

UNA MIRADA A LA DIVERSIDAD ESCOLAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS ESTILOS COGNITIVOS

Sulay Rocío Echeverry Mejía*
Gloria del Carmen Tobón Vásquez**
María Inés Menjura Escobar***
Juan Bernardo Zuluaga Valencia****

Echeverry Mejía, Sulay Rocío, Tobón Vásquez, Gloria del Carmen, Menjura Escobar, María Inés y Zuluaga Valencia, Juan Bernardo. (2012). "Una mirada a la diversidad escolar para la comprensión de los estilos cognitivos". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 230-249. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

Este artículo de reflexión sobre diversidad y estilos cognitivos, hace parte de la revisión teórica de una investigación en curso que tiene como propósito el reconocimiento de los estilos cognitivos de los estudiantes escolarizados de 6 y 12 años en las Instituciones Educativas oficiales de Manizales y su relación con la formación en y desde la diversidad. Desde el punto de vista teórico, el trabajo aborda el concepto de estilos cognitivos desde la polaridad dependencia-independencia de campo en la dimensión perceptual, cognitiva e interpersonal, así como la diversidad escolar. Se espera que los resultados aporten a la orientación de los estilos de enseñanza para mejorar la calidad de la educación, previniendo la exclusión y la deserción escolar.

PALABRAS CLAVE: estilos cognitivos, diversidad, formación.

* Universidad Católica de Manizales. Manizales, Colombia. Fonoaudióloga. Magíster en Educación. Candidata a Doctora en Educación. E-mail: sulayro@ucm.edu.co

** Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. Psicóloga. Especialista en Docencia Universitaria. Magister en Educación. Estudiante Doctorado en Educación. E-mail: gctobon@gmail.com

*** Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. Psicóloga. Magister en Educación y Psicopedagogía. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. E-mail: mime@umanizales.edu.co

**** Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. Psicólogo, Magister y Doctor en ciencias sociales, niñez y juventud. E-mail: juanb@umanizales.edu.co

Recibido, Diciembre 12 de 2011. Aprobado, marzo, 25 de 2012.

A LOOK AT SCHOOL DIVERSITY TO UNDERSTAND COGNITIVE STYLES

ABSTRACT

This reflexive article about diversity and cognitive styles is part of the theoretical review of an ongoing investigation, whose purpose is the recognition of cognitive styles in 6 to 12 years old enrolled students from public educational institutions in Manizales and their relationship with education in and from diversity. From the theoretical point of view, the work tackles the concept of cognitive styles from the field dependence-independence polarity in the perceptual, cognitive, interpersonal dimensions as well as school diversity. It is expected that results contribute to the orientation of teaching styles to improve quality education and prevent exclusion and school dropout.

KEY WORDS: cognitive styles, diversity, education.

EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD EDUCATIVA

Cuando se hace referencia al término diversidad, se está transitando por un concepto polisémico que nos invita a hacer algunas consideraciones: la diversidad no es un concepto uniforme –contrario al espíritu del término–, tiene diferentes lecturas como lo alude Gimeno (2007). Una lectura, en donde se centra nuestro interés de reflexión, está relacionada con el propósito de lograr un adecuado ajuste entre las características del estudiante y la enseñanza que se le ofrece, como lo expresa Coll y Miras (2001), la tarea de ajuste exige que el profesorado se preocupe por conocer las características cognoscitivas y personales de cada uno de sus estudiantes y estar en disposición de llevar a cabo una enseñanza con metodologías flexibles, abiertas e innovadoras; esta acepción del concepto de atención a la diversidad es la que consideramos más relevante pues, con ella, incorporamos a todo el estudiantado en las repuestas educativas organizadas desde la escuela.

Es un hecho que nuestros estudiantes proceden de diversas realidades sociales, familiares, culturales y educativas. En ellos, se observan diferencias individuales en sus capacidades, intereses, estilos de aprendizaje y motivaciones, configurando, de este modo, la posibilidad de construcción de autonomía frente al “mapa de

la diversidad de la población escolar” (León y Huertas, 2009: 71) en el sistema educativo ya que cada estudiante construye en su diferencia, sus propios saberes (Anijovich et al., 2005).

En este sentido, la atención a la diversidad viene considerándose una acción educativa que puede ser una estrategia para compensar las desigualdades y atenuar las desventajas que experimenta determinada población en el acceso, la permanencia o la promoción en el sistema educativo. Apostarle a una educación de calidad, implica transitar hacia una perspectiva que considere la diversidad en el desarrollo personal, social y cognitivo, favoreciendo el pleno acceso, la culminación de estudios y los logros de aprendizaje, en especial de los estudiantes que se encuentren en situación o riesgo de exclusión educativa.

En el mismo orden de ideas, el actual sistema educativo de nuestro país tiene como prioridad favorecer todas las expresiones de la diversidad, reflejada en las políticas públicas, en el condicionamiento físico e infraestructura de las instituciones educativas públicas, en la divulgación y estímulo a las experiencias significativas, en la promoción de proyectos educativos, currículos y didácticas flexibles y en la adaptación a los rasgos característicos de los contextos donde se le da sentido a unas prácticas educativas inclusivas.

La atención a la diversidad significa atender con equidad las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan. Para lograrlo ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerarla como un asunto de derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos cognitivos y capacidades diferentes entre los estudiantes y que ofrece alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia.

En el marco de la atención a la diversidad de la población escolar, el rol del profesor está teniendo un cambio importante; es un imperativo de los profesores de aula y del profesor tutor, conocer cuál es la forma de aprender de sus estudiantes en las condiciones que la práctica educativa lo reclama. No obstante, resulta complicado llegar a acuerdos, como así lo ponen de manifiesto las discrepancias en este campo entre distintos autores (Marton, 1984; Selmes, 1987; Schmeck, 1988; Sternberg, 1990; Monereo, 1993), sobre los elementos y variables que se deben tener en

cuenta para definir, explicar y comprender la diversidad y para orientar los procesos y logros de aprendizaje de cada estudiante.

En estas circunstancias, conocer el estilo cognitivo de cada estudiante es una referencia que orienta el qué hacer y concreta unas señas de identidad. Esta situación la ha definido muy bien García (1989), quien afirma que los intentos y programas actuales para mejorar el rendimiento de los alumnos desarrollando habilidades y estrategias para el estudio y aprendizaje, han pasado de una preocupación por las técnicas a un interés por desarrollar el conocimiento y conciencia del estudiante acerca de sus propias competencias, sus enfoques, propiciando enfoques profundos y estratégicos para el aprendizaje. Objetivos que por otra parte, se pretenden obligados por las circunstancias en las que ya no se ve ni se entiende el grupo-clase como un bloque homogéneo sino que responde a una diversidad y, como tal, si se quiere actuar con mayor eficacia pedagógica, se debe saber cómo atender a esa diversidad. Este es uno de los planteamientos que el actual sistema educativo tiene como prioritario, que se tenga en cuenta la diversidad de intereses y capacidades de los alumnos desde el punto de vista docente y se obre en consecuencia.

DIVERSIDAD DE ESTILOS COGNITIVOS

El término estilos cognitivos fue introducido por Allport (1937), en los años 30. Es un constructo teórico que ha evolucionado a partir de los alcances investigativos en el tema y de las diferentes perspectivas con que son abordados. A partir de los años 50 existe abundante literatura especializada (Kozhevnikov, 2007), desde las diversas miradas e investigaciones realizadas en este campo. Lo particular, es que “aunque no existe una teoría única y suficiente sobre los estilos cognitivos, la investigación en diversas áreas aplicadas ha permitido en el campo educativo, estudiarlo como una variable predictora de éxito académico” (Sternberg y Zhang, 2001: 227-247).

Según García (1989), el nacimiento de este concepto se debe fundamentalmente a los estudios realizados en el campo de la Psicología de la Personalidad, aunque actualmente tiende a integrarse su estudio dentro de la corriente de la Psicología Cognitiva. Aguilera y Ortiz (2009) plantean que el estilo, desde el punto de vista psicológico, se refiere a la forma o manera en que se realiza la tarea, es decir, al ¿cómo? Según Keefe (1988), el concepto de estilo cognitivo se retoma y se desarrolla a partir de investigaciones realizadas, durante las décadas del 40 y 50 del siglo pasado.

A partir de estos estudios, Palacios y Carretero (1982: 25), proponen dos grandes grupos:

[...] uno de estos grupos pone el acento especialmente en el carácter cognitivo y de funcionamiento personal del constructo, mientras que el otro grupo de definiciones pone su interés esencial sobre los aspectos cognitivos, sobre las diferencias que existen entre unos individuos y otros en lo relativo a las estrategias y procedimientos que sirven en la resolución de problemas.

El primer énfasis, señala que los estilos cognitivos se refieren a contrastes intraindividuales consistentes de habilidades que atraviesan diferentes dominios del sujeto en su funcionamiento individual (Klein, 1954; Kogan, 1976; Witkin, 1976), hace referencia a dimensiones más amplias en la diferenciación del comportamiento, de la personalidad y de lo social. En el segundo énfasis, se señala que los estilos cognitivos son vistos como modos característicos y auto-consistentes en las formas de procesamiento de la información y de la experiencia (Messick, 1984).

Siguiendo la huella de estas propuestas conceptuales nos detenemos en los estilos cognitivos concebidos por Cross (1999: 6), como “las formas particulares para recibir, almacenar, procesar y confrontar la información desde las polaridades convergencia-divergencia, impulsivo-reflexivo, serialismo-holismo, dependencia-independencia de campo asumidas por el sujeto”

El planteamiento de Cross (1999), integra cuatro categorías estudiadas independientemente por especialistas en el campo del pensamiento: la convergencia-divergencia en los planteamientos de Guilford (1967); la dependencia-independencia en los aportes de Witkin y Goodenough (1981), y la impulsividad-reflexividad en los estudios de Kagan (1963). El estilo cognitivo es el modo habitual de procesar la información y de utilizar los *recursos cognitivos*, como la percepción, la memoria, el lenguaje, la atención y los procesos superiores de pensamiento (Hederich y Camargo, 1995).

Es muy importante anotar la ausencia de asociación causalística entre estilo cognitivo e *inteligencia psicométrica*, es decir, el *cociente intelectual* no se correlaciona con uno u otro estilo cognitivo. Lo que los estilos cognitivos explican son las diferencias individuales en la expresión y actuación de los procesos cognitivos y por ello, son un componente de la personalidad y del aprendizaje.

El estudiante apropia el conocimiento de acuerdo a sus rasgos cognitivos, de personalidad y a los diferentes contextos donde se desarrolla. Así, configura diferentes estilos con tendencia hacia alguna de las polaridades que hace que se diferencie y lo identifique. Poder moverse con facilidad entre una polaridad y otra, le permite al estudiante ser más fluido, más flexible y más recursivo. Las personas que son multimodales, o aquellas que teniendo una preferencia en particular, pueden pensar apropiando una polaridad no usual a su preferencia, tienen una ventaja en sus procesos cognoscitivos frente al aprendizaje y la creatividad.

Witkin (1966: 26), define el estilo cognitivo como “modo característico de funcionar que revelamos a través de nuestras actividades perceptivas o intelectuales de una manera altamente estable y profunda”. Como se puede apreciar, los estilos cognitivos, nos hablan sobre otras cosas o aspectos; además de la dimensión cognitiva, son para el autor, dimensiones más amplias de funcionamiento personal que se evidencian también en otras áreas de la actividad psicológica individual.

La otra tendencia en las definiciones hace énfasis en los aspectos cognitivos, es decir, sobre las diferencias que existen entre unos individuos y otros en lo relativo a las estrategias y procedimientos de que se sirven en la resolución de problemas. Así, Kagan et al. (1963: 253), definen el concepto de estilos cognitivos con referencia a “preferencias individuales y estables en el modo de la organización perceptiva y de la categorización conceptual del mundo exterior”. Dicha organización alcanza una permanencia que se extiende a la edad adulta, con muy pocos cambios (Loscos, 2001).

Respecto a las capas del medio que afectan la formación del estilo cognitivo, se ha encontrado que la *familiar* representa la influencia circuncidante más inmediata; la *educacional* representa la influencia de diferentes sistemas educativos y grupos sociales en los patrones individuales del procesamiento de la información, y la *sociocultural* representa la influencia del contexto cultural global en el funcionamiento cognitivo (Blazhenkova y Kozhevnikov, 2012).

En síntesis, los estilos cognitivos constituyen una herramienta conceptual sintetizadora, el método cognitivo básico con el que una persona se enfrenta a todas las formas de estimulación sensorial. Por otra parte, su conceptualización responde a la idea (nada novedosa) de que las tareas perceptivas pueden servir para evaluar dimensiones amplias e importantes de funcionamiento personal que

abarcen diversas áreas psicológicas distintas de la percepción. Además, los estilos cognitivos van más allá de las diferencias individuales de nivel cognitivo, ya que se centran más en los procesos, es decir, en los modos particulares que cada individuo usa para procesar la información que percibe del ambiente y de enfrentarse a situaciones en las cuales debe desarrollar un procedimiento o estrategia cognitiva.

DIVERSIDAD EN LA DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA DE CAMPO

De los estilos cognitivos que han sido identificados, la polaridad dependencia-independencia de campo desarrollada por Witkin y Goodenough (1981), ha recibido mayor atención en la investigación a lo largo de su historia como constructo. Las razones por las que existe mayor dedicación investigativa sobre la dependencia-independencia de campo en contraste con otros estilos cognitivos, son muy numerosas y diferentes.

Entre estas razones, está la demostrada amplitud de la dimensión y su evidente representación en la vida diaria, de tal forma que sus manifestaciones son evidentes, y a menudo, directamente medibles; la existencia de procedimientos efectivos para su evaluación, derivados de la temprana y extensa investigación de laboratorio sobre las funciones perceptivas en las que se manifiestan las diferencias individuales en dependencia-independencia de campo; y la validez de un marco teórico que permite unir una amplia variedad de fenómenos y funciones psicológicas a menudo consideradas de forma independiente.

De acuerdo con Witkin y Goodenough (1981), el sujeto independiente de campo es relativamente libre del contexto, siendo más eficiente en la resolución de problemas ya que posee gran capacidad para estructurar y organizar la información, dando una organización diferente a la sugerida, siguiendo más los referentes internos, aprendiendo más fácil cuando al contenido le falta estructura y organización. Es de esta manera que prefieren desarrollar sus estrategias de solución respondiendo mejor a las motivaciones internas, organizando la información de las partes en un todo, utilizando relaciones espaciales entre las partes, con una dominancia hemisférica derecha y con un amplio desarrollo del lóbulo parietal, siendo simultáneos y analíticos.

Los sujetos dependientes de campo son influidos por el contexto, es decir, en concordancia con Aguilera y Ortiz (2009), perciben la organización total del campo

dominante, mientras que todas las partes del campo se perciben como fundidas en el fondo. Son de una predominancia cerebral de tipo sucesivo, es decir, las partes se organizan siguiendo una secuencia temporal, no espacial y con un gran desarrollo de las funciones del lóbulo frontal, temporal y hemisferio izquierdo. Se perciben y definen a sí mismos, como parte de un todo que los abarca, son 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.

La formación del estilo cognitivo requiere de bases biológicas y ambientales, considerándose la influencia de la familia, la escuela y los marcos sociales como estructuras determinantes en los primeros años de vida del niño en la construcción del mismo. De esta manera, se considera que este medio puede promover las dos polaridades del estilo cognitivo a través de la didáctica, la motivación, la participación, el desarrollo de habilidades y competencias académicas que favorecen el desempeño escolar y la adquisición de diferentes aprendizajes.

En suma, las dos orientaciones culturales básicas, la individual y la colectiva, pueden ser reinterpretadas desde la teoría de Witkin y Goodenough (1981), en las orientaciones cognitivas independientes y sensibles o sensitivos. Así, el sujeto independiente se constituye en un organismo autónomo y diferenciado del medio social. El sujeto sensible o sensitivo, se concibe como parte de un todo social sin establecer distancias entre su “yo” y su medio, reflejan un análisis global y superficial del problema o situación (Buela-Casal et al., 2000).

Estas dos tendencias individuales pueden ser contrastadas de múltiples formas, desde disparidades en los niveles de *funcionamiento neurofisiológico*, pasando por *dimensiones perceptuales y cognitivas*, hasta llegar a diferencias en el *comportamiento interpersonal*.

Niveles de funcionamiento neurológico

Se ha encontrado que los sujetos independientes tienen mayores niveles de especialización funcional: sus hemisferios se presentan más lateralizados y existe en ellos una mayor definición en la dominación hemisférica para la ejecución de procesos complejos Witkin y Goodenough (1979). En términos más concretos, esto significa que, en el cerebro del independiente, cada zona se especializa en mayor

medida en tareas muy específicas. Así, para la resolución de una tarea existe una activación significativa de las áreas comprometidas en la ejecución de la misma, mientras que el procedimiento de la información en aquellas áreas no comprometidas en la tarea se ve fuertemente inhibido.

En contrastación, el sujeto con orientación sensible presentaría menos niveles de especialización funcional de su cerebro. Así, en la resolución de una tarea dada, las diferentes zonas del cerebro interactúan constantemente; esto es, muchas zonas procesan múltiples aspectos relacionados con la tarea en cuestión.

Al respecto, es necesario aclarar que en todo cerebro humano existen zonas altamente especializadas y localizadas en áreas específicas. Estas diferentes zonas especializadas del cerebro siempre procesan estrictamente la información que les compete. Lo que sucede en el caso del sujeto sensible al medio es que estas diferentes zonas no operan de forma totalmente autónoma; el funcionamiento de una zona no se ve tan fuertemente inhibido por el funcionamiento de otras. Las diferencias entre los individuos independientes del medio y los sensibles al medio se hacen también visibles en el ámbito perceptual, en particular desde la capacidad de reestructuración perceptual y en percepción de la verticalidad (Witkin y Goodenough, 1981).

En un modo de percibir dependiente de campo, la percepción está influenciada claramente por toda la organización del campo circundante y los componentes de ese campo son percibidos como algo difuso. En un modo de percibir independiente de campo se perciben las partes del campo como componentes discretos dentro de un campo organizado (Witkin y Goodenough, 1981: 6-7).

Lo observado con la percepción de la verticalidad es visible también en todo el ámbito de la percepción visual. La diferencia radica en la posibilidad o imposibilidad de inhibir cierta información sensorial, a fin de organizar el campo visual de varias maneras, dependiendo de los requerimientos de la tarea específica. En este tipo de actividades, el independiente del medio, estructura y reestructura la información perceptual, a fin de acomodarla a los fines de la tarea. El sujeto dependiente de campo recibe la estructuración original, establecida en el plano perceptual, sin realizar grandes modificaciones sobre la misma y manteniéndola en un plano global, no articulado.

A medida que han sido numerosos los estudios sobre esta dimensión, se ha ido ampliando su acepción hasta contener en sus hallazgos dimensiones perceptivas, cognitivas y constructos de personalidad.

Dimensión cognitiva de los estilos

Las diferencias presentes en el plano perceptual entre los individuos independientes y los sensibles al medio, marcan contrastes cognitivos entre estos dos estilos. Las diversas tareas cognitivas se procesan de manera diferente. Estas maneras, que tienen que ver con el tipo de información priorizada para la tarea, implican también ciertas particularidades adicionales durante el procesamiento de la información simbólica. Actividades tales como la formación de conceptos, el procesamiento lógico-matemático, y el procesamiento de la información lingüística son llevadas a cabo dentro de patrones fuertemente diferenciados.

En relación con la construcción de sistemas conceptuales (redes semánticas, por ejemplo), se ha encontrado que el independiente construye conceptos a partir de sucesivas reformulaciones de una proposición inicial. De esta manera, la estructura del concepto original se modifica múltiples veces, a fin de que se adapte al objeto representado por el concepto en su acepción más general y abstracta. Así, el sujeto independiente va complejizando su sistema conceptual, probándolo y contrastándolo permanentemente con una realidad externa, de la cual solo se abstraen los elementos objetivamente relevantes.

En contraste con el independiente, el individuo sensible tiene la tendencia a construir conceptos de forma acumulativa: a partir de la proposición original, el individuo va añadiendo características a la definición, sin modificar estructuralmente la misma. Los objetos no son absolutos sino relativos a la situación en la que se presentan.

De esta forma, el sujeto sensible complejiza su sistema conceptual detallando cada vez más la información que define cada objeto. Así, en cada diferente aplicación del sistema conceptual, se privilegia solo la información circunstancialmente relevante a la situación específica.

La tendencia del independiente hacia la abstracción de los elementos comunes a la clase de referentes de un concepto, hace muy eficiente su procesamiento de información simbólica de tipo lógico, matemático, y, en general científico-técnico.

En este tipo de lenguajes, los símbolos utilizados tienen uno y solo un valor, y este es independiente de su contexto de uso.

Esta particularidad del lenguaje científico, de ser absolutamente general y completamente preciso y monosémico, lo hace perfectamente apropiado para su procesamiento exitoso por parte del independiente del medio, quien por esencia prescinde de los contextos. En este tipo de códigos, los significados son de naturaleza básicamente denotativa. Una clase particular de objetos es denominada con un símbolo que queda inequívocamente establecido.

De acuerdo a las conceptualizaciones al respecto, el individuo sensible al medio, por su parte, en su tendencia a asignarle a los objetos valores relativos al contexto, tendría más dificultades en el manejo de este tipo de códigos abstractos y generales. El sensible asigna una significación, no ya denotativa, sino connotativa, a los símbolos lingüísticos. En este sentido, un concepto presenta un amplio y rico conjunto de valores relativos y cambiantes. Es así como los sistemas simbólicos manejados por los individuos sensibles tienden a ser polisémicos.

Este tipo de lenguajes opera en las interacciones sociales y verbales. La información básica y relevante está dada por el contexto que rodea cada circunstancia particular. Así, a fin de desenvolverse con éxito en una situación de interacción social, el individuo debe asimilar y procesar, de forma global, grandes cantidades de información de tipo muy particular. En este plano, no solo es importante lo que se dice, sino quién lo dice, por qué se dice y la forma como se dice. Este es el tipo de procesamiento llevado a cabo por el individuo sensible, que actúa de forma contextual y situacionalmente apropiada.

El independiente, en este plano, tendería a interactuar verbalmente sobre un código preciso y monosémico. Este tipo de código lógico-técnico no da lugar a las ambigüedades sugeridas por el contexto de la situación de comunicación verbal y la información contextual resulta así, limitada. Su procesamiento, entonces, es colectivo, receptivo y global, con fuertes relaciones contextuales e interpersonales.

Esta dimensión de dependencia e independencia de campo llevó a Dasen et al. (1979), a una diferenciación en la cual se tiene en cuenta el componente transcultural, y sugieren que los estilos dependientes de campo e independientes de campo son adaptativos a diferentes entornos. Es como si el estilo cognitivo se

podrá inferir a partir de la manera como el individuo elabora información perceptual y simbólica, así como en la forma como interactúa con el medio social.

Esta polaridad entre individuos independientes y sensibles, así descrita, parece además acoplarse perfectamente con la polaridad entre sociedades con orientación individualista o colectiva en los términos descritos. En una revisión posterior en esta misma línea de los estilos cognitivos, Hederich y Camargo (1996) muestran que para el caso de los grupos culturales colombianos y las tendencias cognitivas más frecuentes de sus miembros, esta asociación resulta especialmente pertinente.

Comportamiento interpersonal desde la dimensión cognitiva

De acuerdo con la teoría de la diferenciación psicológica: Lewin (1935), Werner (1965) y Witkin (1966), son los autores pioneros en lo relacionado a la diferenciación e integración psicológica. Parece ser que, los individuos seleccionan las situaciones vitales que son compatibles con sus estilos cognitivos, en busca de una mejor adaptación (Kogan, 1980). La polaridad entre la independencia del medio y la sensibilidad al medio puede ser expresada por la tendencia a confiar en referencias internas o externas, respectivamente. En esta medida, Zuluaga y Vasco (2009) plantean que el independiente, al confiar preferentemente en referencias internas, se aísla del contexto social en el proceso de toma de decisiones. Por esta razón, la descripción del comportamiento social del independiente sería la de una persona individualista y autónoma, orientada hacia el logro de objetivos personales más que colectivos.

En el otro polo, el sujeto sensible al medio, al confiar más en referencias externas, recurre al contexto social para la búsqueda de información en la toma de decisiones. En este sentido, se considera que los individuos sensibles están orientados básicamente hacia personas, y no hacia los objetos o las ideas. “El mayor desarrollo de las habilidades interpersonales del sujeto sensible al medio ha sido como resultado de un proceso de naturaleza adaptativa, frente a la imposibilidad de encontrar por sí mismos la información que les permite resolver situaciones ambiguas” (Witkin y Goodenough, 1981: 72). Poseer mayor o menor capacidad para resolver estas situaciones ambiguas demuestra una capacidad de análisis de la información que repercute en otras áreas.

En las últimas décadas, se ha tratado de estudiar cómo influye tener un estilo cognitivo dependiente de campo y los estudios realizados lo han encontrado

asociado a las siguientes características de acuerdo con la adaptación de Orjales y Polaino-Lorente (1992).

Características estilo cognitivo independiente de campo:

- Mayor especificación hemisférica (Fernández y Manning, 1981).
- Percepción de la información de una manera analítica y sin dejarse llevar por el contexto.
- Mayor capacidad para desenmascarar información encubierta o de estructurar un campo de estímulos independientemente de que se presente desorganizado.
- Mayor discontinuidad en el aprendizaje de conceptos; hay períodos en los que se detienen a pensar.
- Mayor facilidad y rapidez en el aprendizaje de conceptos, sobre todo cuando la información aparece desestructurada o en el caso de que la información relevante se vea velada por información irrelevante (Shapson, 1977).
- Utilización de procesos de contraste de hipótesis en el aprendizaje de conceptos.
- Mayor rendimiento en problemas matemáticos.
- En pruebas de hipótesis para la solución de problemas, aplican con mayor frecuencia el modelo para llegar a su solución (Shapson, 1977).
- Mayor reflexividad y autocontrol personal.
- Mayor capacidad de autoevaluación y mayor objetividad en las percepciones.
- Mayor autonomía en las relaciones interpersonales. En sus relaciones sociales utilizan menor número de referentes sociales, es decir, tienen mayor facilidad para establecer juicios propios y, por tanto, se muestran menos influenciados (Goudenough, 1978: 178; Fernández Ballesteros, 1980).
- Mayor sentido crítico y menor dependencia de la autoridad.
- Mayor eficacia en tareas de solución de problemas.

Características estilo dependiente de campo:

- Los individuos dependientes de campo perceptivo suelen tener una mayor especialización hemisférica.
- Perciben la información de manera más global y mucho menos analítica.
- Poseen una menor capacidad para desenmascarar información encubierta o de estructurar y entender información poco organizada. Por ejemplo, cuando el enunciado de un problema matemático no está estructurado, les resulta más difícil llegar a la solución correcta.

- Les resulta más difícil y son más lentos en el aprendizaje de conceptos, sobre todo cuando la información aparece desestructurada o en el caso de que la información relevante se vea velada por información irrelevante.
- No suelen utilizar estrategias de contraste de hipótesis en el aprendizaje de conceptos. Utilizan estrategias de ensayo-error. Por este motivo, sus estrategias de aprendizaje no son continuadas, no se detienen a pensar, como lo hacen las personas independientes de campo.
- Muestran mayor dificultad en tareas de solución de problemas, cuando la solución depende de que se tome un elemento fuera del contexto en el que se presenta y que se reestructure el material problema de tal forma que este elemento se use en un contexto diferente.
- En pruebas en las que para llegar a la solución correcta deben establecer hipótesis, muestran menor rendimiento en codificación, decodificación y retención de la información.
- Muestran mayor impulsividad y menor control personal.
- Parecen menos capaces de manipular activamente el entorno circundante, mostrándose más pasivos en sus relaciones con el entorno.
- Tienen más dificultades para autoevaluarse correctamente. Se muestran muy subjetivos en sus apreciaciones de lo que sucede, porque tienen dificultades para aislar lo relevante de lo irrelevante, y lo subjetivo de lo verdaderamente objetivo.
- Por este motivo, muestran menor autonomía en las relaciones interpersonales.
- En las relaciones sociales utilizan mayor número de referentes sociales, es decir, son menos capaces de aislar las ideas, sugerencias y actitudes de los demás respecto de las suyas propias y por lo tanto resultan más fácilmente influenciables.
- Como dependen de los demás en mayor medida, también tienen más propensión a aceptar de forma incuestionable las posiciones asumidas por la autoridad, frente a un mayor sentido crítico y menor dependencia de la autoridad de los niños independientes de campo. Por el contrario, esta situación les permite una mayor eficacia en la solución de problemas que requieren partir de claves sociales.

Dadas las anteriores características y habilidades, es indispensable una apropiación conceptual y autocrítica por parte de los docentes que tienen como propósito de su quehacer favorecer la diversidad en la escuela para promover estrategias pedagógicas diferenciadoras y dinámicas que permitan a los estudiantes moverse de un estilo cognitivo a otro sin mayores obstáculos cognitivos y personales. Según, Porras et al. (2009) una escuela comprensiva que eduque en la diversidad, que no esté orientada lógicamente hacia la uniformidad del alumnado sino que proporcione

una educación cuyo *currículum* respete las diferencias de cada estudiante y reconozca que sus intereses son distintos.

La escuela: escenario diverso para la movilidad de los estilos cognitivos

Las implicaciones educativas de los estilos cognitivos, se refieren a dos aspectos esenciales: el de las relaciones interpersonales y el de sus preferencias y aptitudes intelectuales. Respecto al primero, las investigaciones ponen de manifiesto que los alumnos dependientes de campo tienen una mayor orientación social, son más propensos al contacto personal, les gusta estar con otras personas y trabajar en grupo; son afectuosos, cálidos, receptivos, hábiles y atentos en el trato con los demás. Por el contrario, los alumnos independientes de campo se conducen de manera más autónoma con respecto a sus compañeros, son más individualistas y poco sensibles a las influencias sociales, prefieren el trabajo individual al trabajo en grupo, son desconsiderados, fríos y distantes con los demás. Sin embargo, son alumnos que tienen una gran iniciativa, son muy responsables y tienen una gran confianza en sí mismos (Witkin y Goodenough, 1979).

En cuanto a sus preferencias intelectuales, los dependientes de campo y los independientes de campo se muestran más inclinados hacia aquellas materias que se adaptan mejor a sus características particulares. Sin embargo, al igual que con la independencia-dependencia de campo, hay que tener presente que un determinado estilo no es mejor en todas las ocasiones. Los independientes rinden mejor en tareas analíticas, reflexivas como la física, la biología y las matemáticas, y en tareas que exigen razonamiento y solución de problemas o que tienen una estructura deductiva, mientras que los dependientes de campo, debido a su inclinación social, rinden mejor en materias de contenido interpersonal, como artes, ciencias sociales y humanidades, que requieren un procesamiento más global.

La esencia del estilo cognitivo reflexividad-impulsividad, se capta sobre todo en el proceso de resolución de problemas y en las actividades de selección y procesamiento de la información. El análisis visual da también la pista sobre el modo de trabajo entre unos y otros. La forma de enfrentarse a la tarea en los reflexivos les lleva a extraer más información de los estímulos visuales y más cuidadosamente de lo que lo hacen los impulsivos.

En cuanto a las implicaciones educativas de este estilo cognitivo y su influencia en el aprendizaje, hay que indicar que según Kogan (1976), la dimensión reflexividad-

impulsividad es la que tiene repercusiones más directas en el proceso educativo. Diferentes estudios ponen de manifiesto que los alumnos reflexivos son capaces de mantener su atención en las tareas escolares, mientras que los impulsivos tienen dificultades. Esto, unido a su propia actitud reflexiva, da lugar a que los primeros consigan un mejor funcionamiento cognitivo y obtengan resultados más elevados en sus aprendizajes escolares. En términos generales, los alumnos reflexivos rinden más en las tareas de recuerdo, de lectura y de razonamiento, que son fundamentales para los aprendizajes.

En cualquier caso, en términos generales, podemos decir que el estilo reflexivo parece ser el más indicado para el aprendizaje escolar y para un rendimiento más satisfactorio. Por otra parte, diferentes trabajos señalan que el estilo analítico asociado a una actitud reflexiva se da más en niños tranquilos, capaces de mantenerse centrados a pesar de incitaciones de estímulos potencialmente distractores, mientras que los niños no analíticos tienden a ser más impulsivos y reaccionan más ante los estímulos externos.

Gargallo (1989), describe cómo los estilos cognitivos se pueden modificar por la vía educativa y en el ámbito escolar, con programas diseñados para tal fin. Sus estudios se centraron en el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad, el estilo que más implicaciones educativas presenta y mayores conexiones tiene con áreas de la personalidad, de la conducta y del aprendizaje.

Además, como lo afirma Gargallo (1989), encontramos influencia de la reflexividad-impulsividad sobre el rendimiento académico: los reflexivos obtienen mejores calificaciones que sus compañeros impulsivos. Enseñar reflexividad es enseñar a pensar, a analizar cuidadosamente los detalles, a prever y anticipar consecuencias, a no dejarse llevar por la primera impresión, por lo aparentemente obvio. El niño reflexivo se muestra más capaz que el impulsivo de responder adecuadamente a los diversos requerimientos de las tareas académicas. En este sentido es posible plantear el incremento de reflexividad, proponiendo la reducción de impulsividad del niño en el aula como objetivo educativo.

Gargallo (1989) plantea que es muy frecuente encontrar alumnos con bajo rendimiento en exámenes, pruebas y tareas cotidianas por su impulsividad. Muchas veces los niños no contestan o lo hacen inadecuadamente a cuestiones que son capaces de resolver por su nivel intelectual y de conocimientos. Al enseñar reflexividad,

se enseñan también valores y actitudes que llevarán a mejorar en aspectos muy importantes de la personalidad y la conducta, tales como el autocontrol, el equilibrio personal, el dominio de la agresividad y la autonomía.

En conclusión, la reflexividad es más adaptativa que la impulsividad para responder a los requerimientos que la escuela plantea al individuo. Se trata de dotar al estudiante de estrategias cognitivas adecuadas, y las estrategias reflexivas y analíticas lo son más que las impulsivas para desenvolverse con éxito y resolver de modo correcto los problemas académicos y no académicos. La reflexividad se puede enseñar en la escuela lo mismo que cualquier otro contenido curricular.

BIBLIOGRAFÍA

Allport, G.W. (1937). *Personality, psychological interpretation*. New York: Henry Holt.

Aguilera P., Eleanne y Ortiz T., Emilio. (2009). "Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y modelos explicativos". *Revista de estilos de aprendizaje*, No. 4, Vol. 4, pp. 24-42.

Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2005). "¿Iguales pero diferentes?". *Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial*, No. 2, Vol. 1, pp. 1-7.

Blazhenkova, O. y Kozhevnikov, M. (2012). "Intellectual styles in members of different professions". In: Zhang, L., Sternberg, R. y Rayner, S. (eds.). *Handbook of Intellectual Styles: Preferences in Cognition, Learning, and thinking* (pp. 353-354). New York, USA: Springer Publishing Company.

Buela-Casal, G., De los Santos-Roig, M., Carretero-Dios, H. y Bermúdez, M.P. (2000). "Reflexividad-Impulsividad en niños españoles y estadounidenses: Un estudio transcultural". *Clínica y Salud*, No. 1, Vol. 11, pp. 15-33.

Coll, C. y Miras, M. (2001). "Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar". En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

Cross, Nigel. (1999). *Métodos de diseño y métodos de aprendizaje*. México: Noriega editores.

Dasen, P.R., Berry, J.W. y Witkin, H.A. (1979). "The use of developmental Theories cross-culturally". In: L. Eckensberger, Y. Poortinga y W. Lonner (eds.). *Cross cultural contributions to psychology*. Amsterdam: Swets y Zeitlinger.

Fernández Ballesteros, R. (1980). Del Estilo Cognitivo Dependencia-Independencia de Campo, a una Teoría de la Diferenciación. En: *Psicología General y Aplicada*. 35 (3) p. 467-490.

Fernández Ballesteros, R. y Manning, L. (1981). "Dependencia-independencia de campo y diferenciación hemisférica. I. Asimetría derecha en una tarea de localización espacial". *Revista de Psicología general y aplicada*, No. 3, Vol. 36, pp. 385-392.

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

Gargallo, B. (1989). *El estilo cognitivo "Reflexividad-Impulsividad". Su modificabilidad en la práctica educativa. Un programa de intervención para 8º de EGB*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Novena edición. Madrid: Morata.

Goodenough, D. (1978). *Field Dependence*. En London y Exner. *Dimensions of Personality*. New York: Wiley.

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Hederich, C. y Camargo, A. (1995). "Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia". Universidad Pedagógica Nacional - Centro de Investigaciones CIUP, Bogotá. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30_09infor.pdf

Hederich, C., Camargo, Á., Guzmán, L. y Pacheco, J. (1995). En: Torrado, María Cristina. *Regiones cognitivas en Colombia*. Bogotá: CIUP - Universidad Pedagógica Nacional - Colciencias. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_10rese.pdf

Kagan, J., Moss, H.A. y Siegel, J.E. (1963). "Psychological significance of styles of conceptualization". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No. 2, Vol. 27.

Keefe, James. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: Manual de examinador*. Reston, VA: Asociación Nacional de Principales de Escuelas de Secundaria.

Klein, G.S. (1954). "Need and regulation". In: M.R. Jones (ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Kogan, N. (1976). *Cognitive Styles in Infancy and Early Childhood*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

_____. (1980). "A style of life, a life of style". *Contemporary Psychology*, No. 8, Vol. 25, pp. 595-598.

Kozhevnikov, M. (2007). "Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style". *Psychological Bulletin*, No. 133, pp. 464-481.

León y Huertas, C. de. (2009). *Análisis de las funciones de los orientadores de los Departamentos de Orientación en las Zonas de Actuación Preferente en la ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral inédita.

Lewin, K. (1935) *Una teoría dinámica de la personalidad*. Barcelona: Ediciones Morata.

Loscos, M. (2001). *Autorregulación del Estilo Cognitivo a través del lenguaje*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Marton, F. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Messick, S. (1984). "The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice". *Educational Psychologist*, No. 19, pp. 59-74.

Monereo, C. (comp.). (1993). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domé-nech.

Orjales, I. y Polaino-Lorente, A. (1992). "Estilos cognitivos e hiperactividad infantil: los constructos dependencia e independencia de campo perceptivo e impulsividad, reflexividad". *Bordón-revista de orientación pedagógica*, No. 4, Vol. 44, pp. 421-430.

Palacios, J. y Carretero, M. (1982). "Estilos cognitivos: Implicaciones educativas de los estilos cognitivos". *Infancia y Aprendizaje*, No. 18, pp. 83-106.

Porras, R., Samaniego, P. y cols. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. Colección Cermies N° 39. España: Ediciones Cinca.

Schmeck, R.S. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.

Selmes, I. (1987). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.

Shapson, S. M. (1977). *Hiporhesis Testing and Cognitive Style In Children* Journal of Educational Psychology. Washington. 69 (4). pp. 452-463.

Sternberg, R.J. (1990). *Intellectual styles: Theory and classroom interaction*. Washington National Education Association of the United States Research for better schools.

Sternberg, R.J. y Zhang, L.F. (2001). "Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning". In: R.J. Sternberg y L.F. Zhang (eds.). *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (pp. 227-247). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Werner, H. (1965). *Psicología comparada del desarrollo mental*. Buenos Aires: Paidós.

Witkin, H. (1966). "Cognitive patterning in mildly retarded boys". *Child Development*, No. 2, Vol. 37, pp. 301-316.

_____. (1976). "Cognitive style in academic performance and in teacher student relations". In: Messick y Associates (eds.). *Individuality in Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Witkin, H.A. y Goodenough, D. (1979). "Psychological differentiation: Current status". *Journal of Personality and Social Psychology*, No. 84, pp. 661-689.

_____. (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y Origenes*. Madrid: Pirámide.

Zuluaga V., Juan Bernardo y Vasco U., Carlos Eduardo. (2009). "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)". *Rev. latinoam. psicol.*, No. 3, Vol. 41.