2001), usaron la Parenting Scale de Arnold, O’Leary, Wolf y Acker (1993), para evaluar las prácticas de crianza o disciplina en niños de preescolar. Tomaron una amplia muestra de 785 padres y madres de niños de 2 a 12 años de Utah, Estados Unidos. Con este cuestionario evaluaron dos factores: negligencia y sobre-reactividad, encontrando que el estilo de crianza se relaciona

de modo importante con la educación de los padres. Así, a menor nivel educativo parental se asocia mayor número de conductas problema de sus hijos.

En la investigación realizada por Espitia y Montes (2009, 85), se analiza “la influencia de la familia en la educación de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo. Se abordaron las variables socioeconómicas, culturales y educativas del entorno familiar y la identificación de prácticas, visiones, significados y expectativas con respecto a la educación de sus hijos”. El abordaje fue cualitativo, de corte etnográfico. Se concluyó que los padres atribuyen importancia a la educación desde sus visiones, expectativas y significados, pero carecen de condiciones necesarias para impulsar el proceso; sus prácticas educativas, recursos, hábitos, tiempo y responsabilidades, son limitados, lo cual es un obstáculo para el éxito en el aprendizaje de los hijos.

La investigación realizada por Agudelo (2010, 1), se propuso con el objetivo de “presentar algunos de los avances teóricos logrados por estudiosos del tema, sobre los estilos educativos paternos y sus efectos en la socialización infantil y, por otra, dar cuenta del estudio piloto realizado con padres e hijos de un jardín infantil del Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, en Bogotá, tendiente a validar el modelo de Maccoby y Martín (1983), retomado por Coloma (1993) sobre cuatro estilos seguidos por los padres para criar a sus hijos”.

Para el trabajo investigativo se seleccionaron 33 niños y niñas, entre 4 y 5 años, del Jardín Infantil Marco A. Iriarte, perteneciente a Bienestar Social del Distrito, en la ciudad de Bogotá. Igualmente participaron los respectivos padres de familia (papá y mamá) de los niños seleccionados, de acuerdo a criterios como: pertenecer a familias completas (padre, madre, hermanos), estar matriculados en la respectiva institución, pertenecer al estrato 2 y 3 y tener la edad prevista.



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

Problema de investigación

¿Cuál es la relación de los estilos cognitivos con los estilos parentales de las estudiantes de los tres primeros grados de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá de la ciudad de Pereira?

Objetivo general

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

Objetivos específicos

Identificar los estilos parentales en las dimensiones hostilidad/coerción y compromiso/soporte reportados por los padres y/o acudientes de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá

Analizar la relación entre los estilos cognitivos y los estilos parentales de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá.

Caracterizar los estilos cognitivos de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá en la dimensión dependencia-independencia de campo según la edad y el grado de escolaridad.

Referente teórico. El estudio de los estilos cognitivos

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

De allí que el estudio de los estilos cognitivos, tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología, desde donde surge la pregunta por los procesos que se llevan a cabo para que se produzca la cognición humana.

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

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



relaciones espaciales y el reconocimiento de imágenes, patrones y configuraciones.

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

El concepto de estilo cognitivo comenzó a ser utilizado en la bibliografía especializada por los llamados “psicólogos cognitivistas”. De todos, fue H. Witkin (1954), uno de los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los “estilos cognitivos”, como expresión de las formas particulares de los individuos para percibir y procesar la información.

La primera influencia de los estilos cognitivos surgió como una necesidad de unir aspectos relacionados con las dimensiones cognitivas, tales como la percepción, con las teorías de la personalidad.

De hecho, fueron las teorías gestálticas sobre la percepción de Kurt Lewin y Heinz Werner (citados por Servera, 1997, 228), las que pueden establecerse como origen del estudio de los estilos cognitivos. “Estos autores estaban interesados en la diferenciación e integración en jerarquías de las estructuras cognitivas, que se producen

a medida que hay un desarrollo psicológico, y que dan lugar a diferencias en los repertorios conductuales de que el sujeto dispone; a la vez que a un funcionamiento del sujeto cada vez más independiente del entorno (Carretero y Palacios, 1982). Esta diferenciación no sólo se produce en el interior del sujeto, sino también en el exterior de modo que objetos que, en un principio, pueden ser percibidos como totalidades, a partir de este desarrollo son percibidos de manera más diferenciada y discriminativa”.

De igual forma los psicoanalistas del movimiento del yo, también influyeron en el desarrollo del término estilos cognitivos con el concepto de “control cognitivo”; que es uno de los orígenes del término actual de estilos cognitivos. El control cognitivo hace referencia a una serie de estructuras estables del yo, que se encargan de mediar entre la consecución de los deseos de la persona y las restricciones del medio social donde se enmarca, de modo que este pueda expresar sus necesidades de forma socialmente adaptada.

Estos “controles cognitivos” tienen niveles de generalización mayores que los de la percepción, la memoria, entre otras, de tal forma que pueden manifestarse en tareas que demandan diversos tipos de exigencias. Además, están organizados como estructuras supraordinales. Precisamente la organización de estos controles cognitivos en estructuras más amplias es lo que se denomina “estilos cognitivos”.

Para Servera (1992, 12), “...los controles cognitivos pueden formar una configuración específica que representa el estilo cognitivo del individuo, es decir, los estilos cognitivos vienen a ser las estructuras en las que se organizan los controles cognitivos.”

Otro campo de estudio que algunos autores tratan de establecer como origen de los estilos cognitivos (Hamilton, 1976), fue el de las diferencias cognitivas individuales. Estos trabajos fueron llevados a cabo antes de los años cincuenta por autores como, Galton, Bertlett, entre otros,



y se centraban en aspectos tales como la percepción, siguiendo principios de la Gestalt y, aunque al principio carecían de rigor metodológico, fueron importantes por proponer una serie de hipótesis que investigadores factorialistas posteriores pusieron a prueba, Servera (1992).

De allí, los psicólogos de la percepción comenzaron a plantearse la necesidad de estudiar el papel del "sujeto" en sus modelos perceptuales y los psicólogos de la personalidad a su vez, a plantearse la influencia de la cognición en los factores de personalidad.

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

Posteriormente, en los años setenta con el paradigma del procesamiento de la información derivado de la psicología cognitiva, el estudio de los estilos cognitivos también se vio influenciado por esta perspectiva. Así los primeros investigadores se interesaron por las estrategias, que los sujetos ponían en marcha cuando se enfrentaban a una tarea en una situación experimental.

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

Comprendiendo las diversas raíces que han sustentado el estudio sobre los procesos cognitivos, no es de extrañar la difícil

tarea a la hora de organizar los adelantos realizados por los autores de las diferentes corrientes investigativas.

Dimensiones de los estilos cognitivos

Al referirse a los estilos cognitivos, se hace énfasis en los modos de percibir, recordar, pensar y en las diferentes maneras de descubrir, almacenar, transformar y utilizar la información, en realidades que reflejan regularidades de procesamiento de información y se desarrollan en sintonía con tendencias significativas de la personalidad, ya que se infieren, a partir de las diferencias individuales, en la manera de organizar y procesar los datos informativos.

El estilo cognitivo es definido como el modo habitual o típico de una persona para resolver problemas, pensar, percibir, conocer y recordar. Los estilos cognitivos se distinguen claramente de las aptitudes cognitivas. Las aptitudes cognitivas son rasgos unipolares y los estilos cognitivos son rasgos bipolares; las aptitudes cognitivas son mucho más restringidas respecto a sus objetivos y se miden en términos del nivel de ejecución; los estilos cognitivos ejercen un control sobre el funcionamiento mental, las aptitudes cognitivas no. Las aptitudes cognitivas hacen referencia al que; los estilos cognitivos al cómo, las aptitudes cognitivas implican direcciones de valor, ya que cada polo tiene valor adaptativo en circunstancias diferentes.

La psicología ha identificado un amplio rango de dimensiones de estilos cognitivos establecidas de acuerdo con polaridades extremas: dependencia e independencia de campo (DIC), conceptualización y categorización, sensorial e intuitiva, activa y reflexiva, imaginaria y Visual (verbal), analítica (holística) y Secuencial (global), reflexividad e impulsividad, nivelamiento y agudización, convergente y divergente.

Cada dimensión de los estilos cognitivos, tiene una descripción neurofisiológica



bastante precisa. Cada polaridad puede describirse en términos del tipo de procesamiento que domina, con base en el funcionamiento cerebral de cada individuo. Concretamente, se ha encontrado para el caso específico de los (DIC) que mientras la Independencia de campo supone altos niveles de lateralización hemisférica y un manejo de las funciones cerebrales muy especializado, los Dependientes de campo están relacionados con menores niveles de lateralización hemisférica y un manejo más integral y compartido de las funciones cerebrales.

Estilo cognitivo dependiente e independiente de campo

La dimensión dependencia e independencia de campo (DIC) ha sido la más estudiada. Los independientes de campo son los sujetos que perciben la información de forma analítica y sin influencias del medio, se distinguen por su forma de integrar las fuentes de percepción de la verticalidad, además utilizan los ejes verticales y horizontales del campo visual como marco diferencial para establecer la verticalidad. Los dependientes de campo perciben la información de forma sintética y global, se valen de las sensaciones vestibulares y cenestésicas para definir la orientación vertical (Hederich, 1995).

Fue Witkin quien logró diferenciar a los individuos según las referencias que utilizan para el establecimiento de la verticalidad, es decir, los sujetos que confían en el marco visual y los que se valen de la sensación de gravedad. Entre las experiencias que hizo para ello se pueden mencionar las siguientes: BAT (Test de ajuste corporal), RFT (Test de la barra y del marco), RRT (Test de la habitación giratoria), EFT (Test de figuras enmascaradas).

Desde otro punto de vista, esta dimensión de estilo cognitivo puede describirse en términos del tipo de respuesta social que el individuo privilegia para relacionarse e interactuar con sus congéneres. Así,

mientras los independientes de campo son sujetos que establecen una clara separación entre ellos y su entorno, incluida las personas que los rodean. Mientras que los sensibles al medio son personas que se perciben y definen a sí mismas como parte de un todo que los abarca. Esto hace que los sujetos independientes del medio sean individuos autónomos e independientes, con tendencia a manejar sus relaciones sociales sobre la base de objetivos impersonales, más que sobre la base de aspectos como la adscripción al grupo o la empatía personal.

En contraste, los dependientes de campo, son personas que no establecen límites claros entre ellos y su entorno físico o social. Son individuos sociables, con tendencia a manejar sus relaciones interpersonales sobre la base de niveles de empatía personal, más que sobre la base de objetivos de trabajo, y de factores ambientales: físicos, sociales y culturales que constituyen el entorno en el que nacemos y crecemos. Mientras los primeros representan las condiciones iniciales del desarrollo, los segundos son los elementos a los que respondemos de manera adaptativa (Hederich & Camargo, 2001).

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

Los estudios sobre estilos parentales

A partir del siglo XVII, dos filósofos, escribieron obras que han sido influyentes en la crianza de los hijos, en primer lugar el libro de John Locke, *Pensamiento sobre la educación* (1697) donde, desde una perspectiva de la pedagogía de la educación puritana, se resalta la importancia de la razón para el desarrollo del niño y cómo



emplear el intelecto, donde la responsabilidad de los padres y de los educadores es enseñar a los niños las reglas y controles de la razón y en segundo lugar, en 1762 el filósofo francés Jean Jacques Rousseau publicó *Emilio o de la Educación*, con el que propuso que la educación inicial del niño debe partir de la interacción del niño con la naturaleza, ya que estos deben ser niños antes de ser hombres.

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

“El estilo parental puede ser entendido como una constelación de actitudes acerca del niño, que le son comunicadas y que, en conjunto, crean un clima emocional en el que se ponen de manifiesto los comportamientos de los padres. Estos incluyen tanto las conductas a través de las cuales los padres desarrollan sus propios deberes de paternidad (prácticas parentales) como cualquier otro tipo de comportamientos como gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto” (Darling y Steinberg, 1993, 493). Esta definición es afín con algunas de las primeras investigaciones en el ámbito de la identificación de los estilos parentales, llevadas a cabo en los años treinta y cuarenta.

La investigación en este campo nace por la necesidad de conocer los comportamientos de los padres y su papel en el desarrollo de los hijos. Los estudios se iniciaron tanto desde el punto de vista conductual como desde el psicoanalítico. Los psicólogos conductuales por su parte estaban interesados en descubrir cómo las pautas de reforzamiento en el entorno cercano configuraban el desarrollo. La teoría freudiana, argumentaba que los

determinantes básicos del desarrollo eran biológicos e inevitablemente en conflicto con los deseos de los padres y los requerimientos de la sociedad. Se planteaba que la interacción entre las necesidades libidinales del niño y el entorno familiar determinarían las diferencias individuales en el desarrollo.

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

“Los intentos inicialmente cualitativos y posteriormente cuantitativos para medir el estilo parental se centraron en tres componentes particulares: la relación emocional entre los padres y el niño, las prácticas y comportamientos de los padres y, por último, su sistema de creencias” (Raya, 2008,13). Dado que los investigadores enfocaron su atención en diferentes procesos a través de los cuales los padres influían en los hijos, encontraron diferentes componentes dentro de los estilos parentales, estableciendo diferentes categorías para clasificar dichos estilos, los cuales variaban según las técnicas empleadas para su validación.

Los teóricos que se mencionan a continuación han coincidido en señalar la existencia de dimensiones en las conductas, estilos o prácticas parentales, independientemente de la terminología utilizada.

Entre los precursores podemos mencionar a Schaefer (1959, 229-230), quien estableció unas “categorías que permiten clasificar los diferentes estilos de socialización paterno-filiales: autonomía económica, ignorancia, castigo, percepción del niño como una carga, severidad, empleo del miedo y, la expresión del afecto”. Otros



estudios, mediante análisis factoriales identificaron entre otros, el factor Control que relacionaba prácticas parentales como uso del castigo físico y sanciones.

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

Uno de los modelos principales que mayor cantidad de nuevas investigaciones ha generado es la propuesta por Baumrid (1968, 1971a, 1971b, 1989), quien propuso la existencia de dos dimensiones subyacentes en las relaciones paterno-filiales: la aceptación y el control parental, que le permitieron identificar tres estilos básicos de control parental cualitativamente diferentes: democrático (authoritative), autoritario (authoritarian) y permisivo (permissive), por último se incluyó una categoría más la de los padres negligentes.

Por su parte, (Lovejoy et al., 1999, 535), consideran dos dimensiones: "Apoyo-Compromiso, definida como la conducta que demuestra la aceptación del padre hacia el niño por medio del afecto, las actividades compartidas y el apoyo instrumental y emocional y la dimensión hostilidad-coerción, definida como la conducta que expresa afecto negativo o indiferencia hacia el niño, y que puede implicar el uso de la coerción, la amenaza o el castigo físico para influenciar la conducta del niño".

La identificación de los patrones de crianza en madres ha sido particularmente orientada por objetivos aplicados y teóricos, considerando que la relación madre-niño, es un factor que ayuda a predecir el éxito en la socialización y la salud mental de los menores.

La información y educación sobre los estilos óptimos de educación y crianza de los hijos, al igual que el establecimiento temprano de prácticas efectivas, son tareas importantes, tanto para el ajuste social del niño como para su éxito académico. "En diversas situaciones, la adopción de un estilo parental que ejerce su autoridad con responsabilidad, afecto y flexibilidad es el más beneficioso para el crecimiento emocional, moral e intelectual del niño" (Para Merino, Díaz y DeRoma, 2004, 157-158).

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

"Se entiende el concepto de estilo parental o conducta parental, como aquel conjunto de saberes y supuestos ideológicos que modelan la acción de los sujetos a nivel de la "socialización primaria", cuya realización queda normalmente a cargo de la familia. Son las distintas maneras en que los padres y madres orientan la conducta de sus hijos e hijas, incluyendo las reacciones que presentan cuando éstos últimos transgreden las normas familiares y sociales" (Vallejo y López, 2004 citado por Sánchez, 2007, 31).

Los hijos de padres autoritarios tienen buenos niveles de logro académico y moderados niveles de problemas de ajuste psicológico. El estilo autorizativo tiende a producir resultados positivos porque favorece el desarrollo de la autonomía y la valoración del logro, puesto que los padres tienden a involucrarse más activamente en las tareas del hijo, porque aportan mayores recursos socio-cognitivos, entre ellos, favorecer el desarrollo de habilidades sociales y el desarrollo de niveles adecuados de autoestima.



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

Por lo tanto, los ambientes familiares donde predominan la violencia, el descuido, la falta de consistencia, la permisividad u otras características de lo que se puede denominar socialización familiar inadecuada, favorecen el desarrollo de adicciones, conducta agresiva y otros problemas de ajuste psicológico que a su vez tienden a producir resultados escolares negativos.

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

Como ya se ha mencionado, la familia constituye el primer marco educativo del niño y por ello los padres van a crear un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye para los hijos un marco interpretativo de la educación en la escuela. Es decir, más allá de la educación formal, la educación informal desempeña un papel relevante en el proceso de formación de la persona y, en este sentido, los valores transmitidos en la familia condicionan el aprendizaje escolar, en la medida en que suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar.

Buela-Casal, Fernández y Carrasco (1997, 149-176), plantean la escuela como el primer contexto en el que el menor tiene contactos sociales continuos y diferentes de el propio contexto familiar. Dichos con-

tactos son organizados y sistematizados, lo que significa para el niño y la niña la primera oportunidad para formarse con los fundamentos de regulación social.

De esta forma, la escuela, proporciona al menor la oportunidad de reconocer y adaptarse a las exigencias normativas y sociales. Se refiere, a una socialización a través del vínculo emocional y la valoración positiva, tanto de las figuras parentales como de los maestros y del entorno escolar, convirtiéndose ello en factores de protección contra las conductas delictivas a lo largo de toda la vida del individuo.

Estilos parentales y su incidencia en el contexto escolar

La participación activa de los padres en la escuela es un mecanismo de influencia positiva en las actitudes de los hijos hacia la educación formal, en su satisfacción con la escuela, y en las relaciones con sus profesores y compañeros. La familia es el primer grupo de socialización del individuo, su conformación se da mucho antes que en la escuela, que los vecinos y cualquier otra instancia socializadora. Por tal motivo, se busca identificar las principales características, ya que esta es la instancia socializadora más importante después de la familia.

De esta forma, "al momento de entrar en contacto con otras estructuras, como la escuela, el niño y la niña incorporan otras figuras influyentes para él, como los maestros y sus pares. Así mismo, integrará estilos de vida a través de las rutinas que le ayudarán a organizar horarios de comida, de sueño, de juegos, entre otros" (Chan, 2006, 81-82).

Por lo tanto, el sistema educativo y el sistema familiar, poseen características comunes que favorecen su colaboración: ambos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, la estimulación y fomento de su desarrollo social humano en la transmisión de contenidos, actitudes y valores, y comparten la labor de cuidar y



proteger al niño o niña, en todo su proceso de formación hasta la adultez. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados. Esta sincronía sustenta, la necesidad de involucrar la vida parental en la escuela, ya que se crean canales de participación mediante los cuales se conocen las actividades que se realizan en cada contexto, enriqueciendo y direccionando la labor que ambos realizarán en función de los niños y niñas.

Ribes (2002, 24-28), destaca como principales beneficios de establecer relaciones entre las familias y los centros educativos los siguientes:

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

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

Asimismo, el sentimiento de obligación familiar en el tema de los estudios se asocia con una creencia positiva acerca de la

relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y con la motivación académica. La participación activa de los padres en la escuela, no sólo tiene efectos positivos en los hijos, sino también en las propias familias, en los profesores e, incluso, en los centros escolares.

No obstante, es importante destacar que “las habilidades sociales se adquieren sobre todo a través del aprendizaje, de ahí que se deba favorecer la observación, la información, y la motivación, al igual que la presencia de modelos adecuados, y es aquí donde surge la importancia del rol y el estilo de la familia” (Arenas, citado por Artola y Domínguez, 1989, 36-37).

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

La diversidad de los estudiantes es inminente. Entre ellos hay pluralidad de ideas, de experiencias y de actitudes, esto debido a la variedad de sus contextos. Hay diferentes estilos cognitivos, ya sea por los estilos de pensamiento o por los ritmos de aprendizaje, comprendidos como el tiempo que cada persona necesita para apropiarse del conocimiento. Es entonces, la institución educativa quien debe convocar y ofrecer propuestas que permitan aprender una serie de estrategias, conocimientos y destrezas sociales que permitan la integración social y cultural.

Son las instituciones educativas las que se tienen que modificar para poder satisfacer las necesidades de la población heterogénea que día a día incursiona en ellas, es la enseñanza la que debe adecuarse a las necesidades y/o capacidades de los alumnos, es entonces la pedagogía la llamada a transformarse, a conquistar



un mundo globalizado y transnacional, que cada día abre más sus fronteras.

En definitiva, la familia y la escuela constituyen dos columnas bases del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias. Partiendo de este carácter complementario, la identificación de los patrones de crianza en madres ha sido particularmente orientada por objetivos aplicados y teóricos, considerando que la relación madre-niño es un factor que ayuda a predecir el éxito en la socialización, educación y la salud mental de los niños.

Diana Baumrind (1978, 239-276), plantea cuatro elementos básicos que pueden ayudar a ser exitosos a los padres como, la capacidad de respuesta frente a la falta de respuesta y exigente frente a poco exigente. Estos elementos sirvieron de base para identificar los tres estilos de crianza: autoritario, autoritativo y permisivo. Si se presta atención y cuidado a los niños en edad preescolar y se exigen ciertos niveles de control, se fomenta en los niños madurez y competencia. Esto no se consigue si se utiliza una disciplina autoritaria, severidad en los castigos, abundantes restricciones o sobreprotección. Desde sus investigaciones iniciales, Baumrind encontró una relación importante entre la forma como son tratados los niños y niñas por sus padres y su rendimiento escolar, en los cuales la característica del estilo autoritativo influye de manera positiva para que las y los adolescentes tengan ideas positivas hacia la escuela y su propio desempeño.

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

cimiento emocional, moral e intelectual del niño.

En esta misma línea de investigación, Steinberg, Lamborn, Darling y Dornbusch (1992, 1272), encontraron mediante un estudio longitudinal, que “aquellos adolescentes con padres con un estilo autoritativo, eran padres que participaban de manera más activa en las actividades que marcaba la institución e impulsaban a sus hijas e hijos en las actividades escolares; por tanto, las y los jóvenes tenían mejor desempeño académico”.

En particular, la educación en la escuela ha sido abordada con diversas estrategias para evaluarla, que van desde las competencias hasta la trayectoria y expectativas educativas de los estudiantes, encontrándose que la influencia de los estilos parentales en la educación se presenta desde la infancia hasta la adultez. Por todo ello, es importante destacar que este planteamiento de los estilos cognitivos puede ser útil para ahondar en esta relación entre la familia y la escuela, ya que es un tema central para todos aquellos involucrados en el proceso educativo

Metodología

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

Población y muestra

La población la conformaron 523 estudiantes de la Institución Educativa Boyacá de la ciudad de Pereira de básica primaria y sus respectivas

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

Instrumentos

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

Para identificar los estilos parentales de los padres de familia y/o acudientes se utilizó el inventario de conductas parentales (ICP), elaborado por Lovejoy, Weis, O'Hara y Rubin (1999). El diseño de su construcción siguió un cuidadoso procedimiento por parte de los autores para la evaluación del amplio rango de la conducta parental en dos dominios: la conducta hostil/coerción y apoyo/compromiso. El inventario contiene 20 preguntas con afirmaciones de conductas específicas que la madre o el padre de la niña deben responder sobre el grado de certeza con que se realiza cada una de ellas en su relación con su hija, en una escala de cero (nada es cierto) hasta cinco (muy cierto).

Análisis de la información

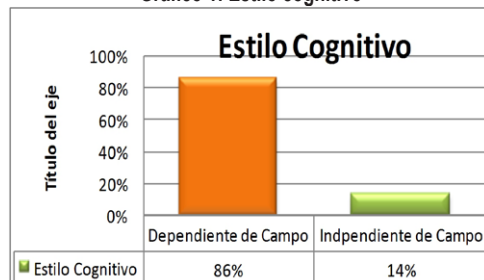
Una vez recopilados los datos, fueron tabulados y posteriormente analizados utilizando el modelo de Regresión y el coeficiente de Correlación de Pearson. La regresión estadística o regresión a la media, es la tendencia de una medición extrema a presentarse más cercana a la media en una segunda medición. La regresión se utiliza para predecir una medida basándose en el conocimiento de otra. El coeficiente de correlación de Pearson, es un índice que mide la relación lineal entre dos variables aleatorias siempre y cuando ambas sean cuantitativas. Esta teoría se valida con el resultado de R cuadrado "R²", que está entre 0 y 1, cuando es 1, se valida la relación entre variables, si es cero o la pendiente tiende a cero, se rechaza la relación.

Análisis e interpretación de los resultados

Caracterización de los estilos cognitivos

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

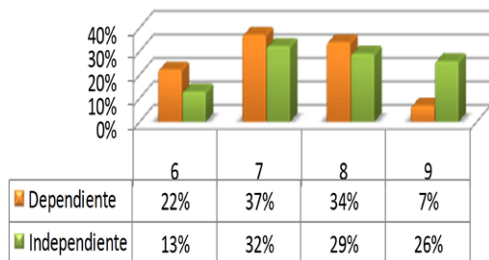
Gráfico 1: Estilo cognitivo





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

Gráfico 2: Relación Estilo cognitivo-Edad

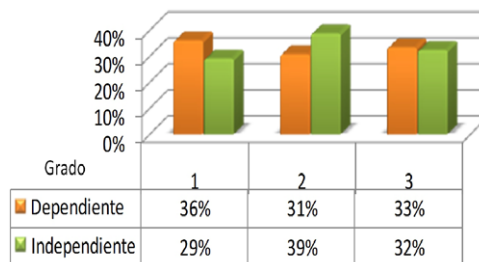


En la gráfica 2 se presenta la totalidad de las estudiantes discriminadas por edad. Así, de 220 estudiantes, hay 42 estudiantes de seis años que equivalen al 22 % de la población, que tienen un estilo cognitivo dependiente de campo y, en esta misma edad, 4 tienen un estilo cognitivo independiente de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

En cuanto a la variable edad, los datos se distribuyen de forma relativamente uniforme, es decir, a medida que aumenta la edad hay aumento en el estilo cognitivo en la dimensión independencia de campo, pero esto no es muy significativo. Contrario a la dimensión dependencia de campo, la cual va disminuyendo a medida que aumenta la edad con base en las puntuaciones en dependencia e independencia de campo y la correlación con la edad expuestas en el gráfico 3 y los resultados de la correlación de Pearson que indica una relación moderada.

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

Gráfico 3: Relación Estilo cognitivo-Grado de escolaridad



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

Al igual que el análisis por edad, se observa la presencia de los dos estilos cognitivos en cada una de las edades analizadas, siendo más homogénea para el caso del estilo cognitivo dependiente de campo, que para el estilo independiente de campo, ya que éste muestra una dife-



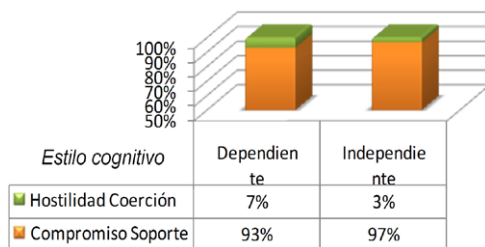
rencia entre los grados primero y segundo. En la gráfica 3, se puede apreciar, en el grado primero las estudiantes presentan mayor característica de estilo cognitivo dependiente que independiente de campo, caso contrario, en el grado segundo en el cual, las estudiantes se inclinan más hacia la independencia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

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

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

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

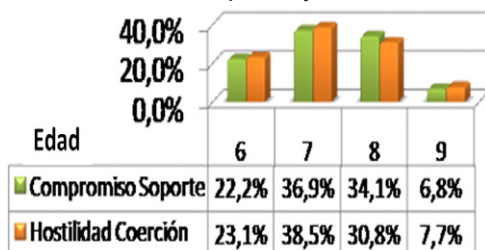
Gráfico 4: Estilo cognitivo y estilo parental



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

En cuanto al estilo parental hostilidad/coerción, de las 189 estudiantes con estilo cognitivo dependiente de campo sólo 7%, y de los 31 estudiantes con estilo cognitivo independientes de campo tan sólo el 3%, entonces, de 14 de las 220 niñas sus padres y/o acudientes manifiestan estilo parental hostilidad/coerción, aunque, no se puede hablar de una relación directa, ya que para el caso de la correlación entre el estilo cognitivo y el estilo parental, cuyo R de Pearson es igual a 0,052, es decir, muy cerca a cero, se puede concluir que no se puede predecir el estilo cognitivo a través de la variable estilo parental.

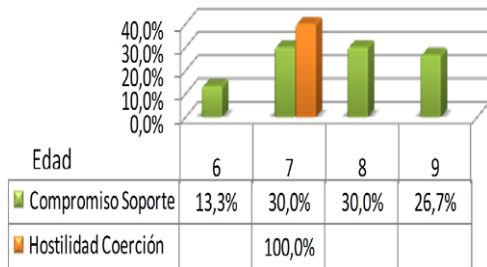
Gráfico 5. Estilo Cognitivo dependiente y su relación con el estilo parental y la edad





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

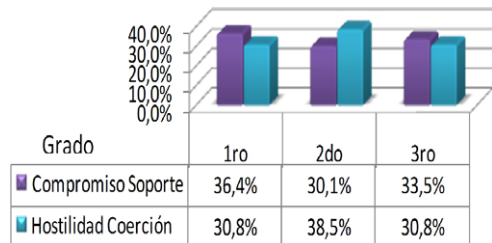
Gráfico 6. Estilo cognitivo independiente y su relación con el estilo parental y la edad



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

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

Gráfico 7. Relación Estilo cognitivo dependiente, Estilo Parental y el Grado de Escolaridad



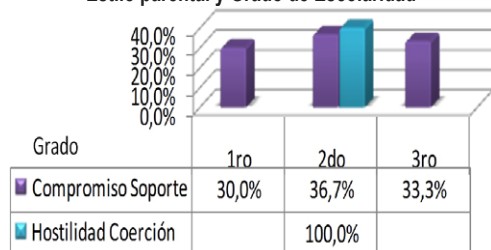
En la gráfica 7, se puede observar que en las 189 estudiantes caracterizadas con un estilo cognitivo dependiente, el estilo parental compromiso/soporte se encuentra presente en los tres grados seleccionados, aunque su mayor presencia se encuentra en el grado primero con 64 estudiantes, que representa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

En la gráfica 8, se observa que en las 31 estudiantes caracterizadas con un estilo cognitivo independiente, el estilo parental compromiso/soporte se encuentra presente en los tres grados escolares, aunque su



mayor presencia se encuentra en el grado segundo con 11 estudiantes que representan el 36,7%, seguido del grado tercero con 10 estudiantes que representan el 33,3% y, por último, el grado primero con 9 estudiantes, que representan el 30,0% del total de la muestra. Caso contrario para el estilo parental hostilidad/coerción, que se evidencia en el grado segundo con una sola estudiante.

Gráfico 8. Relación Estilo cognitivo independiente, Estilo parental y Grado de Escolaridad



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

Discusión y conclusiones

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

cognitivo dependiente y el 14% restante, presentan un estilo cognitivo independiente.

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

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

La variable escolaridad se encontró estrechamente relacionada y predispone hacia un estilo cognitivo en particular, ya que, a mayor tiempo de permanencia en el sistema educativo, mayor será la orientación de los educandos hacia la independencia de campo, lo cual expresa a su vez, que existe una relación directa entre grado escolar y la capacidad de reestructuración cognitiva de los estudiantes. Es levemente más independiente el grado tercero que el grado segundo y, en general, se presenta una tendencia ascendente de acuerdo al aumento del grado de escolaridad.

El estilo parental predominante en los padres y/o cuidadores de las estudiantes es el de compromiso/soporte, el cual presenta diferencias significativas en función de las variables edad y grado de escolaridad. Caso contrario con el estilo parental hostilidad/



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

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

Por lo tanto, se podría llegar a pensar que las familias de niños y niñas independientes de campo presentan relaciones de poder menos estructuradas y más coherentes con las situaciones presentadas, dando mayor autonomía al niño en la toma de decisiones; al contrario, las familias de niños y niñas dependientes de campo, exhiben estructuras de interacción enmarcadas en el dominio de los padres.

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

De esta forma vemos que las relaciones interpersonales que se generan dentro del hogar, ya sea entre padres e hijos, entre hermanos o entre los propios padres y/o demás familiares, afecta de manera directa el desarrollo de los niños. En este senti-

do, un niño que se cría en un ambiente de relaciones familiares tensas, problemáticas y violentas, acarreará consecuencias significativas en su desarrollo cognitivo, físico y emocional, sobre todo en edad escolar. Mientras prevalece la tolerancia, el diálogo, el respeto, la responsabilidad y la comprensión entre miembros de una familia, en especial entre padre y madre, genera un clima favorable para el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas.

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

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

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



Bibliografía

- Agudelo R, Rosa. (2010). Estilos educativos paternos, aproximaciones a su conocimiento. Disponible en: <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/14486.pdf>. (Recuperada el 2 de noviembre del 2011).
- Amador, Juan y Forns, María. (1994). Dependencia-independencia de campo y eficacia en tareas cognitivas. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61210/88842>. (Recuperada el 2 de noviembre del 2011).
- Artola, María Ángeles y Domínguez, María Dolores. (1989). Las mamás en la escuela. En cuadernos de pedagogía Nro. 171. Junio.
- Baumrind, Diana. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society* Nro 9.
- Bruner, Jerome S. (1981). Vigotski: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje* Nro. 14.
- Buela-Casal, Gualberto. Carrasco Giménez, Tomás y Fernández Ríos, Luis.(1997). *Psicología preventiva: Avances recientes en técnicas y programas de prevención*. Madrid: Ediciones pirámide.
- Buela-Casal, Gualberto. Carrasco Giménez, Tomás y Fernández Ríos, Luis. (2001). Propuesta de integración en el estudio de los estilos cognitivos: el modelo de las dos dimensiones. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Universidad Granada.
- Carretero, Mario. (1982). El desarrollo del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo. *Infancia y Aprendizaje* Nro. 18.
- Carretero, Mario y Palacios, Jesús. (1982). Los estilos cognitivos: Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales. *Infancia y Aprendizaje*. Nro. 17.
- Coloma, Medina José. (1993). Estilos educativos paternos. J.Mª Quintana (Coord.). *Pedagogía familiar*. Madrid Narcea.
- Chan Gamboa, Elsy Claudia. (2006). Socialización del menor infractor: Perfil Psicosocial diferencial en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco. México Oviedo.
- Darling, Nancy y Steinberg, Laurence. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* Nro. 113.
- De la Orden, Arturo (1991). Efectos diferenciales de la dependencia-independencia de campo sobre el fenómeno de defensa perceptiva. *Revista de Psicología Universitat Tarraconensis* Nro. 13 (1).
- Espitia Carrascal, Marivel, y Montes, Rotela Rosa. (2009). Influencia De La Familia En El Proceso Educativo De Los Menores Del Barrio Costa Azul De Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, vol. 17 Nro. 1.
- García Ramos, José Manuel. (1989). Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hederich, Christian. (1992). La libertad de los modernos. *Estudios Públicos* Nro. 46. Cep, Santiago.
- Hederich, Christian. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de independencia/ dependencia de campo: Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hederich Christian y Camargo Ángela. (1993). *Estilos cognitivos en el ámbito educativo*. s.e/s.l.
- Hederich Christian y Camargo Ángela. (2001). *Estilos cognitivos en el contexto escolar: proyecto de estilos cognitivos y logro educativo en la ciudad de Bogotá*. Universidad pedagógica Nacional.
- Hernández Sampieri, Roberto. Fernández collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (1999). *Metodología de la investigación*, (2ª edición). México: McGraw Hill.
- Lamborn, Susie. Mounts, Nina. Steinberg, Laurence y Dornbusch, Sanford. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development* Nro 62.
- Lovejoy, M Christine. Weis, Robert. O'Hare, Elizabeth y Rubin, Elizabeth. (1999). Development and initial validation of the parent behavior inventory. *Psychological Assessment* Nro 11(4).



- McDonnald, Linda y Pien, Diana. (1982). Mother Conversational behavior as a function of interactional intent. *Journal of Child Language* Nro 9.
- Merino Soto, César. Díaz Casapía, Maritza y De Roma, Virginia. (2004). Validación del Inventario de Conductas Parentales: Una estudio factorial confirmatorio. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147117764006> . (Recuperado el 15 de marzo del 2012).
- Raya Trenas, Antonio Félix. (2008). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. Tesis doctoral. Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba - Colombia.
- Ribes, Ceip Riera. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa* Nro. 108.
- Sánchez Gallego, Lizethe. (2007). Estilos Parentales, Personalidad e Insatisfacción Corporal como determinantes de las conductas alimentarias de riesgo en mujeres adolescentes. Universidad Autónoma Metropolitana. México. D. F.
- Schaefer, Earl S. (1959). A circumplex model for maternal behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology* Nro 59.
- Servera Barceló, Mateu. (1992). La modificación de la Reflexibilidad-impulsividad y el rendimiento académico en la escuela a partir del enfoque de la instrucción e estrategias cognitivas. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Baleares. Baleares-España.
- Steinberg, Laurence. Elmen, Julie y Mounts, Nina. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development* Number 60.
- Steinberg, Laurence. Lamborn, Susie. Dornbusch, Ssanford y Darling, Nancy. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development* Number LXIII.