

# ESTILOS COGNITIVOS Y DIVERSIDAD ÉTNICA

**María Inés Menjura Escobar\***  
**Marta Liliana Ramírez Trejos\*\***  
**Gloria del Carmen Tobón Vásquez\*\*\***

---

Menjura Escobar, María Inés, Ramírez Trejos, Marta Liliana y Tobón Vásquez, Gloria del Carmen. (2013). "Estilos cognitivos y diversidad étnica". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 9, pp. 115-134. Manizales: Universidad de Caldas.

---

## RESUMEN

El presente artículo sintetiza la investigación sobre la caracterización de los estilos cognitivos en estudiantes afrodescendientes con edades comprendidas entre 6 y 12 años y los estilos educativos docentes de una institución educativa de carácter público en la ciudad de Pereira. La investigación se orientó con el propósito de identificar los estilos cognitivos en los niños y niñas participantes en su relación: dependencia e independencia de campo, en estudiantes afrodescendientes, analizar las relaciones entre la edad cronológica, sexo masculino y femenino, grado escolar. Igualmente se pudo determinar la medición y determinación de los estilos educativos de docentes de básica primaria para reflexionar una forma más asertiva de ejercer la docencia.

En los resultados, referidos a la muestra de estudiantes se puede evidenciar la predisposición hacia el estilo cognitivo dependiente de campo; igualmente se encuentra relación entre el grado escolar y la edad con la predisposición hacia el estilo independiente de campo; en la muestra de docentes se encontró predominio

---

\* Psicóloga. Magíster en Educación. Psicopedagogía. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Docente Universidad de Manizales, Programas de Maestría en Educación y Desarrollo Infantil.correo electrónico:

\*\* Educadora. Magíster en Desarrollo Infantil, Universidad de Manizales.correo electronico maliliral@gmail.com

\*\*\* Psicóloga. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Educación. Estudiante de Doctorado en Educación con Énfasis en Pensamiento Complejo. Universidad Multiversidad, Hermosillo, México. Docente Universidad de Manizales, Programa de Psicología y Maestría en Desarrollo Infantil.correo electrónico gctobon@umanizales.edu.co

Recibido: 2 de Septiembre de 2013. Aceptado, 14 de Noviembre del 2013

del perfil educativo inhibicionista, con altos puntajes en la asertividad, sin estar relacionados a un estilo cognitivo en particular; lo que conduce a describir el papel de la escuela y del docente como formadores o inhibidores de la identidad y sus manifestaciones diversas.

**PALABRAS CLAVE:** perfil del estilo docente, estilos cognitivos, afrodescendientes, diversidad, escuela.

## COGNITIVE STYLES AND ETHNIC DIVERSITY

### ABSTRACT

This article summarizes a research on the characterization of cognitive styles in afrodescent students about six and twelve years old as well as the educative teacher styles in a public educative institution in Pereira. This study occupies not only about the style cognitive characterization concerning with dependence and Independence of field in afrodescent students by analyzing the relationships between the chronological ages, male and female sex, scholar level, but also the measure and determination of elementary educative styles could be determinated letting us to reflect assertively on how to do teaching according to the results, shown the students study, It could be demonstrated the Predisposition towards a dependent cognitive style of field; likewise a relationship between the scholar level and age with the predisposition towards the dependent style of field could be found. In this study, we found a predominancy of the inhibicionist educative style profile, with high scores in the assertivity without being related to any particular cognitive style; this leads us to describe the roles of the school and teachers as formers or inhibitors of the identify and its diverse manifestations.

**KEY WORDS:** teacher's style profile, school, diversity, afrodescent people.

## INTRODUCCIÓN

La investigación realizada se inscribe en el Proyecto de Investigación: “Caracterización de los estilos cognitivos en estudiantes de 6 a 12 años en las Instituciones Educativas Oficiales de la ciudad de Manizales para formar en y desde la diversidad”, desarrollado en alianza interinstitucional por la Secretaría de Educación de Manizales, la Universidad Católica y la Universidad de Manizales.

Los estilos cognitivos están estrechamente relacionados con las formas en que los seres humanos perciben y procesan la información. Teóricos como García (1989), basado en los postulados de Witkin, desarrolla unos supuestos que enmarcan la ruta hacia el entendimiento de las diferencias individuales y los estilos cognitivos. Por su parte en Colombia, Hederich, Camargo, Guzman & Pacheco (1995) en sus investigaciones establece los estilos cognitivos en diferentes regiones del país, específicamente la región Pacífica.

Esta caracterización persigue visibilizar los niños y niñas afrodescendientes y, en particular, determinar los estilos cognitivos de cada estudiante afro que alberga la escuela pública, ya que están siendo educados en escuelas homogeneizantes que desconocen las diferencias individuales y su legado histórico-cultural, y así posiblemente abrir puertas para la educación desde la diversidad; pues, tal como lo afirma Vergara-Sinisterra (2011), faltan en Pereira centros educativos especializados en la formación de educadores en etnoeducación, para así evitar en las prácticas la improvisación y poder desarrollar un verdadero pensamiento sobre diversidad.

Se espera que los resultados obtenidos sean equiparables con las investigaciones realizadas sobre estilos cognitivos, en particular las realizadas por Hederich y sus colaboradores, pues se parte de supuestos como la sub-regionalización de los estilos cognitivos en Colombia y así generar posibles respuestas a las problemáticas que se vienen presentando en las escuelas de nuestro país con relación a la población afro, pues los esfuerzos del Estado por el reconocimiento y reivindicación de esta población son insuficientes.

## AVANCES EN COLOMBIA EN POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE

En Colombia los estudios realizados dan cuenta de una ubicación geoespacial, situando la concentración de población afrodescendiente en varias ciudades; exhiben características de corte censal sociodemográfico, y de determinación de condiciones socioeconómicas. La primera encuesta de hogares se realiza en la ciudad de Cali en 1998 y 1999, e incorporó un módulo de caracterización racial (Barbary y Urrea, 2004<sup>a</sup>, 2004<sup>b</sup>). Desde 2003 se había realizado una encuesta de Calidad de Vida, donde figuró un módulo de autorreconocimiento étnico-racial. Ya para el 2005 se disponía de un módulo piloto que solo se utilizó parcialmente en 2007 por falta de presupuesto. En el Censo de 2005 los datos analizados indican un desfavorecimiento económico en las regiones donde se observa concentración de población afrodescendiente, igualmente se detectan fuertes desigualdades en el acceso a la educación (Viáfara, 2010).

Otro de los estudios realizados por compara la identidad afrocolombiana en la región Pacífica y en Cali, estableciendo claras diferencias entre ambas regiones; para la población del Pacífico, la reivindicación es de carácter étnico-territorial, mientras que en Cali y otras ciudades, lo que se quiere es reivindicar la etnicidad misma. La lucha es por un desarrollo humano en condiciones de igualdad. En el estudio quedan claro las diferencias de producción de identidad, tanto para espacios rurales como para urbanos, y sugieren reformas a la misma Ley 70 para que incluya la parte urbana.

En lo que respecta a la ciudad de Pereira, existe un estudio realizado por Mosquera y León (2009), que describe las características generales de los programas sociales en varias ciudades: Cali, Cartagena, Medellín, Bogotá, Quibdó, Pereira, Buenaventura y San Andrés-Islas. El estudio presenta aspectos generales y particulares de los programas de bienestar social a cargo de la función pública; desde la narrativa de los funcionarios se concluye que las políticas se basan, para el caso de la ciudad de Pereira, en un asistencialismo que cada día se esmera por alcanzar más cobertura, pero que confunde y mezcla el concepto diversidad étnica y sus manifestaciones con el de vulnerabilidad, por lo tanto se padece una invisibilización mucho más fuerte. En el aspecto educativo se piensa que la política de gratuidad de la educación, más la asistencia alimentaria, es suficiente para permanecer en el sistema educativo.

## EL PAPEL DE LA ESCUELA Y EL PERFIL EDUCATIVO DEL DOCENTE

La construcción de la identidad se da principalmente en los espacios escolares, razón por la cual las instituciones educativas deben procurar fundamentalmente por formar al sujeto para comprenderse a sí mismo, desarrollar sus atributos personales y su proyecto de vida, integrarse a la sociedad y obtener un perfil ocupacional (Touraine, 1996). En la medida en que las instituciones piensen que su misión está solamente en la formación de seres productivos, perderá su papel e importancia. Esta construcción de identidad resulta clave para los niños(as) afrodescendientes que deben combatir con los estigmas sociales que los hacen víctimas de señalamiento (Goffman, 1970); este autor, además, clasifica tres tipos de estigmas: el del cuerpo, defectos del carácter del individuo, tribales o de la raza.

Esta situación de rechazo genera estrés en los niños(as), por lo tanto reaccionan desafiando la autoridad, expresando también rechazo, y se les dificulta expresar la aceptación [Asher y Wheeler (1985), Díaz-Aguado (1986), Berndt y Keefe (1996) y Kinderman et al. (1996) citados en Díaz-Aguado y Andrés (1994)]. También se ha observado que los niños(as) valoran exageradamente las cualidades del otro, considerándolo mejor, en consecuencia tienen un pobre concepto de sí mismos y del grupo al que pertenecen; esto sustentado por Allport (1954), Alexander (1980), Doyle y Beudet (1988) (citados en Díaz-Aguado y Andrés, 1994). Se resalta que las actitudes etno-discriminatorias repercuten directamente en la disminución de posibilidades de autorrealización.

La apuesta es por entender que el otro es diferente y al mismo tiempo semejante a mí, pero para eso debe superarse esa tendencia que tenemos de clasificar a todos (Giddens, 2003), y repensar, desde las instituciones educativas, para que su objetivo no sea solo transmitir información sino educarse con el otro; según Giddens (2003), en una experiencia pedagógica el educador no debe buscar transformar al otro desde el poder del conocimiento sino también debe asumirse como otro. Pero la educación actual y su organización, está diseñada para ubicar a todos los niños(as) en un mismo nivel de organización, con unos contenidos teóricos idénticos y acordes al grado pero no a la realidad vivencial del estudiante; esto coloca en situación de desventaja a ciertos grupos minoritarios; y las repercusiones son mayores cuando se asume que todos los niños presentan el mismo patrón de comportamiento; desconociendo por tanto, tal y como lo enuncia Vygotsky, que “el comportamiento humano es el producto del desarrollo de los sistemas de

contactos sociales y relaciones, de las formas colectivas de comportamiento y de la cooperación social” (Vygotsky, 1999: 41 citado en Cardamone, 2004). Crucial aspecto en lo que respecta a los niños afrodescendientes.

Simultáneamente, en la institución educativa hay un conjunto de normas inmersas que hacen parte de la cotidianidad escolar y que inhiben tanto el desarrollo socioemocional como el desarrollo cognitivo, así lo afirma el texto de Díaz-Aguado y Andrés (1994-1997) y menciona otros autores que comparten su postura:

a) El estudiante debe permanecer en silencio, está prohibido socializar con los 35 o más estudiantes con que comparte el aula de clase toda una jornada escolar; se desconoce por tanto el papel en el desarrollo de habilidades sociales más sofisticadas y que son estas las que permiten formar la propia identidad, porque en este espacio se comparan unos con otros, negocian, intercambian opiniones y cuestionan.

b) En el ejercicio de autoridad se sustituye la relación de pares por la interacción estudiante-profesor.

c) El sistema de evaluación no está diseñado para ser discutido [Perrenoud (1984) y Díaz-Aguado (1986, 1996) citados en Díaz-Aguado y Andrés (1994-1997)].

d) Los profesores ven como un obstáculo la diversidad cultural y la lengua de los estudiantes para que se integren [Ramírez y Castañeda (1974) y Cummins (1998) citados en Díaz-Aguado y Andrés (1994-1997)], es mejor el estudiante que se adapta a la norma (Perrenoud, 1990 citado en Díaz-Aguado y Andrés, 1994-1997), los estudiantes que no se adaptan deben estar con profesores de apoyo [Glenn (1990), Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996) citados en Díaz-Aguado y Andrés (1994-1997)].

e) Las relaciones, como se mencionó, entre profesor y estudiantes, son de autoridad y están lejos de constituirse en relaciones seguras, fundamentales para el niño(a), pues estimulan el desarrollo cognitivo y potencian las conductas de observación y exploración de lo nuevo (Hoffman, 1975 citado en Díaz-Aguado y Andrés, 1994-1997).

f) El profesor transmite sus expectativas a los estudiantes: así, de quien piensa que es mejor, lo anima, le pregunta más y le da más oportunidades, diferente de quien

no tiene un buen concepto, pues reiteradamente le hará críticas y esto es percibido por el estudiante (Narodowski, 2007, 2008).

Una mirada al docente afirma que él es referente, guía, mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quien debe contemplar al educando en su singularidad y su perfil; la sociedad lo relaciona con unas características pero además tiene el carácter de responsabilidad que su rol le atribuye, ligado a la transformación de otro u otros (Freinet, 1999).

Conforme a lo planteado por Díaz-Aguado y Andrés (1994-1997), el docente al reconocer la diversidad debe observar cambios en su quehacer pedagógico, adaptar su estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de interacción educativa a la diversidad de los alumnos, así se garantiza el reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural.

Díaz-Aguado y Andrés (1994-1997) citan a otros autores que están en la misma línea de pensamiento: Adorno et al. (1950), Jackson (1968), Pinillos (1982), Lynch (1987), Knapp (1990), Gundara (1993) y Banks (1995), quienes opinan que se debe:

- Enseñar de forma clara y explícita, cómo se construye tanto el conocimiento (Lynch, 1987; Banks, 1995) como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar (Knapp, 1990), superando así los problemas del denominado currículum oculto (Jackson, 1968) y estimulando la participación de los alumnos en su construcción.
- Superar modelos etnocéntricos, donde la sobrevaloración de conocimientos y esquemas de cultura mayoritaria conducen al rechazo o infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas (Gundara, 1993; Díaz-Aguado, 1996; Banks, 1997).
- Superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra (Adorno et al., 1950; Pinillos, 1982; Lynch, 1987).

## LOS ESTILOS EDUCATIVOS

Son complejos procesos en prácticas educativas o comportamientos pedagógicos en torno a determinadas corrientes pedagógicas o como estilos de dirección (Weber, 1976; Sala, 2002). Para este estudio se elige a Magaz y García (1998) Y, de acuerdo con ellos los estilos educativos se comprenden como creencias, actos educativos y comportamientos, que tanto padres como profesores evidencian en la vida cotidiana de sus prácticas ” (Magaz y García, 1998).

**Estilo sobreprotector.** El docente tiende a responsabilizarse totalmente del estudiante, lo considera un ser débil, ignorante e incapaz para enfrentarse a las exigencias de la sociedad, constantemente está dando sugerencias sobre modos de actuar y proceder; el estudiante esperará instrucciones y en consecuencia no desarrollará iniciativas (De Souza, 2009).

**Estilo inhibicionista:** son aquellos docentes que consideran que los niños(as) aprenden por sí solos, creen que la experiencia es la escuela de la vida y que la tarea del profesor es no poner obstáculos al desarrollo. Los niños(as) que han sido educados bajo este modelo desarrollan un autoconcepto positivo si han logrado las diferentes metas solo a partir de sus competencias. Pero aun así presentan déficits en el aprendizaje de autonomía, habilidades de cuidado personal y social.

**Estilo punitivo:** los educadores piensan que los educandos tienen que actuar bajo los parámetros de las normas, que están en obligación de cumplirlas, no permiten el error o faltas a las mismas, a su vez que no reconocen el esfuerzo por cumplirlas, los niños(as) son sometidos a constantes críticas, su toma de decisiones se guía más por la evitación del castigo o fracaso (De Souza, 2009).

**Estilo asertivo:** estos profesores, entienden que el aprendizaje es una habilidad que requiere del desarrollo de otras habilidades previas. Reconocen que al niño(a) le cuesta un esfuerzo hacer lo que se le pide porque lo que le demandan es nuevo, no habitual, o porque prefieren hacer otra cosa. Asimismo, consideran que el aprendizaje se desarrolla por etapas sucesivas y cada aprendizaje nuevo implica tiempo. La toma de decisiones se realiza en función de las consecuencias que espera obtener, progresando en competencia y autonomía. La relación del niño(a) con el profesor es una relación estable y de aprecio mutuo.

## Los estilos cognitivos: dependencia e independencia de campo

De acuerdo con Witkin y sus colaboradores los estilos cognitivos independientes de campo son constructos perceptivos que la persona organiza en forma analítica, independiente del contexto en que esta inserto. (Witkin y cols., 1979 citados por Witkin y Goodenough, 1981).

El estilo cognitivo determina el estilo particular que posee una persona para procesar información. Es el resultado de las interacciones de factores biológicos (genéticos, endocrinos) y de factores sociales y culturales que constituyen el entorno de los seres humanos. Según García (1989), Witkin logra integrar en 50 años de trabajo lo que se conoce como "Teoría de la diferenciación psicológica" las funciones perceptuales, cognitivas, sociales y afectivas del ser humano, fundamentándose en una fuerte base neurofisiológica, y a partir de esto define dos tipos de estilos de percibir y procesar información, planteando el estilo dependiente de campo e independiente de campo.

**Estilo independiente de campo (IC):** persona relativamente libre del contexto. Estos individuos rinden más que los dependientes de campo al ser enfrentados a la resolución de problemas en los cuales los elementos esenciales pueden ser aislados de un contexto particular y redesarrollados en una nueva relación (Witkin, 1976 citado en Hederich y Camargo, 2001). Establecen unas claras separaciones entre ellos y su entorno, incluidas las personas que los rodean, y no se basan en la adscripción al grupo o en la empatía personal cuando están desarrollando algún trabajo en equipo (Witkin y asociados, 1977 citados en Witkin y Goodenough, 1981). Su fortaleza es centrarse en los objetivos de las tareas y tienden a dirigir y organizar el grupo pudiendo llegar a ser autoritarios. Construyen conceptos a partir de sucesivas reformulaciones de una información inicial, abstraen con facilidad y tienden a orientarse hacia los temas más relacionados con las matemáticas y las ciencias. Las personas con este estilo poseen gran capacidad estructurada y de organización de la información. Son capaces de poner una organización diferente a la sugerida, siguen más los referentes internos, aprenden más fácil cuando al contenido les falta estructura y organización. Prefieren desarrollar sus estrategias de solución y responden mejor a las motivaciones intrínsecas (Witkin y Goodenough, 1981).

**Estilo dependiente de campo (DC):** es un individuo influido por el contexto. Perciben la organización total del campo dominante, mientras que todas las partes

del campo se perciben como fundidas en el fondo. Esta percepción muestra una cualidad analítica. Se perciben y definen a sí mismos como parte de un todo que los abarca (Witkin y Goodenough, 1981). Son adscriptivos y sociales y se basan más en la empatía que en los objetivos de la tarea dentro de un grupo luciendo más centrados, pero dando cohesión al grupo. Tienden a construir conceptos de manera acumulativa en donde la información no es absoluta sino relativa, y se orientan hacia los temas relacionados con las ciencias sociales y humanas. Las personas con este estilo poseen más sensibilidad por claves externas, preferencia por aprender en grupos y por la interacción frecuente con otros compañeros y con el profesor. Siguen las pautas dadas, requieren metas definidas e instrucciones externas, poseen habilidades sociales, aprenden mejor cuando el material está estructurado y organizado y cuando reciben instrucciones explícitas sobre qué estrategias utilizar en la resolución de problemas y el tipo de resultados que se espera. Aprenden mejor con la motivación extrínseca (Witkin y asociados, 1977 citados en García, 1989).

Respecto al nivel de autonomía frente a referentes externos, los DC presentan un estado de mayor conexión con el entorno y logran mayores competencias interpersonales; ellos respetan y se adhieren a la estructura inicialmente propuesta; en contraste, los IC ignoran los referentes externos y solo confían en su interior (Witkin, Oltman y Goodenough, 1979 citados en Witkin y Goodenough, 1981). En la competencia social, entendida esta como acción y capacidad colaborativa, se evidencia que los DC presentan una mayor habilidad para las acciones colectivas y comunitarias; si se establecen grupos de DC, estos tienen menos conflictos y llegan con más frecuencia a los acuerdos (Oltman y cols., 1975 citados por Witkin y Goodenough, 1981).

“El estilo cognitivo no determina el potencial, para aprender o no, contenidos particulares, sino que determina más bien, la forma como se lleva a cabo tal aprendizaje” (Hederich, 2001: 25). Pero en la educación colombiana se presume que todos los estudiantes aprenden de la misma forma y requieren los mismos insumos, al respecto, Hederich (2004), en sus estudios, propone que la educación colombiana tiene un sesgo cultural y cognitivo, ya que los estudiantes de cierto estilo cognitivo tienen mayores oportunidades de sobrevivir y tener éxito en el sistema, sobre otros estilos cognitivos; de esta manera se privilegia el estilo independiente de campo. En contraste con los afrodescendientes, en pruebas experimentales, se ha encontrado que los habitantes pertenecientes al litoral Pacífico, presentan

una preferencia hacia el estilo dependencia de campo, es decir, con sensibilidad al medio (Camargo, Hederich y Bruner, 2010), hallazgo muy relevante si tenemos en cuenta cómo se desarrollan las clases, los contenidos mono-culturales, las situaciones prevalentes de etnodiscriminación y las diferencias psicológicas entre un estilo y otro.

## **METODOLOGÍA**

El tipo de estudio es descriptivo transversal, orientado a caracterizar los estilos cognitivos en una población de estudiantes afrodescendientes con edades comprendidas entre los 6 y 12 años de edad y los estilos educativos de los docentes de básica primaria de una institución educativa en el municipio de Pereira.

Se definen como variables la diversidad étnica (afrodescendientes), los estilos cognitivos: dependencia e independencia de campo, sexo, edad, grado escolar, el perfil del estilo educativo del docente (asertivo, punitivo, inhibicionista y asertivo).

### **Población y muestra**

La institución educativa se selecciona de acuerdo a un estudio previo de García (2009), sobre las características socioeconómicas de las comunidades indígenas y afropereiranas asentadas en el municipio de Pereira, que ubica a la institución educativa El Dorado con mayor número de estudiantes afrodescendientes, de la cual se tomó la jornada de la tarde con un total de 180 estudiantes matriculados, de los cuales 61 estudiantes son afrodescendientes.

La muestra se define como No probabilística, dado que de los 61 niños(as) afrodescendientes, 54 estudiantes cumplían con los criterios de inclusión, y se decide entonces aplicar el instrumento a los 54 estudiantes.

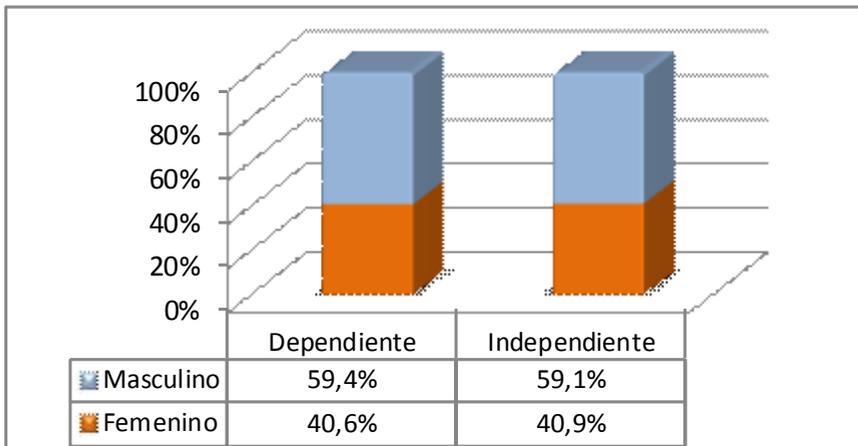
### **Planta docente**

13 docentes de primaria y coordinador. La muestra se define como No probabilística porque el test es realizado por quienes quisieron participar del estudio; 5 docentes, uno de cada grado y el coordinador.

## Instrumentos

Para la medición del estilo cognitivo a los estudiantes afrodescendientes: Cef - Test de Figuras Enmascaradas-Witkin. El modelo de estilos cognitivos a utilizar es la clasificación de independencia y dependencia de campo (Witkin y Goodenough, 1981). Para la medición del estilo educativo del docente se emplea el instrumento "PEE" Perfil del Estilo Educativo del Docente (Magaz y García, 1998).

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

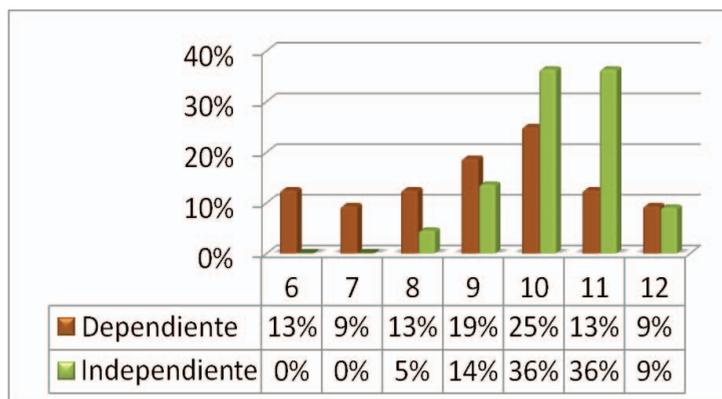


**Gráfica 1.** Estilo cognitivo y sexo masculino y femenino.

La gráfica muestra mayor concentración en el sexo masculino, sin importar su clasificación de estilo cognitivo, siendo superior al sexo femenino en un promedio de 18,5%. En relación al estilo cognitivo dependencia e independencia de campo: del sexo femenino: 13 niñas son DC, lo que equivale al 40,6%, y 9 niñas son IC, que equivale al 40,9%. Del sexo masculino: 19 niños son DC y equivale al 59,4%, y 13 niños son IC y equivale al 59,1%. Los constructos teóricos afirman que el sexo es predictor de un estilo cognitivo en particular. En pruebas experimentales se determinó que los hombres tienden a ser más independientes que las mujeres.

Otros autores han coincidido con Witkin, como Kagan, Moss y Sigel (1980 citados en García, 1989), señalando esta predisposición del sexo femenino con dos términos:

dependencia de campo-impulsividad, independencia de campo-reflexividad. Los hallazgos de esta investigación no muestran grandes diferencias entre sexos, dado que en el tamaño de la muestra no se evidencian grandes diferencias entre niños y niñas, en cuanto a la predisposición de un estilo cognitivo en particular; se sugiere que deberían indagarse, desde otros aspectos relacionados con su contexto familiar, las pautas de crianza y relaciones con los padres, pues estos también inciden directamente en el estilo cognitivo según estudios realizados en Colombia.



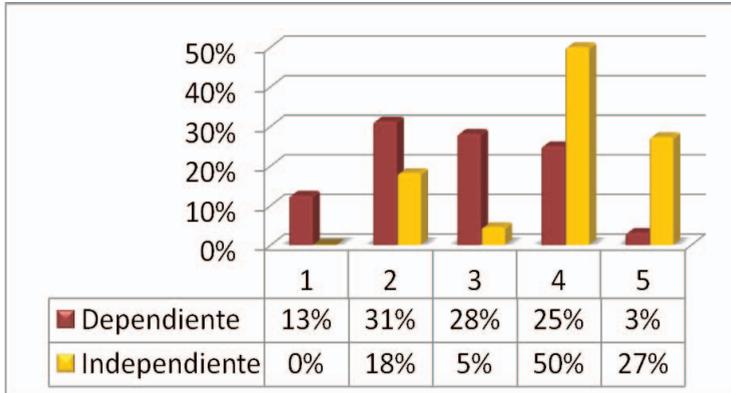
**Gráfica 2.** Estilo cognitivo y edad.

De acuerdo a la muestra seleccionada, se puede observar presencia de niños(as) clasificados con estilo cognitivo dependiente de campo, en todos los cursos, presentando su mayor concentración entre 9 y 10 años (44%), mientras que, en independencia de campo, se presenta a partir de los 8 años mostrando su mayor concentración en los 10 y 11 años, con el 72%.

Los postulados teóricos consideran especialmente los términos de control rígido y control flexible (Gardner, 1954 citado en García, 1989), este control se entiende como la capacidad de superar interferencias cuando se realiza una tarea cognitiva, se dice entonces, que esta persona posee control flexible. En relación a esta característica de flexibilidad en observaciones experimentales, Santostefano (1964 citado en García, 1989), constató que la edad modula o regula, se infiere entonces que a mayor edad más control flexible.

Para las edades de 6 y 7 años se evidencia la ausencia de casos con independencia de campo. En los constructos teóricos se tiene en cuenta la capacidad de

reestructuración, esta es muy importante, pues a mayor edad, mayor reestructuración y da como resultado IC (Witkin y cols., 1962 citados en Amador, 1992).



**Gráfica 3.** Estilo cognitivo y grado escolar.

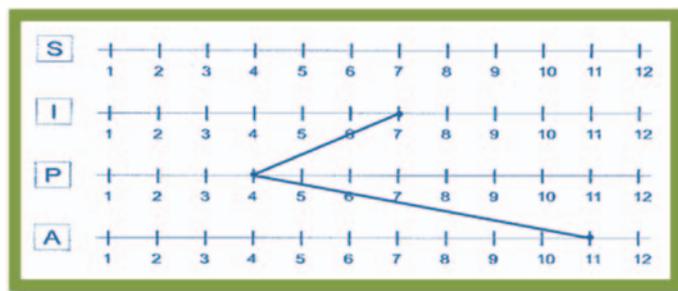
Según los datos obtenidos por grado escolar, se observa presencia de niños(as) con estilo cognitivo dependiente de campo, a partir del primer año escolar (13%), y su mayor representatividad se encuentra entre los grados segundo al cuarto, obteniendo el 84%; mientras que para el estilo cognitivo independiente de campo se presenta la mitad (50%) de esta muestra, en niños(as) de cuarto grado, seguido de quinto grado, con el 27% representando estos dos cursos el 77%. Los postulados teóricos firman que los estímulos que otorga el sistema educativo a los niños(as) permiten que las funciones cerebrales se especialicen y cada vez desarrollen más habilidad en el campo perceptivo, por tanto más habilidad podrán demostrar en el momento de discriminar figuras y formas (Hederich y Camargo, 2000).

## **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EN DOCENTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EL DORADO**

### **Caracterización de los estilos educativos docentes**

Se analizan los datos de los docentes quienes voluntariamente aceptaron hacer parte del estudio, uno representando a cada grado más el coordinador. Las gráficas representan los resultados al sumar los puntajes de cada ítem respectivo al perfil: S: sobreprotector; I: inhiccionista; P: punitivo; A: asertivo; estas puntuaciones

nos permiten apreciar qué estilo predomina sobre los otros en cada docente y el coordinador de primaria.



**Gráfica 4.** Docente grado primero. Perfil del estilo educativo: inhibicionista.

**Docente de grado primero:** presenta ausencia de rasgos que caracterizan la sobreprotección, con puntuación sobresaliente en la inhibición, con rasgos punitivos moderados y alta puntuación en rasgos que caracterizan la asertividad. De acuerdo con Sala (2002), los niños(as) que están bajo este perfil docente, necesitan figuras de apoyo y tienden a depender del adulto para el desarrollo de sus habilidades sociales.

**Docente de grado segundo:** la gráfica corresponde a un perfil del estilo educativo inhibicionista, presentando baja puntuación en los rasgos que caracterizan el estilo sobreprotector, puntuación moderada en la inhibición, baja puntuación en la inhibición y puntuación alta en la asertividad.

**Docente de grado tercero:** la gráfica corresponde a un perfil del estilo educativo punitivo-inhibicionista, presentando baja puntuación en los rasgos que definen la sobreprotección, moderada puntuación tanto en los rasgos inhibicionistas y punitivos, con alta puntuación en los rasgos que definen la asertividad.

**Docente de grado cuarto:** la gráfica corresponde a un perfil del estilo educativo asertivo, presenta alta puntuación en los rasgos que definen el perfil sobreprotector. La puntuación alta en el aspecto sobreprotector resulta relevante si se considera la importancia del acompañamiento tanto por parte de la madre como en el ámbito escolar ya que el niño(a) debe contar con relaciones seguras, fundamentales para desarrollar su personalidad con confianza y autoestima (Hoffman, 1975 citado en Díaz-Aguado y Andrés, 1994-1997).

**Docente de grado quinto:** la gráfica corresponde a un perfil del estilo educativo inhibicionista presentando un solo punto en sobreprotección, baja puntuación en inhibición, un solo punto en punición y alta puntuación en asertividad.

**Docente de grado quinto - coordinador:** la gráfica corresponde a un perfil del estilo educativo sobreprotector presentando la más alta puntuación en el estilo sobreprotector, seguido del asertivo, con baja puntuación en la inhibición y moderada puntuación en la punición.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los resultados no se encuentra una relación directa entre el género y la predisposición hacia un estilo cognitivo en particular; pero sí se hallan relaciones entre la edad y el grado escolar y la predisposición hacia la independencia de campo. Se observó un incremento de casos independientes de campo en la medida en que avanzan de grado, lo que estaría validando los enunciados teóricos, donde a mayor tiempo de permanencia en el sistema educativo mayor será la propensión de los educandos hacia el punto de la independencia al medio, a su vez esto expresa que existe una relación directa entre el grado escolar, la edad y la capacidad de reestructuración cognitiva de los estudiantes (Witkin y cols., 1962 citados en Amador, 1992).

En los estudios se ha determinado que la población del Pacífico presenta predisposición por el estilo cognitivo dependiente de campo (Hederich, Camargo, Guzmán y Pacheco, 1995); esta es una de las razones por la cual la atención a la diversidad en la escuela no ha trascendido la práctica discursiva. En los resultados observados si bien para la totalidad de la muestra existe el predominio de casos con dependencia de campo (71%) se constató que un 29% de los casos son independientes de campo, lo que exige cambios y adecuaciones curriculares de acuerdo a su contexto y particularidades étnicas.

Se afirma del sistema educativo, que propende por favorecer el estilo cognitivo de independencia de campo, sobre el de dependencia de campo o de sensibilidad al medio, ya que se presume que todos los estudiantes aprenden de la misma forma y requieren los mismos insumos (Hederich, 200; es imperativo hacer las adecuaciones curriculares, obedeciendo tanto al contexto como a los orígenes y tradiciones eliminando los contenidos monoculturales.

En cuanto al estilo cognitivo por grado, se confirma que en grado primero todos los estudiantes son dependientes de campo; en el grado segundo realizan la evaluación 14 estudiantes, de los cuales 4 casos presentan un estilo cognitivo independiente de campo; en grado tercero de 10 estudiantes evaluados, solo un caso es independiente de campo. En el grado cuarto fueron evaluados 19 estudiantes, de los cuales 11 son independientes de campo y 8 casos dependientes de campo, presentándose la mayor diversidad en el estilo cognitivo; en grado quinto se observa que de 7 casos, 6 son independientes de campo; esto sustentado por Hoffman (1975 citado en Díaz-Aguado y Andrés, 1994-1997) quien explica que entre más tiempo de permanencia en el sistema escolar y a más edad, es mayor el desarrollo en el procesamiento de la información; igualmente se tienen en cuenta aquí las relaciones estudiante/profesor, pues estimulan el desarrollo cognitivo y potencian las conductas de observación y exploración de lo nuevo.

En la determinación del estilo docente se pudo evidenciar el predominio del estilo inhibicionista presente en las docentes de grado primero, segundo y quinto; mientras que en grado tercero se registra un perfil punitivo-inhibicionista; la docente de grado cuarto registra un perfil asertivo y el coordinador un estilo sobreprotector.

Los estilos educativos son decisivos para influenciar en el desarrollo emocional y social del niño(a) (Sala, 2002). Por tanto, "los profesores al tener su propio estilo de educar al alumnado, pueden o no contribuir al desarrollo integral del niño" (De Souza, 2009: 122).

En las prácticas educativas surge la acción educativa, es decir, la educación actúa, por lo inimaginable, incalculable e impredecible (Moyano, 2007).

Las discusiones teóricas apuntan a potenciar todas las dimensiones de los niños(as) en igualdad de condiciones reconociendo que todas las personas estamos inmersas en un medio social, de forma activa; siendo el medio social una influencia desde la infancia hasta la madurez; por tanto, recibimos información de modelos directos como nuestros padres, familia y profesores y de modelos indirectos como: televisión, radio, libros, internet, etc. Estos estímulos permiten no solo potenciar el procesamiento de información, también la formación de creencias y de valores y los hábitos. "Por tanto podría decirse que los estilos vendrían a ser un tipo de filosofía que conduce las formas de actuar de las personas. Los estilos cognitivos y los estilos de comportamiento determinan todos juntos lo que denominamos 'estilo

de vida' de cada individuo" (Magaz y García, 1998: 10). De ahí la necesidad de atender a esas manifestaciones diversas de ser en el aula de clase.

## REFERENCIAS

Amador, J.A. (1992). *Eficiencia en la resolución de tareas de aprendizaje en función del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo*. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Barbary, O. y Urrea, F. (2004). *Gente negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico*. Medellín: Lealon, Cidse, Ird, Colciencias. En: [http://horizon.documentation.ird.fr/exldoc/pleins\\_textes/doc34\\_08/010033932.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exldoc/pleins_textes/doc34_08/010033932.pdf) [consultado el 2 de mayo de 2012].

Barbary, O. y Urrea, F. (200a). "La población negra en la Colombia de hoy: dinámicas socio demográficas, culturales y políticas". *Estudios Afro-asiáticos*, No. 1, Vol. 25, pp. 9-21.

Barbary, O., Ramirez, M & Urrea, F. (2004b). *Gente negra en Colombia, dinámicas sociopolíticas en Cali y el pacífico*. Universidad del Valle: Lealon CIDSE

Camargo, A., Hederich, C. y Bruner, J. (2010). "Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia". *Psicogente*, No. 24, Vol. 13, pp. 329-346.

Cardamone, R. (2004). "Neuropsicología del Pensamiento: Un enfoque histórico-cultural". *Revista Psicología Científica*, No. 16, Vol. 6. En: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-37-1-neuropsicologia-del-pensamiento-un-enfoque-historico-cultura.html> [recuperado el 17 de junio de 2012].

De Souza, L.B. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Díaz-Aguado, M.J. y Andrés, M.T. (1994-1997). "Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos. Convocatorias ayudas a la investigación educativa". Universidad Complutense de Madrid. En: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/educacion-intercultural-aprendizaje-cooperativo?documentId=0901e72b80841e4a> [consultado el 24 de abril de 2012].

Freinet, C. (1999). *Las invariantes pedagógicas. Modernizar la escuela*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

García, C. (2009). *Determinación de las condiciones socio-económicas de las comunidades indígenas y afropereiranas asentadas en el municipio de Pereira, Risaralda*. Inédito.

García, J.M. (1989). *Estilos cognitivos y su medida. Estudios sobre la dimensión dependencia e independencia de campo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Goffman, I. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Hederich, M.C. y Camargo, A. (2000). "Estilos cognitivos y logro académico". *Revista Colombiana de Educación*, Vol. 40-41, pp. 147-174.

\_\_\_\_\_. (2001). *Estilos Cognitivos en el contexto escolar. Proyecto de Estilos Cognitivos y logro educativo en la ciudad de Bogotá*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones - CIUP, Instituto para la para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

Hederich, M. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión independencia-dependencia de campo en Colombia*, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Bogotá

Hederich, M.C., Camargo, Á., Guzmán, L. y Pacheco, J. (1995). *Regiones cognitivas en Colombia*. Bogotá, D.C.: CIUP - Universidad Pedagógica Nacional -Colciencias.

Magaz, A. y García, E.M. (1998). *Perfil de estilos educativos. Manual de referencia*. Bizcaia: Grupo Albor-COHS.

Mosquera, C. y León, R.E. (2009). "Eje transversal, conflicto, violencias y ciudadanías". En: Mosquera, C. y León, R.E. (eds.). *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*. Centro de Estudios Sociales - CES. Grupo de Investigación sobre Igualdad Racial, Diversidad Cultural, Conflictos Ambientales y Racismos en las Américas Negras. Bogotá D.C.: Idcarán.

- Moyano, S. (2007). *Retos de la educación social*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Narodowski, M. (2008). "La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans". *REICE-Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, No. 2, Vol. 6. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55160203> [consultado el 10 de junio de 2012].
- Sala, J. (2002). "Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la educación". *Revista Española de Pedagogía*, No. 223, pp. 543-558.
- Touraine, A. (1996). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vergara-Sinisterra, I. (2011). *Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afro-colombianidad en contextos interculturales en el trabajo de aula de los docentes etno-educadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira. Estudio sobre las condiciones socio-económicas de las comunidades indígenas y afropereiranas asentadas en el municipio de Pereira*. Tesis, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Viáfara, C.A. (2010). *Somos Afro: Feria de la Inclusión Social de la Población Afrodescendiente de Colombia, Ecuador y Panamá. Proyecto regional PNUD*. "Población afrodescendiente de América Latina" XIV Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez. Cali, Colombia, del 11 al 14 de agosto de 2010. (Documento derivado del informe final de la investigación realizada por el CIDSE de la Universidad del Valle en convenio con el programa MIDAS de USAID: Una política de desarrollo productivo para la población afrocolombiana, palenquera y raizal, en el marco de la Comisión Intersectorial para el Avance de la población Afrocolombiana Palenquera y Raizal).
- Weber, E. (1976). *Estilos de educación*. Barcelona: Herder.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y origen*. Traducción del original inglés (1981). Madrid: Ediciones Pirámide.