



Discusiones pedagógicas en un programa de educación física, recreación y deporte: una nueva forma de asumir los procesos de autoevaluación


Julián Eduardo Betancur-Agudelo*
Victoria Vásquez-Tenorio**
Diana Katherine González-Ocampo***


Betancur, J. E., Vásquez, V. y González, D. K. (2021). Discusiones pedagógicas en un programa de educación física, recreación y deporte: una nueva forma de asumir los procesos de autoevaluación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 36-55. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.3>

Resumen

Título: “Resignificación del factor gestión curricular en el proceso de acreditación de alta calidad de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte en la UCEVA” **Objetivo:** Reconfigurar espacios académicos del objeto de estudio en la autoevaluación. **Metodología:** Desde el enfoque complementario, se realizaron entrevistas y grupos focales para comprender las percepciones de los estamentos. **Resultados:** arrojaron que existe una falta de identidad, debido a que el objetivo es el cumplimiento de los requerimientos del Mineducación, que trae como consecuencia la reducción del campo de acción laboral. También se aprecia una resistencia de los actores en el sector escolar. Asimismo, se evidenció el desconocimiento de la labor docente en el entrenamiento deportivo y los centros de acondicionamiento físico.

* Candidato a Doctor en Educación de la Universidad de Caldas, Magíster en Educación y Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas, docente de planta tiempo completo de la Unidad Central del Valle del Cauca e Integrante de los grupos de investigación “Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana” y “Educación y Currículo” Tuluá, Valle del Cauca, Colombia. E-mail: jbetancur@uceva.edu.co.  orcid.org/0000-0002-2890-826X. **Google Scholar**

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lenguas Extranjeras, Integrante del semillero de investigación “Realidades Conversacionales”. Tuluá, Valle del Cauca, Colombia. E-mail: victoriavast10@gmail.com.  orcid.org/0000-0002-3327-9955. **Google Scholar**

*** Mg. En Teaching English as a Foreign Language de la Universidad Internacional Iberoamericana en Puerto Rico. Actualmente cursa sus estudios de maestría en Bilingüismo y Educación en la Unidad Central del Valle del Cauca. Es docente investigadora de la misma universidad y miembro del grupo de investigación en Lingüística Aplicada ILA coordinando la línea de Investigación “procesos de aprendizaje de Lenguas Extranjeras”. En la actualidad se desempeña como directora de la Oficina de Internacionalización de la UCEVA. E-mail: dkgonzalez@uceva.edu.co.  orcid.org/0000-0002-0405-7704. **Google Scholar**

Recibido: 18 de diciembre de 2019. Aceptado: 13 de octubre de 2020



Se concluye que los procesos de autoevaluación deben integrar a la comunidad educativa a realizar cambios que impacten la calidad del programa.

Palabras clave: acreditación institucional, autoevaluación, calidad de la educación, educación física, procesos educativos.

Pedagogical discussions around a physical education, recreation and sports academic program: a new way of assuming self-evaluation processes

Abstract

Title: “Resignification of the Curricular Management Factor in the High Quality Accreditation Process of the Bachelor’s Degree in Physical Education, Recreation and Sports at UCEVA” **Objective:** to rearrange academic spaces of the object of study in the self-evaluation. **Methodology:** From the complementary approach, interviews and focus groups were carried out to understand the perceptions of the different university sectors. **Results:** the results showed that there is a lack of identity because the objective is to comply with the Ministry of Education requirements, which consequently reduces the field of labor action. There is also resistance from actors in the school sector. Likewise, the lack of knowledge of the teaching work in sports training and physical conditioning centers was evidenced. It is concluded that self-evaluation processes should integrate the educational community to make changes that impact the quality of the program.

Key words: institutional accreditation, self-evaluation, quality of education, physical education, educational processes.

Introducción

En el marco de la autoevaluación del programa de la *Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca*, para la acreditación de alta calidad, surgió el proyecto denominado “Re significación del factor gestión curricular en el proceso de acreditación de alta calidad del programa en Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte en la UCEVA”, el cual se enfocó en darle voz a los actores sociales de la comunidad educativa, buscando

resignificar las categorías centrales sobre el currículo como trayecto de construcción social de la identidad de dicho proceso académico.

Es así como la misión, visión y principios de la UCEVA (enfocadas en la formación de profesionales críticos, creativos y comprometidos con el país) jugaron un papel importante en la apertura del debate académico, partiendo de los documentos y actores sociales que lo conforman, para así darle continuidad a los procesos de autoevaluación y de alta calidad. De esta manera se implementó la propuesta de investigación que determinó el factor de procesos académicos, que se encuentra establecido en el decreto 1330 de 2019 (Mineducación), en el cual se reglamentan los mecanismos de vigilancia para la calidad del servicio educativo, diferenciándose de las formas convencionales en las que se llevan estos procesos, teniendo como objetivo principal la realidad social y los integrantes que allí se ven inmiscuidos, resaltando sus sentidos y significados sobre los indicadores de cumplimiento.

Por consiguiente, este proyecto de investigación tuvo un enfoque complementario (Murcia y Jaramillo, 2008), en donde y, a través de diferentes métodos técnicos e instrumentos de investigación, se comprendió cómo el currículo se moviliza en las prácticas sociales (Murcia, Jaimes & Gómez, 2016), y también cómo se configuran las dinámicas que le dan vida a este programa académico. De modo que, y teniendo como base los procesos realizados previamente por el Comité de Autoevaluación del Programa (2016), y a su vez, los actuales (2019), se pudo establecer que dicho medio desencadenó nuevas categorías y relaciones de análisis de la calidad educativa.

En efecto, y teniendo en cuenta lo anterior, la calidad de la educación y los procesos de autoevaluación en los programas de formación terciaria, han tomado una mayor relevancia en las instituciones educativas, según las directrices que proponen los entes como el CNA¹ y el SACES². Puesto que, estos lineamientos se han convertido en una categoría principal en el quehacer de los programas académicos para su funcionamiento, condicionando su existencia en el afán de calificarse y cualificarse como instituciones educativas de alta calidad.

Es importante resaltar que este proceso buscó diferenciarse de la forma en cómo se ha asumido la autoevaluación en las instituciones educativas, ya que se les

¹ Consejo Nacional de Acreditación.

² Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior.

dio mayor relevancia a las experiencias de vida académica de la comunidad, que a los indicadores y características que se proponen en el documento maestro. Como consecuencia, lo anterior, se optó debido a la poca apropiación y apatía que manifestaron la mayoría de miembros de los estamentos pertenecientes al establecimiento formativo.

Como antecedentes de este trabajo se tuvieron en cuenta los procesos desarrollados en la autoevaluación del programa (2016), así como también los procesos de resignificación curricular (Sánchez, 2009) y los trabajos planteados por Murcia et al. (2010) enfocados en los imaginarios sociales de universidad que indican la importancia de llevar a cabo una resignificación social de la Licenciatura, a partir de las experiencias y los significados que los integrantes de la comunidad le otorgan a este (Murcia, 2011), a través de una sistematización de experiencias (Capó et al., 2010).

Así mismo, esta investigación asumió epistemológicamente el currículo como un camino en donde las experiencias de los sujetos llenan de significados y sentidos las dinámicas que configuran la licenciatura, es decir, superar las posturas tecnicistas e instrumentales que lo conciben como una sumatoria de contenidos temáticos y herramientas para la orientación de clases.

El currículo como trayecto fenomenológico se forja sobre sus esencias vividas en interlocución, en el territorio como escenario práctico del mundo de la vida, en mundos simbólicos, míticos y rituales. Es devenir del saber especializado, históricamente forjado y armonizado con saberes contextuales fluidos entre sentidos evidentes, recónditos, obstruidos y accesibles. (Portela, 2012, p. 91)

Esta postura asume una concepción sociocrítica del currículo que deviene en la apertura de una gama de nuevas formas de vivir la universidad para los estamentos que la conforman, es decir, este se construye a través del conjunto de aprendizajes compartidos que la institución educativa pone a disposición de estudiantes y maestros para desarrollar plenamente sus potencialidades (Vílchez, 2004). Esto está relacionado directamente con los procesos de autoevaluación propuestos por el CNA, en donde se debe concebir la calidad de la educación como un proceso de construcción social que le permita crecer a los programas académicos y fortalecer sus propósitos misionales (López y Yepes, 2016).

Para este trabajo se tuvo en cuenta todas las experiencias que se viven dentro del establecimiento educativo que movilizan los procesos de formación de los licenciados en educación física, recreación y deporte, puesto que reúne un conjunto de elementos que hacen parte del proceso de aprendizaje a través de las diferentes interacciones que se puedan generar entre los miembros de la comunidad y el medio en el que se desenvuelven, es así como estas manifestaciones formativas se presentan dentro de este escenario (Torres, 1998).

Método

Debido a la naturaleza del problema de investigación, enmarcada en la resignificación y autoevaluación del programa académico, desde las voces de los actores sociales, se escogió un enfoque complementario (Murcia & Jaramillo, 2008), que permitió ver los diferentes sentidos y significados que las personas atribuyen y configuran en la constitución de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte en la UCEVA, a través de la implementación de diferentes métodos de investigación que se entrelazaron para comprender mejor la realidad social. Es así como, este estudio tuvo un interés histórico hermenéutico (Habermas, 1984) en el cual se hizo un análisis del desarrollo curricular, a partir de los fundamentos del construccionismo social (Gergen, 2007; Shotter, 1993; Castoriadis, 1983), el cual se entiende como la construcción de acuerdos entre las personas que movilizan las realidades sociales.

De esta manera, se complementaron algunos métodos de investigación cualitativa (Tójar, 2006), para interpretar el fenómeno desde la complejidad de este, por lo que se tuvieron en cuenta unos principios de la etnografía reflexiva (Hammersley & Atkinson, 1994) para la inmersión dentro del programa y poder interactuar con los docentes, egresados, estudiantes y administrativos. La recolección de la información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental; y a su vez, se procesaron mediante la codificación abierta, axial y selectiva de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). En esta se hizo un primer análisis de los relatos buscando unas tendencias y características comunes que fueron poco a poco denominadas en códigos, conocido esto como la codificación abierta; a partir de ahí se pasó a un proceso de identificación, en las que se buscaron relaciones entre códigos y se empezaron a constituir las categorías, esto tuvo como nombre categorización axial. Por último, en cuanto a la categorización selectiva, se buscó condensar los datos obtenidos en los dos primeros procesos,

es decir, concentrar la información en una idea central que permita sintetizar el objetivo general de la investigación en conceptos con sus propias características.

Diseño metodológico

Como diseño metodológico de esta investigación se tuvo en cuenta la propuesta de complementariedad (Murcia & Jaramillo, 2008), en la cual existen tres momentos que permitieron generar las comprensiones sobre el problema planteado, el primero de estos fue la *pre - configuración de la realidad*, en donde se realizó un diagnóstico del documento maestro y la autoevaluación del programa, que permitieron identificar unas pre categorías con base a cómo se desarrollaba el currículo dentro de la licenciatura.

A partir de esto se llegó a un segundo momento que tuvo como nombre *configuración de la realidad*, en donde se hizo inmersión para identificar algunos de los actores claves que pudieron dar cuenta de la historia de vida del programa, y así, recolectar la información de docentes, estudiantes, egresados y administrativos por medio de entrevistas, paneles y grupos focales determinando unas categorías sobre la naturaleza de la licenciatura.

Una vez finalizado el segundo momento, se inicia un tercer proceso denominado “La reconfiguración de la realidad”, en el cual se profundizaron las categorías encontradas y se hizo una construcción de sentidos del currículo, desde las voces de los actores sociales y la historia del programa. Esto permitió develar unos horizontes para la resignificación de la licenciatura, en cuanto al desarrollo de las autoevaluaciones que proponen los diferentes organismos encargados del aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

En la unidad de análisis se tuvo en cuenta los procesos académicos del programa y su gestión curricular en el marco de la autoevaluación con fines de acreditación y, en cuanto a la unidad de trabajo se abordaron los documentos institucionales, los administrativos, los docentes, los estudiantes y los egresados; estos fueron seleccionados por su conocimiento de la historia del programa académico su tiempo de permanencia dentro del mismo y la participación en los procesos del desempeño y cumplimiento de la calidad educativa.

Resultados

En cuanto a los resultados de la investigación emergieron unas categorías que llenaron de sentido las prácticas pedagógicas que se viven dentro del programa académico, determinando la resignificación curricular a unos acuerdos que discuten acerca de la identidad del programa y su relación con el alto impacto en la región, también la disputa que existe entre el objeto de estudio del programa y los campos de acción. A su vez, se encuentran dos elementos que presentan una contradicción entre la formación de formadores y la indeterminación docente, generando interrogantes sobre cómo los futuros licenciados asumen el ser un profesor. A continuación, se muestra la construcción categorial que surge de los diferentes relatos y códigos agrupados, que constituyeron cada uno de los conceptos:



Gráfica 1. Resignificación curricular.

Fuente: elaboración propia, 2019.

Objeto de estudio versus campos de acción

42

Uno de los resultados más relevantes, presentado por los diferentes estamentos del programa, hace referencia a las confusiones que existen entre los objetos de estudio y los campos de acción, debido a que se asumen ciertas opciones laborales como los principales ejes temáticos en el proceso de formación de la licenciatura. Esto ha devenido en muchas confusiones y disputas entre los mismos actores, ya que consideran que no se puede limitar a los profesionales del área a un solo objeto de estudio, en este caso, la formación de formadores con respecto a los diferentes espacios laborales.

De esta manera, y para desarrollar esta categoría, se inicia con una definición sobre lo que es un objeto de estudio, considerado este como *el fenómeno de interés es el objeto de estudio, es lo que queremos saber; la forma de construir su representación es el proceso investigativo, con toda su complejidad empírica, metodológica, teórica y epistemológica* (Barriga & Henríquez, 2003. p. 79). Ahora se entienden los campos de acción como los escenarios laborales en donde un profesional del área puede desempeñarse, aportando desde su formación, al desarrollo del sector.

Allí se vive una tensión en la formación, ya que muchos de los actores sociales que hacen parte de la comunidad educativa, ingresan al programa buscando desarrollar algunos intereses específicos en áreas tales como el deporte, entre otros. Sin embargo, se encuentran con una realidad que dista de sus elecciones, debido a que al momento de ver las diferentes actividades académicas de la licenciatura emergen unos componentes epistemológicos y pedagógicos, relacionados con la docencia y la didáctica, lo que deviene en una resistencia hacia los contenidos.

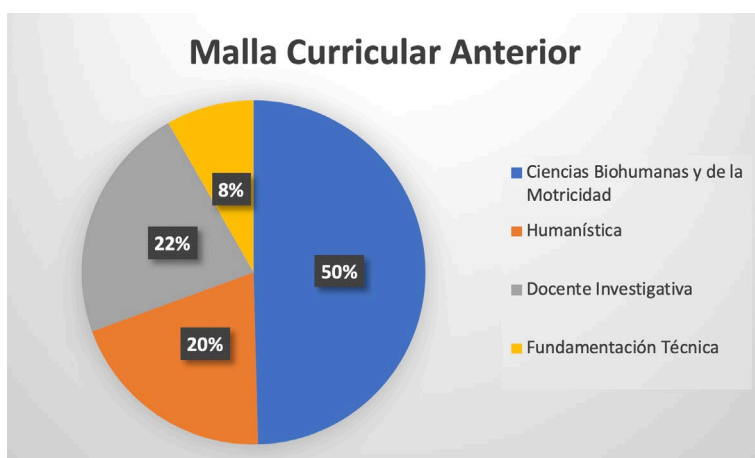
[...] de hecho muchos se estrellan porque ellos cuando escuchan la palabra Educación Física Recreación y Deporte, ellos se visualizan es en deporte, o ellos vienen acá y piensan que es correr, nadar hacer ejercicio. Pero cuando se les dice es que ustedes van a ser educadores del movimiento, o sea, ustedes no van a ser deportistas.
Entrevista Docente #4

La tensión existente entre la formación de formadores, el cuerpo y el movimiento han generado grandes discusiones epistemológicas sobre cuál debería ser el objeto de estudio de la educación física (Portela, 2006), dentro de la academia y el mismo programa. Esto con el fin de generar nuevos planteamientos que permitan vislumbrar un horizonte más claro en lo concerniente a los procesos educativos.

La denominación del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte ha sufrido cambios significativos a través del tiempo, que han modificado la naturaleza de este, generando confusiones en cómo llevar a cabo la construcción de los diferentes procesos que se darán en la formación. Esto con el fin de atender a las exigencias del Ministerio de Educación y, por otro lado, poniendo en un segundo plano la identidad del programa y las características del medio.

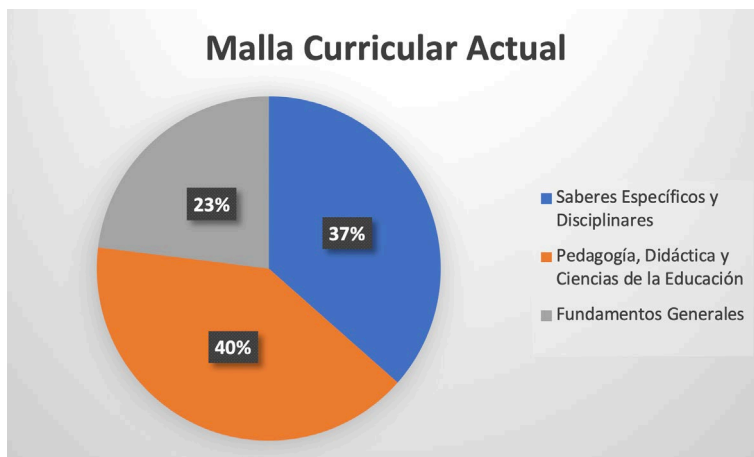
[...] y luego vuelve ahora en el 2016 y se cambia la denominación a Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte, digamos que esa dinámica pues, digamos que no ha entorpecido pero si ha dificultado como tener un objeto de estudio digamos que hay varias corrientes, ehh [...] la que más se acerca a nosotros es la de formar maestros, la formación, formar maestros [...] digamos que es el objeto de estudio, digamos que independientemente de la denominación que hayamos tenido; pero siempre el mayor potencial nuestro ha sido la formación de maestros que irradia a toda la región, al municipio y la región circunvecina [...]. Entrevista Administrativo #1

Una preocupación que se da en estas dinámicas hace referencia a las disputas respecto a la distribución de créditos académicos por las áreas específicas, lo cual ha reducido la discusión sobre la importancia de la formación, puesto que, la asignación de actividades académicas y el número de estas, prevalece por encima de interrogantes acerca de qué se debe y cómo se debe enseñar; lo cual se acerca a una mirada técnica del currículo (Portela, 2012). Esto se evidencia en la comparación de las mallas curriculares anterior y actual, en dónde se encuentra un cambio significativo, teniendo en cuenta los porcentajes de los componentes disciplinares que contaban con un 50% en el desarrollo de las competencias disciplinares sobre el componente pedagógico, mientras que en la actual se evidencia una preponderancia por la formación didáctica sobre la disciplinar.



Gráfica 2. Componentes de formación malla curricular anterior.

Fuente: elaboración propia 2019



Gráfica 3. Componentes de formación malla curricular actual.

Fuente: elaboración propia 2019

Asimismo, las reflexiones de los actores sociales evidencian que si bien el componente normativo es importante para la conformación y consolidación de un programa de licenciatura, algunos requerimientos se construyen sin considerar situaciones históricas y contextualizadas de los programas y estos con frecuencia afectan la naturaleza y los propósitos sobre los que se ha fundamentado su propuesta curricular:

It is evident that these type of norms give less importance to aspects such as the situations that occur in the classroom, the historical moment in which he / she is living and all the other elements that belong the pedagogical day life in the school. (Ramírez, González & Caicedo, 2018, p. 52)

Por lo tanto, se podría definir esta categoría como los acuerdos (Shotter, 1993) que, en las voces de los actores sociales, se encuentran en disputa con los sentidos de formación de un objeto de estudio no delimitado y confuso y, a su vez, con los campos de acción laboral y la correspondencia de estos con las regulaciones educativas a las que se inscriben estos programas. Es decir, hay diferentes formas de asumir el programa y los propósitos de formación, que a la hora de ponerlos en práctica también desembocan en la conformación de islas que se distancian en intereses particulares que fraccionan la formación del programa.

Formación de formadores

Las discusiones epistemológicas en las que se ha enmarcado la educación física sobre su objeto de estudio se fundamentan en tres tensiones: la formación de formadores, el movimiento y el cuerpo (Benjumea, 2010). Dentro del programa se han instituido posturas fisicalistas y funcionales del ser humano, pero también la existencia de una tendencia integradora que se basa en lo sociomotriz, lo cual ha conllevado a opacar un poco el aspecto docente (Camacho, 2003). Sin embargo, no se pueden descartar las evidentes modificaciones curriculares propuestas por el MinEducación en el decreto de formación para las licenciaturas (MinEducación, 2017), en las cuales se instituyeron componentes formativos en los aspectos investigativos y de la práctica pedagógica, precisamente para mitigar los problemas que se estaban evidenciado con respecto a la formación didáctica de los formadores.

Es así como se ha encontrado que la formación de profesores tiene una resistencia por gran parte del estudiantado, ya que manifiestan los pocos deseos de hacer parte del escenario escolar e indican que se quieren desempeñar en otros campos de acción, generando con esto un distanciamiento de los componentes pedagógicos y didácticos.

[...] ahh bueno, muchísimos, incluso eso fue una de las razones por la que decidí escoger esta carrera, porque tiene uno como docente, o sea, el programa, la carrera, la Licenciatura en educación básica, principalmente es Educación Básica porque nosotros podemos desempeñar en todas las áreas, entonces tiene muchos campos de acción. Yo he podido trabajar y desempeñarme como profesora de danzas, profesora de natación. Puedo dar voleibol, atletismo; puedo desarrollar empresa incluso, montar mi propia empresa con respecto a mis habilidades. Tengo experiencia en el Karate, halterofilia (en cualquier deporte). También puedo desempeñarme en la parte administrativa, incluso en la parte de seguridad hice como en el trabajo también pausas activas. También tenemos oportunidad en colegio privado o público. Entonces tenemos muchos campos de acción, en ese sentido, yo creo que tenemos mucho perfil ocupacional. (Entrevista Estudiante #1)

Dicho relato representa una oportunidad más que una resistencia a la docencia por parte del estamento estudiantil, debido a que estas situaciones permiten que este

se forme desde una perspectiva más amplia en el campo de acción de la actividad física, la recreación y el deporte, lo que conlleva a un reconocimiento en su labor docente, y que este supera el escenario escolar.

A pesar de esto se generan muchos interrogantes con respecto a la formación docente, ya que muchos de los estudiantes manifiestan un temor a orientar actividades académicas en los colegios, puesto que su preocupación va ligada a la disciplina y el comportamiento y, esto finalmente, opaca de gran manera la secuenciación del contenido disciplinar (Betancur, 2013; Betancur, López & Arcila, 2018), dicha situación es evidenciada en los procesos de práctica educativa y en la planeación de clase cuando sus propósitos principales se enmarcan en que el niño no se salga de control.

Es decir, que en el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la UCEVA se han instituido dinámicas formativas encaminadas a las didácticas específicas del área, ya que estas tienden a sufrir un reduccionismo en su carácter epistemológico, al relevar el uso de dispositivos de control sobre los métodos de enseñanza. Además, es importante tener en cuenta que existe una fortaleza en el proceso de formación de los estudiantes del programa en los diferentes campos laborales existentes en la educación física, la recreación y el deporte no está enmarcada meramente en las instituciones educativas de carácter formal (Barrón et al., 2011).

Indeterminación docente

En esta categoría existen muchas relaciones con las presentadas anteriormente, y a su vez, se evidencia un poco de apatía en los procesos de la docencia y la didáctica por parte del estudiantado, ya que muchos manifiestan que no quieren desempeñarse en la educación física escolar. Algunos niegan que los procesos de formación deportiva y recreativa o la que se realiza en los centros de acondicionamiento físico tienen una naturaleza marcada en la docencia.

[...] muchos se desempeñaban precisamente en su labor de docente y entrenador, ehh [...] que uno ve que la labor del entrenador es estigmatizada en el sentido de que se piensa que eso no es docencia, que eso no es educación. Y yo pienso que si alguien necesita pedagogía, educación muy buena comunicación docente

y comunicación afectiva es un entrenador, y más que es el que trabaja con los niños, es el que los va a educar no únicamente como deportistas sino como personas. Entrevista Docente #1

Tal y como se menciona en el anterior relato del docente, es necesario reconocer la importancia epistemológica y metodológica que tiene la docencia en el entrenamiento deportivo, la actividad física y la recreación, puesto que más allá de la instrucción de comandos, en estas se promueven procesos de secuenciación lógica de la enseñanza y el aprendizaje de cada uno de los contenidos específicos (Lozano, 2017).

Es curioso que, en lo observado durante las diferentes sesiones de recolección de la información, un gran número de estudiantes manifiestan que no desean ser profesores, lo cual va en contravía con la misma titulación y esencia de la licenciatura. Pues bien, esto genera muchos interrogantes sobre los procesos de selección por parte de los integrantes de dicho programa y los mecanismos de ingreso del mismo. Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿por qué se evidencia tanta resistencia, por parte de algunos estudiantes y profesores, hacia la práctica docente? ¿Qué sucede en el proceso que dicho aspecto se ve afectado?

Claramente esta conducta hace que la indeterminación docente aumente cada vez más, y que dicha resistencia se convierta en un obstáculo de la formación dentro del programa académico, y a su vez, genere un retroceso en los propósitos educativos misionales (Facultad Ciencias de la Educación, 2019). Todo esto limita los escenarios de construcción social del conocimiento en el objeto de estudio de la licenciatura, dado que se está desconociendo, en los campos de acción —tales como la recreación, el *fitness*, el entrenamiento deportivo entre otros—, la práctica de los tres elementos esenciales que propone Shulman (1986), también mencionados por Acevedo (2009), los cuales son el conocimiento del tema, conocimiento didáctico y conocimiento del contexto, que permiten la transformación efectiva que da paso a la transposición didáctica. Por lo tanto, es evidente que es algo que todo docente debe consolidar para así apuntar al desarrollo completo de los estudiantes. “Los propósitos de formación principalmente ese, formar licenciados de alta calidad humana y competentes, y que sepan responder a las necesidades de la comunidad” (Entrevista Estudiante #2).

Entonces, es importante crear una consciencia de los procesos que se van a poner en práctica en los campos de acción laboral, para así movilizar los conceptos y acuerdos sociales sobre el ejercicio docente, indicando su importancia en el contexto educativo para así con esto, abrir fronteras hacia otros escenarios.

Alto impacto en la región

El programa cuenta con un reconocimiento social muy grande en la región, debido a que los desarrollos académicos que se han dado son altamente pertinentes con las realidades sociales de Tuluá y del Valle del Cauca, aportando con esto a la construcción de una mejor sociedad. Por otro lado, también es importante resaltar las características que identifican al docente de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la UCEVA, es decir, las cualidades que han logrado consolidar al profesor de esta institución universitaria como un ser íntegro de alta calidad humana (López & Yepes, 2016), ya que estas hacen que el programa llame aún más la atención.

[...] yo personalmente pienso que ha sido muy alto, inclusive vuelvo y lo repito, como lo dije al inicio, muchos de los estudiantes que están aquí actualmente, es precisamente por lo que muchos egresados han representado a nivel municipal, departamental, nacional e internacional. El observar ese quehacer de esos profesionales y su desempeño es lo que ha impactado tanto a la región que muchos de estos chicos ahora están visualizando en ello, el alto desempeño, el poder observar que muchos egresados tienen sus propias empresas, si, y que además de eso son docentes de instituciones educativas eh [...] es la posibilidad para muchas personas de que sí lo pueden lograr. Entrevista Docente #5

Esto nos muestra una relación directa con los diferentes campos de acción laboral, ya que se puede observar cómo muchos de los egresados de la licenciatura se desempeñan en múltiples escenarios, siempre buscando destacar y dejar una impronta de la calidad del programa, mediante su desempeño y la necesidad imparable de querer crecer y aportar de manera valiosa al pregrado.

Otro aspecto a recalcar en el anterior relato hace referencia a la pertinencia de los procesos formativos realizados dentro del mismo con las características del

contexto, sin embargo, algunos de los integrantes de los estamentos manifiestan su preocupación por las diversas modificaciones que se han dado en las mallas curriculares, debido a que corresponden más a las directrices del Ministerio de Educación que a las necesidades del entorno.

Además de la situación expuesta, se generan una serie de interrogantes, y uno de ellos hace referencia a la correspondencia del medio, puesto que y, según un estudio realizado por la Universidad de Caldas (2014), es un requisito que toda institución de educación superior debe tener en cuenta para así dar cumplimiento con unos aspectos que le apunten a una educación de calidad, es decir, de esta manera establecer una relación directa con los estamentos educativos, el Estado y los espacios productivos, todo esto con el ánimo de trabajar en concordancia con las problemáticas que se vivencian en las realidades sociales.

Identidad del programa

Se entiende esta categoría como la forma en la que los actores sociales de este pregrado se identifican de manera característica ante otras licenciaturas en educación física, recreación y deporte de la región y el país, es decir, estas particularidades caracterizan a cada uno de los estamentos de la comunidad educativa de la UCEVA, indicando así cómo cada uno de los egresados se ha desempeñado de gran manera en los diversos campos de acción laboral, generando con esto un reconocimiento en la sociedad, que deviene en que algunos sujetos terminen escogiendo la carrera para formarse y dar cumplimiento a sus intereses específicos.

[...] Yo pienso que la identidad del programa es precisamente la posibilidad de ser eh [..] quiero buscar una palabra que sea clave allí, porque si hay una identidad del programa, es precisamente esa capacidad eh [..] de poder desempeñar sus labores en diferentes actividades. Pero algo que ha caracterizado al educador y yo lo viví, es precisamente esa comunicación afectiva, o sea, esa capacidad para manejar la parte emocional de las poblaciones educativas. Para mí ese es [...] ¿por qué? porque en el desempeño deportivo, no únicamente formativo, y yo lo digo formativo porque ahora en los últimos juegos departamentales el 75% de los entrenadores de formación que había allí, eran de acá de la UCEVA. Entonces uno dice, si el impacto en la región es tan alto, en los programas de formación de los institutos

municipales del deporte, y eso está causando un efecto porque se quiere coartar esa parte. Porque en vez de potenciarla, se quiere restringirla, eso es lo que yo cuestiono. Debíamos era aprovechar y complementar, aprovechar que vienen profesionales con nueva energía, con nueva [...] con otros conocimientos que nos pueden aportar y a fortalecer todo lo que tenemos; no para acabar una cosa y empezar otro proceso de una. Yo pienso que eso puede tener un impacto a largo plazo. Entrevista Docente #6

De esta manera, se busca proponer alternativas de complementación para los procesos de formación realizados dentro del programa porque, sin importar las diferentes tendencias existentes en la educación física (Camacho, 2003; Portela, 2006), se pretenden abrir puertas que permitan formar mejores docentes, desde sus particularidades, con la estampa de la UCEVA.

Sin embargo, es importante indicar que las diferentes modificaciones devenidas en las mallas curriculares del programa también han generado, en los actores de la comunidad educativa, algunas resistencias enmarcadas en los campos de acción laboral de la licenciatura, ya que existe el temor de limitar las opciones laborales de los profesionales y así perder esa esencia que ha caracterizado a la institución desde sus inicios en 1972.

Conclusiones

A manera de conclusión, esta investigación sugiere una propuesta metodológica que busca enfocar las clases dentro de la Licenciatura en educación física desde las realidades conversacionales (Shotter, 1993), es decir, llegar a unos acuerdos sociales sobre qué y cómo se debe enseñar, y, a su vez, intentar involucrar a los estudiantes como actores claves en sus procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Claramente dicho planteamiento tiene como objetivo modificar la manera en cómo se ha venido abordando el programa, puesto que, muchos de los procesos no se están cumpliendo a cabalidad. Por lo que se ha hecho énfasis en el modelo pedagógico de la institución (integrador - interestructurante) y la pregunta articuladora de cada semestre para discutir y reflexionar sobre la formación del programa buscando responder con las necesidades actuales del contexto (Vicerrectoría Académica de la UCEVA, 2011).

Otro aspecto del programa importante para su mejoramiento es la idea errónea que tienen los diferentes estamentos sobre cómo se debe enfocar la licenciatura, pues, es evidente cómo el campo de estudio está siendo comprendido de una manera hermética y aislada. Es decir, los objetos discursivos con los que se ha venido trabajando en la UCEVA, tales como la formación de formadores, el movimiento y el cuerpo, tienen unos reduccionismos epistemológicos en sus enfoques, por lo que, y de manera imperiosa, necesitan reconsiderarse desde la apertura de la discusión que articule las tensiones entre los objetos de estudio y la formación de formadores, entendiendo que estas no son contradictorias, al contrario, se complementan y reconfiguran.

De igual modo, los procesos de autoevaluación, con fines de acreditación, juegan un papel fundamental en esta investigación, pues es necesario que dicho aspecto también se enfoque de otra manera y no meramente, como se ha orientado hasta ahora, en cumplir con los requerimientos que exige el Ministerio de Educación. Por el contrario, es importante asumirlo desde las voces de los actores sociales, tal como lo plantea (Portela, 2012). Es decir, construir dichos requisitos con base en enfoques curriculares fenomenológicos, que apunten a evitar prácticas que conlleven a prolongar el reduccionismo epistemológico que suele desarrollarse en los procesos que se llevan a cabo en el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Es así como esta propuesta investigativa se presentó dentro del programa, pensando en buscar alternativas para realizar estos procesos autoevaluativos, tanto en la recolección y procesamiento de la información, como las reflexiones y a las conclusiones a las que se llega.

Finalmente, y no menos importante, es imprescindible que el docente entienda que hay un sinnúmero de campos de acción en el cual puede desempeñarse, sin embargo, en todos estos debe tener en cuenta que la formación debe estar enmarcada desde los saberes específicos de la docencia, ya que es algo inherente al proceso y, en vez de desligarse de él, debe apuntar a desarrollarlo cada vez más, mediante las múltiples estrategias que opte para su completo funcionamiento.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, J. (2009). Conocimiento Didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): el marco teórico. *Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien.*, 6 (1), 21-46.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). La Presentación del Objeto de Estudio. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (17).
- Barrón, A., et al. (2011). *Educación física en educación básica: Actualidad didáctica y formación continua de docentes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Benjumea, M. M. (2010). *La motricidad como dimensión humana "Un abordaje transdisciplinar"*. España. Instituto Internacional del Saber.
- Betancur-Agudelo, J. E., López-Ávila, C. R. y Arcila-Rodríguez, W. O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (1), 15-32. DOI: 10.17151/rlee.2018.14.1.2
- Betancur, J.E. (2013). Prácticas Incluyentes y Excluyentes en la Clase de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 1433-1440.
- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física*. Armenia (Quindío): Editorial Kinesis.
- Capó, W. A., Arteaga, B. A., Capó, M. Y., Capó, S. E., García, E. d., Montenegro, E. A., & Alcalá, P. R. (2010). *La Sistematización de Experiencias: "Un Método para Impulsar Procesos Emancipadores"*. Venezuela: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Barcelona (España): Editorial Tusquets
- Comité de Autoevaluación del Programa Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. (2016). *Informe Autoevaluación Educación Física*. Tuluá: UCEVA.
- Comité de Autoevaluación del Programa Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. (2019). *Informe Autoevaluación Educación Física*. Tuluá: UCEVA.
- Facultad Ciencias de la Educación. (2019). *Evaluación del Proyecto Educativo del Programa (PEP) 2016-2018*. Unidad Central del Valle del Cauca. Tuluá: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social, aportes para el debate y la práctica*. Trad. y Comp. Á. M. Estrada y S. Diazgranados. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

- Habermas, J. (1984). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- López, C. R. y Yepes, J. C. (2016). Lineamientos de Políticas Públicas para la Calidad de la Educación en Formación Avanzada. *Revista de Investigaciones UCM*, 78-89.
- Lozano, A. (2017). *Reconfiguración de las prácticas recreo-deportivas en personas con discapacidad cognitiva del club deportivo nuevos horizontes* (tesis de posgrado). Universidad del Tolima, Ibagué - Tolima.
- Mineducación. (25 de julio de 2019). *Ministerio de Educación de Colombia*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-387348.html?_noredirect=1
- Mineducación. (15 de septiembre de 2017). Resolución 18583. Recuperado de usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Murcia, N. y Jaramillo, G. (2008). *Complementariedad*. Armenia: Kinésis
- Murcia, N. (2011). *Imaginario Sociales: Preludios sobre Universidad*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Murcia, N., Murcia-Gómez, J. y Murcia-Gómez, N. (2010). Imaginario sociales y autoevaluación universitaria. *Educación y Educadores*, [S.l.], 12 (3). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1533/1839>.
- Murcia, N., Jaimes, S. S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta Moebio*, 257-274.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. *Hallazgos*, 79-96.
- Portela, H. (2006). *Los conceptos en la educación física. conjeturas, reduccionismos y posibilidades*. Editorial Kinesis.
- Ramírez, V. A. González D. K. & Caicedo, H. (2018). Challenges on Educational Policies Related to the English Teacher's Training. *Revista ELT*, 12 (1) 1916-4742.
- Sánchez, J. O. (2009). La Resignificación: un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas. *Revista Praxis*, 5(1), 183-200. Recuperado de <https://doi.org/10.21676/23897856.98>.
- Shotter, J. (1993). *Realidades Conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Contus, Universidad de Antioquia
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla S.A.
- Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Ediciones Morata, S. L. Universidad de A Coruña, Madrid España.
- Universidad de Caldas. (2014). *Estudio de Pertinencia de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte*. Manizales, (Caldas): oficina de aseguramiento de la calidad de la educación.
- Vicerrectoría Académica de la UCEVA. (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <https://www.uceva.edu.co/institucional/pei/>
- Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Universidad Rafael Bellosó Chacín, 6 (2), 194-208.



Estilo cognitivo en la dimensión dependencia e independencia de campo y su relación para la elección de la formación profesional*

Maribel Regina Atehortúa-Vélez**

Yicela María Ramírez-Giraldo***

Paula Andrea Montoya-Zuluaga****

Atehortúa, M. R., Ramírez, Y. M. y Montoya, P. A. (2021). Estilo cognitivo en la dimensión dependencia e independencia de campo y su relación para la elección de la formación profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 56-69. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.4>

Resumen


Objetivo: el propósito de este artículo de revisión es identificar la relación establecida entre el estilo cognitivo en la dimensión independencia y dependencia de campo para la elección de formación profesional. **Metodología:** se realizó una revisión documental en diferentes bases de datos; se estimó como criterio de inclusión que cada investigación estableciera exploraciones, descripciones, relaciones, asociaciones o explicaciones entre estudiantes universitarios, EC-DIC y elección de carreras universitarias en ciencias básicas, sociales y de la salud. **Resultados:** se encontró que el EC-DC se asocia con carreras en ciencias sociales y el EC-IC se relaciona con áreas de salud, ciencias exactas y educación. **Conclusiones:** puesto que existe una marcada tendencia individual a elegir una formación profesional en correspondencia con el EC, se requiere estudios de tipo empírico


* Artículo de revisión producto del proyecto de investigación: Asociación de diferentes dimensiones Neuropsicopedagógicas que inciden en el aprendizaje de estudiantes universitarios según su estilo cognitivo. Grupo de Investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas, Línea de Investigación Neuropsicopedagogía. Financiación: Universidad Católica Luis Amigó.

** Magíster en Neuropsicopedagogía, Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de Investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas, Línea de Investigación Neuropsicopedagogía. Medellín-Colombia.

E-mail: maribel.atehortuave@amigo.edu.co.  orcid.org/0000-0002-6679-5673. [Google Scholar](#)

*** Psicóloga, Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de Investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas, Línea de Investigación Neuropsicopedagogía. Medellín-Colombia. E-mail: yicela.ramirezgi@amigo.edu.co.

 orcid.org/0000-0003-4264-4210. [Google Scholar](#)

**** Doctora en Psicología con orientación en Neurociencias Cognitivas Aplicadas. Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de Investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas, Línea de Investigación Neuropsicopedagogía. Medellín-Colombia. E-mail: paula.montoyazu@amigo.edu.co.  orcid.org/0000-0001-5871-1727.

[Google Scholar](#)

Recibido: 16 de diciembre de 2018. Aceptado: 4 de julio de 2020



analítico que establezcan posibles relaciones entre el EC-DIC, posgrado elegido y la correspondencia de este con el alcance de metas académicas.

Palabras clave: estilo cognitivo, dependencia e independencia de campo (EC-DIC), estudiantes universitarios, perfil profesional, elección de carrera.

Cognitive style in the field-dependence and field-independence dimension and its relationship for the choice of professional training

Abstract

Objective: The purpose of this review article is to identify the relationship established between the cognitive style in the field-independence and field-dependence dimension for the choice of professional training. **Methodology:** A documentary review was carried out in different databases. The fact that each research established explorations, descriptions, relationships, associations or explanations among university students, EC-DIC and choice of college degrees in basic, social and health sciences was considered as an inclusion criterion. **Results:** It was found that the EC-DC is associated with careers in social sciences and the EC-IC is related to areas of health, exact sciences and education. **Conclusions:** Since there is a marked individual tendency to choose a professional path corresponding with the EC, analytical-empirical studies are required to establish possible relationships between the EC-DIC, the chosen graduate program and its correspondence with the scope of academic goals.

Key words: cognitive style, field dependence and field independence (EC-DIC), university students, professional profile, career choice.

Introducción

La psicología se ha interesado por comprender, analizar y explicar la conducta de cada sujeto y las razones por las cuales piensa, se relaciona y asume decisiones en su vida cotidiana (García, 1989). A partir de cuestionamientos sobre la disposición al uso de las habilidades cognitivas, Lewin (1935) y Allport (1937), describieron

el término *personalidad* para referirse a la preferencia de cada individuo en tareas de tipo perceptual. De esta manera, surgió el concepto de *estilo*, con el propósito de realizar dichas caracterizaciones.

El concepto de *estilo* hace alusión a la regularidad en la conducta humana. Es una característica distintiva en las acciones llevadas a cabo por el individuo (Witkin y Goodenough, 1981), que lo hacen diferente a otro, es constante a lo largo del tiempo y está por fuera de cualquier juicio de valor (Hederich, 2004). Es una característica que representa una forma particular de acercarse al entorno. Dentro de los tipos de estilos se encuentran (1) el de respuesta (Block, 1965), (2) el expresivo (Allport, 1961) (3) de aprendizaje (Schmeck, 1988) y (4) el cognitivo (Kogan, 1983).

Particularmente, el concepto de *estilo cognitivo* se abordó inicialmente por Thurstone (1944), cuando se interesó en el desempeño de un individuo en tareas perceptuales. Estableció dos actitudes: velocidad y fuerza de clausura (más sociables) y flexibilidad de clausura (analíticos y menos sociables). Por su parte, la psicología cognitiva realizó interesantes hallazgos para la conceptualización de los estilos cognitivos (EC), soportados en los desarrollos desde la psicología de la Gestalt (Witkin, Goodenough & Oltman, 1979; Witkin & Goodenough, 1981), buscando relacionar la percepción del individuo con su personalidad hasta llegar a definir el *estilo cognitivo dependencia-independencia de campo* (DIC).

Específicamente, este EC ha sido el más estudiado por su relación con los procesos de aprendizaje y resulta ser un constructo que se asocia a las estrategias de autorregulación y motivación frente a la adquisición del conocimiento (López, Hederich y Camargo, 2012; Tinajero y Páramo, 2013; Quiroga, 1988; Moran, 1986; Moran & O'Callaghan, 2003; Zhang & Sternberg, 2006) y otros han encontrado relaciones significativas entre el EC DIC y el tipo de formación profesional elegida (Montoya, Taborda y Dussán, 2013; Becerra, Vargas y Amador, 2014; Becerra, Vargas, Sánchez y Madiedo, 2014; Martínez, Sanabria & López, 2016; Díaz, Cuevasanta, Pérez y Curione, 2014; Muhammad, Gananamalar & Abdurauf, 2015; Tinajero, Lemos, Araújo, Ferraces & Páramo, 2012; Parra y Becerra, 2013; Tinajero y Páramo, 2013; Ahmadzaide & Shojoe, 2013; Iriarte, Cantillo y Polo, 2000; Sandoval y López, 2017; Amador, 1992; Bitran, Zúñiga, Lafuente, Viviani y Mena, 2004; Pérez, 2005).

En este sentido, los sujetos DC son sensibles al medio, interesados en el entorno y las relaciones sociales, con preferencia en seguir un orden preestablecido en las labores o actividades realizadas y tienen dificultad para priorizar la información recibida (Zuluaga, 2007). Así mismo, el DC llega a ser más habilidoso en el área de ciencias sociales como consecuencia de su EC (Iriarte, Cantillo y Polo, 2000). No obstante, suelen tener dificultades relacionadas con el logro escolar en situaciones o contextos en donde no existe una estructura clara (Tinajero y Páramo, 2013).

Por su parte, los individuos IC se caracterizan por enganchar su atención en los diferentes estímulos. Prefieren el aprendizaje por encima de las relaciones interpersonales y otorgan especial relevancia a la forma particular en que pueden realizar una acción o resolver determinado problema. También, suelen aprender con más facilidad y rapidez diferentes conceptos (Camargo, Camargo y González, 2012). Adicionalmente, muestran resultados satisfactorios en el aprendizaje cuando el medio externo no los impone y él puede operar creativa y autónomamente en la resolución de problemas. De esta manera, se obtiene más éxito en carreras que corresponde con el área de ingenierías, medicina, biología, química, fisioterapia, nutrición y salud ocupacional (Díaz et al., 2014; Tinajero et al., 2012; Becerra et al., 2014; Martínez et al., 2016; Muhammad, et al., 2015; Becerra et al., 2014).

El EC-DIC ha sido objeto de interés en múltiples investigaciones, buscando reconocer la importancia de las diferencias individuales en los ámbitos educativo, clínico y social (López, Hederich y Camargo, 2012; Hurtado, 2016; Osorio, 2016; López-Ibáñez y Chiguasuque, 2014; Camargo, Camargo y González, 2012; Angeli, Valanides, Polemitou & Fraggoulidou, 2016; Hederich & Camargo, 2016; Hurtado y Rojas, 2012; Palomeque y Ruiz, 2013; Rémya & Gilles, 2014; Rodríguez, 2013; Raptis, Fidas, & Avouris, 2016). Específicamente, ha existido un interés por caracterizar y relacionar el tipo de programa académico elegido con el EC (Montoya, Tabora y Dussán, 2013; Becerra, Vargas y Amador, 2014; Becerra, Vargas, Sánchez y Madiedo, 2014; Martínez, Sanabria & López, 2016; Díaz, Cuevasanta, Pérez y Curione, 2014; Muhammad, Gananamalar & Abdurauf, 2015; Tinajero, Lemos, Araújo, Ferraces y Páramo, 2012; Parra y Becerra, 2013; Tinajero y Páramo, 2013; Ahmadzaide & Shojoe, 2013; Iriarte, Cantillo y Polo, 2000; Sandoval y López, 2017; Amador, 1992; Bitran, Zúñiga, Lafuente, Viviani y Mena, 2004; Pérez, 2005).

Es así, como se ha indagado el EC-DIC en estudiantes de programas académicos como Licenciatura en Música, Lenguas Modernas, Filosofía (Montoya et al., 2013), Psicología (Tinajero et al., 2012; Díaz, et al., 2014) Ingeniería (Díaz et al., 2014; Tinajero et al., 2012), Contabilidad (Oliveira et al., 2009), Medicina (Becerra et al., 2014; Martínez et al., 2016), Enfermería (Parra y Becerra, 2013), Fisioterapia (Becerra et al., 2014; Tinajero et al., 2012), Administración, Nutrición (Tinajero et al., 2012) y Biología (Muhammad et al., 2015). Estos estudios han mostrado ciertas tendencias en la dimensión DIC y el tipo de formación profesional elegida y en la que el individuo tiene éxito, lo que implica que los perfiles profesionales enunciados para las diferentes formaciones pregraduales idealmente corresponderán al tipo de EC, como uno de los tantos factores que se relacionan con el aprendizaje (Montoya-Zuluaga, 2017), para facilitar el alcance de las competencias propias de formación.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) afirma que la prevalencia de jóvenes universitarios en un nivel de formación pregradual, ha aumentado en un 1,3% y el 37% logra obtener grados profesionales (Banco Mundial, 2017). En este sentido, la demanda que se presenta en cuanto al ingreso a la educación superior y la dificultad de permanecer y finalizar determinada formación profesional, obligan a ir más allá que a la caracterización de las competencias básicas de ingreso e identificar el EC-DIC, como uno de los tantos asuntos de la multifactorialidad del aprendizaje (Montoya-Zuluaga, 2017; Flórez-Durango, González-Zuluaga, Londoño-Herrera, Zapata -García y Montoya-Zuluaga, 2016) y la culminación satisfactoria a nivel profesional. Los diferentes hallazgos sugieren hipotetizar que los estudiantes de programas académicos como ingeniería, contaduría pública, biología, química, enfermería, terapia ocupacional, fisioterapia y medicina son IC (Díaz et al., 2014; Becerra et al., 2014; Oliveira et al., 2009), en contraste con quienes se están formando en áreas como licenciatura en música, lenguas modernas, filosofía, educación física, ciencias sociales y artes escénicas, que tienen una tendencia DC (Montoya et al., 2013). Es por ello, que este artículo de revisión pretende organizar el estado de conocimiento actual que existe entre el EC-DIC y la elección de formación profesional e identificar las razones soportadas a través de la evidencia empírica de esta supuesta asociación.

Método

Se realizó un rastreo de artículos originales a través de bases de datos como: EBSCO, SCOPUS, Apa Psyc Articles, Cambridge Journals Online, DialNet, Doaj y Scielo, utilizando palabras clave en español y en inglés como: (1) estilo cognitivo dependencia e independencia de campo (*field dependence and field independence cognitive style*), (2) perfil profesional (*curricular profile*), (3) elección de carrera (*career choice*), (4) estudiantes universitarios (*university students*).

La base de datos que más artículos arrojó relacionando el constructo DIC con diferentes variables fue Cambridge Journals Online (969,892), seguido por SCOPUS, EBSCO, DOAJ, DialNet, Scielo y Apa Psyc Articles. La base de datos *Cambridge Journals Online* muestra 259,657 reportes de investigación con estudiantes universitarios, 145,860 con estudiantes de secundaria, 125,450 relacionando DIC con salud, 98,520 con población adolescente, 80,237 con estilos de aprendizaje, 79,154 con estilos parentales, 62,312 de estilo cognitivo y tecnología, 60,302 con inteligencia, y finalmente 58,400 que refieren resultados de estudios donde analizan DIC y lenguaje. De acuerdo con lo anterior, es evidente el interés científico en generar conocimiento relacionado con el EC-DIC en estudiantes universitarios de diferentes programas académicos; no obstante, son escasas las investigaciones que se interesen por identificar el este estilo cognitivo en estudiantes universitarios de comunicación social, periodismo, diseño gráfico y ciencias políticas.

Dentro de los criterios de inclusión se tuvieron en cuenta que (1) los artículos fueran resultado de investigación, (2) que establecieran exploraciones, descripciones, relaciones, asociaciones o explicaciones entre estudiantes universitarios, EC-DIC y elección de carreras universitarias en las áreas de las ciencias básicas, sociales y de la salud.

Resultados

Montoya et al. (2013) realizaron un estudio de tipo descriptivo no experimental con una muestra de 182 estudiantes de último semestre pertenecientes a los programas académicos de Licenciatura en Música, Lenguas Modernas, Filosofía, Educación Física, Ciencias Sociales, Biología y Artes Escénicas de la Universidad de Caldas (Manizales-Colombia), con el propósito de caracterizar el EC-DIC y el

perfil profesional requerido en los programas académicos. Utilizaron el instrumento EFT (Embedded Figures Test) en la versión adaptada por Hederich (2007) y encontraron que los estudiantes de las diferentes licenciaturas tienen un EC-IC (78,8%) el cual está en correspondencia con el perfil profesional que se propone y está en coherencia con la necesidad de que los estudiantes se caractericen por la capacidad de análisis y síntesis, creatividad, innovación y postura crítica frente a las problemáticas sociales.

Por su parte, Díaz et al. (2014), por medio de un estudio basado en la evidencia empírica, comprueban la inclinación por parte de 175 estudiantes pertenecientes a la carrera de psicología, hacia un EC-DC (65%), mientras que 105 estudiantes de ingeniería poseen un EC-IC (77%).

Becerra et al. (2014) encuentran correlación entre el perfil profesional y el EC-DIC en los estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, hallando que un 58,5% de los estudiantes poseen un EC-IC, el cual facilita el desarrollo de competencias relacionadas con el análisis y síntesis de problemas, capacidad de autoaprendizaje, profundización e interpretación de las diferentes situaciones presentadas en el ámbito de la salud, lo que significa la presencia de habilidades reflexivas, analíticas, críticas y creativas. Lo anterior es consistente con los hallazgos de Parra y Becerra (2013) quienes a través de un estudio descriptivo encuentran en 220 estudiantes de enfermería que un 53% posee un EC-IC, Becerra, Sánchez y Vargas (2012), muestran que un 60% de los estudiantes de Terapia Ocupacional poseen un EC-IC y el 53,4% de estudiantes de Nutrición el mismo EC (Becerra, Parra y Vargas, 2011), lo que sugiere que el EC-IC prevalece en estudiantes de programas académicos del área de la salud (Becerra et al., 2011). En contraposición a lo anterior, Becerra et al. (2014), encuentra en una muestra de 85 estudiantes de Fisioterapia que el 65,8 % tienen un EC-DC, contradiciendo las características propuestas desde el perfil profesional, las cuales promueven la toma de decisiones de manera inmediata frente a las exigencias del medio y la habilidad de abstraer información desde la interdisciplinariedad de otras áreas del conocimiento, como la biología, física, química, ciencias sociales y matemáticas. Esta diferencia puede explicarse por el tamaño y características de la muestra, la cual no es representativa de la población.

Martínez et al. (2016) realizan un estudio correlacional en una muestra de 130 estudiantes de Medicina, con el propósito de establecer la asociación entre el promedio académico acumulado y el EC-DIC. Utilizaron para la medición de las

variables el MSLQ (Cuestionario de Motivación) y el EFT. Encontraron que 47,3% de los estudiantes poseen un EC-DC y una relación negativa asociada al logro académico ($r = -.55$, $p < 0,01$), mientras que el 52,6% de los otros participantes presentó un EC-IC y fueron quienes mostraron mejores promedios académicos. Este hallazgo es consistente con los de Tinajero y Páramo (2013), al afirmar que el EC-DIC influye en el proceso de aprendizaje, siendo los estudiantes con un EC-DC los que tienden a utilizar herramientas poco eficientes para llegar al aprendizaje. Al respecto, Tinajero et al. (2012) se interesan por relacionar el EC-DIC con el rendimiento académico en 313 estudiantes de España y Brasil pertenecientes a las carreras de Psicología, Fisioterapia, Nutrición, Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica y Administración. Encuentran que el 61% de la muestra tenían un EC-IC e identificaron que el rendimiento académico (RA) se relacionaba significativamente con las variables de EC-DIC ($Ml - Md = .640$, $p = .002$).

El interés por establecer relaciones entre el EC-DIC y el RA ha sido objeto de estudio en países como Nigeria, en donde con una muestra de 150 estudiantes de biología, Muhammad et al. (2015) mostraron que una gran proporción presentaban un EC-IC. Con relación a esto, Ahmadzaide y Shojoe (2013), en una muestra de 1,009 estudiantes de Irán pertenecientes a las carreras de educación física, ingenierías, contabilidad, derecho, psicología, encuentran que los estudiantes de las ciencias sociales tienen un EC-DC, mientras que aquellos que hacen parte de las carreras de licenciatura (música, lenguas modernas, filosofía, educación física, ciencias sociales y artes escénicas) poseen un EC-IC (lo que es contrario a los hallazgos de Montoya, et al., 2013) mostrando correlaciones positivas entre las puntuaciones de los sujetos IC y el RA (0,67 ($p < 0,01$); 0,56 ($p < 0,01$)), asociándolo con un mejor resultado académico en la formación universitaria (Iriarte, Cantillo y Polo, 2000). Resultados similares encontraron Oliveira et al. (2009), en una muestra de 240 estudiantes de contaduría, mostrando que el 62,1% de la muestra tiene un EC-DC.

En cuanto a la relación entre RA en estudiantes universitarios y EC-DIC, López, Hederich y Camargo (2012) y Tinajero y Páramo (2013), afirman que el estudiante tiene la posibilidad de avanzar y tener éxito en su formación profesional, independiente de su EC, sin embargo, el EC-DC está asociado con un rendimiento académico inferior en comparación de los logros obtenidos por los estudiantes que poseen un EC-IC (Tinajero et al., 2012), hallazgo compartido por Hederich (2004) y Oliveira et al. (2009), quienes aseveran que los estudiantes con un EC-IC obtienen RA superiores a los sujetos con EC-DC.

Discusión

Específicamente, desde el área de las ciencias sociales, las diferentes carreras profesionales aseveran la necesidad de que los sujetos tengan capacidad de trabajar en equipo, comunicación asertiva y liderazgo (Tinajero et al., 2012; Díaz et al., 2014), en cuanto a la biología y química, como pertenecientes a las ciencias exactas, se busca el desarrollo de competencias ligadas a la creatividad e innovación (Ahmadzaide & Shojoe, 2013; Montoya et al., 2013) y en las licenciaturas la presencia y desarrollo de habilidades relacionadas con la interpretación, síntesis, codificación de la información, con el objetivo de transmitir y propiciar procesos de construcción (Montoya et al., 2013; Ahmadzaide & Shojoe, 2013). Por su parte, en los programas académicos de ingenierías, se propone formar profesionales enfocados en la resolución de problemas desde el razonamiento cuantitativo (Tinajero et al., 2012; Díaz et al., 2014) y en cuanto a las carreras del área de la salud se hace énfasis en las habilidades para la resolución de problemas de forma rápida y eficiente que esté orientada a los resultados (Becerra et al., 2014; Parra y Becerra, 2013; Becerra, Sánchez y Vargas, 2012; Becerra, Parra y Vargas, 2011; Becerra et al., 2014).

El EC-DIC se asume como una característica de personalidad, por lo tanto, se refleja en los diferentes contextos de desarrollo del individuo y puede constituirse en un factor que facilite la elección de la formación profesional dadas las características específicas de los perfiles de ingreso, egreso y formación declarados dentro de los diferentes programas académicos. La evidencia empírica muestra especialmente que el EC-IC está asociado con la elección de carreras universitarias pertenecientes al área de la salud y las ciencias exactas (Muhammad, et al., 2015; Díaz et al., 2014; Tinajero y Páramo, 2013; Ahmadzaide & Shojoe, 2013; Becerra et al., 2014; Oliveira et al., 2009; Tinajero, et al. 2012; Mastor & Ismail, 2004; Ahmadzaide & Shojoe, 2013; López et al., 2012, Hederich, 2004; Montoya, et al., 2013; Becerra et al., 2014), mientras que el EC-DC predomina en profesiones relacionadas con el área de las ciencias sociales (Martínez et al., 2016; Díaz et al., 2014; Muhammad, et al., 2015; Tinajero et al., 2012; Parra y Becerra, 2013; Tinajero y Páramo, 2013; Ahmadzaide & Shojoe, 2013; Iriarte et al., 2000; Sandoval y López, 2017; Amador, 1992; Bitran et al., 2004; Pérez, 2005), lo que confirma nuestras hipótesis iniciales, de que el EC-DIC se relaciona con la elección de la formación profesional y su correspondencia termina facilitando el alcance de las metas académicas, más que suponer, que dependiendo del EC será el RA obtenido. No obstante, con relación a esta última precisión, algunas investigaciones han encontrado relación directa entre

el EC-IC y el RA (Martínez et al., 2016; Díaz et al., 2014; Tinajero y Páramo, 2013; Tinajero et al., 2012; Ahmadzaide & Shojoe, 2013; Iriarte et al., 2000; Oliveira et al., 2009; Hederich, 2004; Hurtado, 2016; López-Ibáñez y Chiguasuque, 2014; Camargo et al., 2012). Sin embargo, los estudios no son precisos en definir si realmente esta correspondencia garantiza el éxito o fracaso en los estudiantes universitarios (Angeli et al., 2016; Hederich & Camargo, 2016; Hurtado y Rojas, 2012; Palomeque y Ruiz, 2013; Rémya & Gilles, 2014; Rodríguez, 2013; Raptis et al., 2016), por lo que se requiere precisar a través de evidencia empírica, si el EC-DIC es un predictor del éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje universitario, dependiendo del tipo de formación profesional elegida.

Conclusiones

Existe una marcada tendencia por parte de los sujetos a elegir una formación profesional en correspondencia con el tipo de EC. De manera particular, si el EC es DC (carreras del área de las ciencias sociales) o IC (área de la salud, ciencias exactas, educación) los sujetos pudieran tener las competencias básicas requeridas para optar por una u otra formación pregradual que estaría en consonancia con las competencias requeridas desde el perfil profesional, no obstante, la evidencia empírica que hasta el momento se establece, no facilita validar el supuesto relacional, pero clarifica de acuerdo con los programas académicos, las tendencias en el EC.

Se requieren entonces estudios empírico-analíticos que establezcan a través de la evidencia empírica, las posibles relaciones entre el EC-DIC, tipo de programa académico pregradual elegido y la correspondencia de este con el alcance de las metas académicas.

Referencias

- Ahmadzaide, L. & Shojoe, M. (2013) Investigating the Relationship between Cognitive Style (Field dependence/Independence and Academic Achievement in Male and Female Students of Behbahn Islamic Azad University. *Journal of Life Science. Biomed*, 3 (3), 245.
- Allport, G. (1937). *Personality, a psychological interpretation*. New York: Henry Holt.
- Allport, G. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Rinehart Winston.

- Amador, J. (1992). *Eficacia en la resolución de tareas de aprendizaje en función del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo*. Universidad de Barcelona.
- Angeli, C., Valanides, N., Polemitou, E., & Fraggoulidou, E. (2016). An interaction effect between young children's field dependence-independence and order of learning with glass-box and black-box simulations: Evidence for the malleability of cognitive style in computer-supported learning. *Computers in Human Behaviour*, 61, 569-583.
- Becerra, F., Vargas, M. y Amador, R. (2014). Estilo cognitivo predominante en estudiantes de Fisioterapia de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 62 (1), 63-69.
- Becerra, F., Vargas, M., Sánchez, J. y Madiedo, N. (2014). Estilo cognitivo predominante en estudiantes universitarios de la carrera de Medicina. *Revista de la Facultad de Medicina*, 62 (1), 55-61. <https://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v62n1.43707>
- Bitran, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P. y Mena, B. (2004). Características psicológicas y estilos cognitivos de estudiantes de medicina y de otras carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Rev. Médica Chile* [revista en la Internet]. 132, 809-815. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003498872004000700004&lng=es
- Block, J. (1965). *The challenge of response sets*. New York: Appleton Century Crafts.
- Camargo, G., Camargo, H. y González, N. (2012). Caracterización de estilos cognitivos para formar en y desde la diversidad en tres instituciones de la ciudad de Medellín. *Plumilla Educativa*, (10), 223-237.
- Díaz, M., Cuevasanta, D., Pérez, G. y Curione, K. (2014). Estudio del estilo cognitivo de estudiantes de dos carreras: Psicología e Ingeniería. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 35-43.
- Flórez-Durango, A. M., González-Zuluaga, V. M., Londoño-Herrera, J. A., Zapata-García, T. V. y Montoya-Zuluaga, P. A. (2016). Caracterización de la memoria en niños con trastorno del espectro autista sin déficit intelectual. Una aproximación para el acompañamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. *Eleuthera*, 14, 11-29. DOI: 10.17151/eleu.2016.14.2.
- García, J. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida. Estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: CIDE.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo: influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

- Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo: Influencias culturales e implicaciones para la educación* (tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4754/chm1de1.pdf?sequence=1>
- Hederich, C. y Camargo, A. (2016). Estilo cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 40, 147.
- Hurtado, G. (2016). Las estrategias didácticas activas en el aprendizaje de la resolución de problemas de química. Influencia del estilo cognitivo del estudiante. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (39), 31-51.
- Hurtado, M. y Rojas, V. (2012). *Estilos cognitivos en la dimensión dependencia independencia de campo: un análisis desde los estilos educativos familiares*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Iriarte, F., Cantillo, K. y Polo, A. (2000). Relación entre el nivel de pensamiento y el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, (5).
- Kogan, N. (1983). *Stylistics variation in childhood and adolescence: Creativity, metaphor and cognitive style*. New York: Wiley.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- López, O., Ibáñez, J. y Chiguasuque, E. (2014). El estilo cognitivo y la fijación de metas de aprendizaje en ambientes computacionales. *Pensamiento Psicológico*, 12 (1).
- López, O., Hederich, C. y Camargo, A. (2012). Logro en matemáticas, autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo. *Suma Psicológica*, 19 (2), 39-50.
- Martínez, J., Sanabria, L. y López, O. (2016). Relationships between learning achievement, self-monitoring, cognitive style, and learning style in medical students. *Praxis & Saber*, 7 (14), 141-164.
- Master, K., & Ismail, A. (2004). Personality and cognitive style differences among matriculation engineering and information technology students. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 3 (1), 101-105.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Estadísticas de Educación Superior. Recuperado de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEWjfpsWjqPvVAhUCwGMKHW76CSsQFggIIMA&url=http%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2Fsistemasdeinformacion%2F1735%2Farticles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.xls&usq=AFQjCNEExIq4Lp4GXSWb63uPOLuLMWZSJdg

- Montoya-Zuluaga, P. A. (2017). Capítulo 1: Estandarización del test de memoria y aprendizaje (TOMAL) en población infantil: el qué, el para qué y el por qué. En: Montoya-Zuluaga, P. A. y Betancur-Arias, J. D. (Comp). *Hacia un concepto multifactorial del aprendizaje y la memoria. Aproximaciones Neuropsicopedagógicas. volumen I.* (20-31). Medellín: Fondo Editorial Luis Amigó. Recuperado de http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/344_Hacia_un_concepto_multifactorial_del_aprendizaje_y_la_memoria_Aproximaciones_neuropsicopedagogicas_Vol_I.pdf
- Montoya, D., Taborda, J. y Dussán, C. (2013). Caracterización de los estilos cognitivos en la dimensión de dependencia-independencia de campo en estudiantes de último de formación de los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas (período 2013). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9 (2), 135-160.
- Moran, A. (1986). Field independence and proficiency in electrical fault diagnosis. *Systems, Man and Cybernetics*, 16, 162-165.
- Moran, A. & O'Callaghan, P. (2003). Field-independence and problem solving: A cross-cultural study. *The Irish Journal of Psychology*, 24, 70-78.
- Muhammad, T., Daniel, E., & Abdurauf, R. (2015). Cognitive Styles Field Dependence/ Independence and Scientific Achievement of Male and Female Students of Zamfara State College of Education Maru, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6 (10), 58-63.
- Oliveira, J., Oliveira, V., y Souza, C. (2009). Estilos cognitivos: uma pesquisa com estudantes de contabilidade. *BBR-Brazilian Business Review*, 6 (1).
- Osorio, G. (2016). Incidencia de tres estrategias didácticas activas en las actitudes hacia el aprendizaje de la química y su interacción con el estilo cognitivo. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7 (2), 97-116.
- Palomeque, Y. y Ruiz G. (2013). *Estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria y su relación con los estilos parentales*. Instituto Pedagógico. pp. 271-292. Manizales: Universidad de Manizales.
- Parra, M., y Becerra, F. (2013). Estilo cognitivo en estudiantes universitarios de la carrera de enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, 2009. *Revista Avances en Enfermería*, 31 (2), 53.
- Pérez, R. (2005). *Perfil de los alumnos universitarios según sus intereses prácticos, estilo cognitivo y diferencias de género. Bases para una acción tutorial* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Quiroga, M. (1988). Guía documental y análisis bibliométrico sobre los estilos cognitivos y los controles cognitivos. *Investigaciones Psicológicas*, 5, 177-235.

- Raptis, G., Fidas, C., & Avouris, N. (2016). Do Field Dependence-Independence Differences of Game Players Affect Performance and Behaviour in Cultural Heritage Games? In *Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play* (pp. 38-43). ACM.
- Rémya, L. & Gilles, P. (2014). *Relationship between field dependence-independence and the G factor: What can problem-solving strategies tell us?* V. 64, p P. 77-82. Francia: Revue européenne de psychologie appliquée.
- Rodríguez, Y. (2013). Estilo cognitivo en un grupo de estudiantes sordos congénitos de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 245-272.
- Sandoval, M. y López, H.C. (2017). El estilo cognitivo y su influencia en la solución de problemas en química. Un estudio en el aula de clase. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, (7).
- Schmeck, R. (1988). *Strategies and styles of learning: An integration of varied perspectives*. New York: Plenum.
- Tinajero, C. y Páramo, M. (2013). El estilo cognitivo dependencia independencia en el proceso de enseñanza - aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 57-78.
- Tinajero, C., Lemos, S., Araújo, M., Ferraces, M., & Páramo, M. (2012). Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (1), 105-113.
- Thurstone, L. (1944). *A factorial study of perception*. Psychometric Monograph, No. 4. Chicago: University of Chicago Press.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos Cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Witkin, H., Goodenough, D. & Oltman, K. (1979). Psychological differentiation: Current Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (7), 1127-1145.
- Zhang, L. & Sternberg, R. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zuluaga, J. (2007). *Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención* (Tesis doctoral). Manizales: CINDE-Universidad de Manizales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/Colombia/alianza-cinde-umz/20091118031108/tesis%20JUAN%BERNARDO%20ZULUAGA.pdf>