



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (Colombia)

ISSN: 1900-9895

revistascientificas@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas
Colombia

Ovalle, Amalia Alexandra; Tobón, Gloria del Carmen
CALIDAD DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-NIÑO EN EL AULA Y LOS ESTILOS
COGNITIVOS EN LA DIMENSIÓN REFLEXIVIDAD-IMPULSIVIDAD
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 13, núm. 1, enero-junio,
2017, pp. 201-222
Universidad de Caldas
Manizales, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CALIDAD DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-NIÑO EN EL AULA Y LOS ESTILOS COGNITIVOS EN LA DIMENSIÓN REFLEXIVIDAD-IMPULSIVIDAD

Amalia Alexandra Ovalle*
Gloria del Carmen Tobón**

Alexandra-Ovalle, A. y Tobón, G. (2017). Calidad de la interacción docente-niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 201-222.

RESUMEN

Este estudio analiza la relación entre los estilos cognitivos, desde la dimensión reflexividad-impulsividad y la calidad de la interacción docente-niño en el aula, en 40 niños y niñas de primer grado de primaria en la ciudad de Ibagué. Para conocer el estilo cognitivo se utilizó el MFF20 (test de emparejamiento de figuras conocidas) y para evaluar la calidad de la interacción docente-niño se utilizó el sistema de observación CLASS. Los resultados se analizaron con estadísticos descriptivos y se aplicó una correlación de Spearman para conocer la relación de las variables. Los resultados mostraron que la mayoría de niños (85 %), aún no tienen una clara tendencia a la reflexividad o impulsividad; asimismo, se encontró que la calidad de la relación docente-niño referente al apoyo emocional es media; mientras que el apoyo pedagógico es medio bajo; por lo que este no se relacionó con ningún estilo cognitivo.

PALABRAS CLAVE: primera infancia, estilo cognitivo, calidad de la relación docente-niño, reflexividad-impulsividad, apoyo emocional y pedagógico.

* Psicóloga y estudiante de Maestría en Desarrollo Infantil, Universidad de Manizales.

** Asesora del trabajo de investigación. Profesora Programa de Psicología, Universidad de Manizales, investigadora macroproyecto “Actores y escenarios del desarrollo infantil en el contexto educativo”.

Recibido: octubre 26 de 2014. **aceptado:** noviembre 11 de 2016.

QUALITY OF THE TEACHER-CHILD INTERACTION IN THE CLASSROOM AND THE COGNITIVE STYLES DIMENSION OF REFLECTIVITY-IMPULSIVITY

ABSTRACT

The present study analyzes the relationship between cognitive styles from the reflective-impulsive dimension and the quality of the teacher-child interaction in a group of 40 first grade children in a primary school at Ibagué, Tolima, Colombia. The MFF20 test was applied to identify the cognitive style and the system of observation CLASS was used to evaluate the quality of the teacher-child interaction. The findings were analyzed with descriptive statistics and the Spearman correlation was used to determine the relationship between the variables. The findings showed that most of the children (85%) still do not have a clear tendency to reflexivity or impulsivity. Regarding the quality of teacher-child relationship, the study found a medium emotional support and a low-medium instructional support, which were not associated with any cognitive style.

KEY WORDS: children, cognitive style, quality of teacher-child interactions, reflectivity-impulsivity, emotional and instructional support.

INTRODUCCIÓN

El interés por conocer las diferencias individuales que se dan en el aprendizaje ha orientado a diversos investigadores en la búsqueda de variables personales y contextuales implicadas en los procesos de aprendizaje. La teoría de la diferenciación psicológica ha permitido que la aproximación a este interés sea más enriquecedora al proporcionar marcos de análisis que den cuenta del porqué de dichas diferencias. Es así como el constructo de estilo cognitivo, que es una dimensión psicológica que representa las consistencias en la forma particular del funcionamiento cognitivo de cada individuo con respecto a la adquisición y procesamiento de la información (Kozhevnikov, 2007), se ha convertido en una respuesta al porqué de las diferencias individuales en el procesamiento de la información.

Colombia no ha sido ajena a ello, por lo que en los inicios de los años 90 el patrón marcado de diferencias en el logro educativo de los estudiantes entre los

departamentos colombianos suscitó el interés del Ministerio de Educación Nacional, dando origen a investigaciones conjuntas con el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) que buscaban dar respuesta a esta situación. Así, el proyecto “Regiones cognitivas en Colombia” (1995) pretendía como primera medida una regionalización para luego examinar los estilos cognitivos en las regiones ecoculturales contrastadas en el país.

La segunda parte de este proyecto consistió en correlacionar los estilos cognitivos con la comprensión del lenguaje y el procesamiento matemático, de una muestra de 400 estudiantes de grado noveno de diferentes regiones del país. El resultado principal de esta investigación fue la notable influencia del contexto cultural en la constitución del estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo.

El reconocimiento de la diferencia, no solo a nivel cultural sino cognitivo, y las relaciones de estos con el logro académico, dieron paso en Colombia a perspectivas renovadoras tanto en la psicología como en la educación, despertando el interés por indagar en la comprensión de las diferencias individuales con el fin de revisar los modelos educativos y pedagógicos y su adecuación a las características cognitivas y culturales de la población. Sin embargo, este cuerpo de investigaciones recientes se ha orientado mayormente a la dimensión del estilo cognitivo propuesta por Witkin y Goodenough (1981): dependencia e independencia de campo, al igual que por la población escolar de quinto grado en adelante y la población universitaria, por lo que se carece de investigaciones que abarquen un rango de edad menor (preescolar, y de primero a tercero de primaria) y que indaguen sobre otros tipos de estilos cognitivos como lo es el binomio reflexividad-impulsividad propuesto por Kagan (1965, 1966), el cual es uno de los más investigados a nivel mundial junto con el de dependencia e independencia de campo (Fernández e Hinojo, 2006).

Diversas investigaciones con niños en edad escolar han demostrado que el estilo cognitivo reflexivo o impulsivo particular de cada uno, no solo influye en los resultados que obtiene frente a la resolución de tareas sino que también está relacionado con otras variables tales como la inteligencia (Montero, Navarro y Ramiro, 2005; Ramiro et al., 2010), habilidades académicas para la lectura (Buendía y Ruiz, s.f), habilidades sociales (Seçer et al., 2010) y variables contextuales como la cultura y la situación de pobreza (Arán-Filippetti y Richaud de Minzi, 2011).

Hoy se reconoce que el estilo cognitivo es una característica individual, de naturaleza psicológica, que explica los procesos cognitivos de carácter mediacional y por lo tanto el proceso de aprendizaje. Estos no están lógicamente grabados de forma indeleble, desde el nacimiento, sino que en parte son evolutivos y se construyen de forma progresiva de acuerdo con la experiencia. De esta manera los estilos cognitivos se adquieren por aprendizaje desde la infancia y tienen fuertes relaciones con el comportamiento interindividual de los sujetos, siendo susceptibles de modificación (Buela-Casal et al., 2000).

Los estilos cognitivos, como preferencias o modos habituales de procesar la información, están mediados por los contextos en los que el individuo se desenvuelve. Uno de los contextos, aparte del familiar, que es determinante para el desarrollo cognitivo y social del niño es la escuela (Palacios, Marchessi y Coll, 2004). A partir de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner (1979) la escuela como microsistema involucra y afecta al sujeto en su desarrollo, ya que el niño experimenta situaciones e interacciones con sus compañeros y profesores que le proporcionan nuevas experiencias e impulsan en el desarrollo de ciertas competencias. Diversos estudios han resaltado la importancia de la calidad de la relación docente-niño en el sistema escuela, en la adaptación académica y el desarrollo de competencias por parte del niño (Núñez del Río y Fontana, 2009; O'Connor, 2010).

Aunque existe un interés creciente por conocer las razones de las diferencias en el aprendizaje y el éxito académico en estudiantes, estas se han analizado de manera aislada: por una parte lo cognitivo y por otra lo social y emocional. Sin embargo, y para entender el desarrollo cognitivo de los niños de una manera integral, se debe asumir al niño como un ser multidimensional en desarrollo. Por esta razón, desde la psicología educativa, el interés por estudiar los procesos y situaciones educativas relacionadas con el aprendizaje y el éxito escolar no puede dedicarse sólo al abordaje de la dimensión cognitiva debido a que los aspectos emocionales y sociales son fundamentales.

Es así como no solo el estudio de los estilos cognitivos toma relevancia para entender las diferencias en el aprendizaje y el éxito académico sino también las interacciones que se dan en el aula, teniendo en cuenta el contexto —visto como fuente de influencia— lo cual implica asumir al niño como sistema; haciendo parte de otros sistemas como el sistema salón de clase o aula (Pianta and Walsh, 1996).

El sistema aula incluye aspectos del entorno en relación con las interacciones que se dan entre los individuos en el salón de clases como lo es el apoyo pedagógico que el profesor da al estudiante (O'Connor, 2010). La calidad de la relación docente-niño es uno de los factores fundamentales en la eficacia escolar tal como lo menciona el informe de eficacia escolar realizado por la UNESCO y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en 2008, en el que participó Colombia. La calidad de esta relación también ha sido ampliamente documentada como una variable contextual que influye en la adaptación académica (Burchinal et al., 2008; Curby, Rimm-Kaufman and Ponitz, 2009), el éxito escolar y el desarrollo de competencias principalmente en los niños que hasta ahora inician su escolaridad (Núñez del Río y Fontana, 2009; O'Connor, 2010), en especial cuando el apoyo emocional y pedagógico proporcionado por el docente es alto, los niños se ven beneficiados en su rendimiento académico en lenguaje y matemáticas (Pianta et al., 2008), siendo capaces de superar problemas de adaptación escolar (Hamre and Pianta, 2005).

Lo anterior es importante si se tiene en cuenta que el desarrollo cognitivo y las preferencias en los estilos de procesar la información están influenciados por el medio. El estudio de la interacción docente-niño es un campo importante para explicar tanto las diferencias en el aprendizaje como en el desarrollo de un determinado estilo por parte del niño; sin embargo, la investigación al respecto es escasa y la necesidad de reconocer la diferencia en el estudiantado y los factores que la desencadenan es imperante para una educación de calidad. Por tanto, este estudio tuvo como objetivo: analizar la relación entre los estilos cognitivos, desde la dimensión reflexividad-impulsividad y la calidad de la relación docente-niño en el aula, en los niños y niñas de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué. Este estudio hace parte del macroproyecto "Actores y escenarios del desarrollo infantil en el contexto educativo", de la Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales.

METODOLOGÍA

Diseño

La naturaleza de este estudio es cuantitativa, con un enfoque empírico analítico, ya que busca construir conocimiento a través de la observación y experimentación siguiendo una serie de pasos sistemáticos que permiten conocer, medir y cuantificar

el objeto de estudio. El tipo de estudio es descriptivo/relacional (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006) porque pretende describir la variable estilos cognitivos en su dimensión reflexividad/impulsividad, cuantificando el número de estudiantes con una u otra polaridad, según el resultado del test de figuras familiares (MFF-20). Asimismo, se pretende conocer la calidad de la relación docente-niño e identificar si esta se relaciona con el estilo cognitivo particular de los niños.

Participantes

La investigación se realizó en un colegio público de la ciudad de Ibagué (Tolima, Colombia). Participaron 40 niños de dos grados de primero de primaria, 20 niños por cada grado. El 70% (n=28) tenía 6 años y el 30% 7 años (n=12); a su vez, el 52,2% (n=21) pertenecía al género femenino y el 47,5% (n=19) al género masculino. También participaron los dos docentes de cada grado, uno perteneciente al género femenino y el otro al masculino, con un rango de edad entre los 50-70 años.

El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico y la muestra por conveniencia (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006). Los criterios de inclusión para los niños fueron: tener una edad entre 6 y 8 años, y asistir constantemente a la escuela. Se excluyeron aquellos niños que estuvieran repitiendo el año escolar, ya que esto podría afectar la dinámica relacional con los docentes, alterando los resultados del CLASS.

Instrumentos

Test de emparejamiento de figuras conocidas (MFF20): esta prueba, elaborada por Cairns y Cammock (2013) y que ha sido adaptada en España por Buela-Casal, Carretero-Dios y de los Santos-Roig (2001), está compuesta por 20 ítems, más dos iniciales de entrenamiento, y pretende determinar el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad a través de la solución dada a las tareas de emparejamiento perceptivo que se proponen.

Cada uno de los ítems consiste en la presentación de una figura que le resulta familiar al sujeto. A continuación, y con la figura modelo presente, el sujeto debe encontrar entre seis alternativas similares aquella que es exactamente igual al modelo presentado. Solo una de las alternativas es igual, mientras que las otras

difieren respecto al modelo en un detalle. En cada elemento del test el sujeto puede cometer un máximo de 5 errores. Se computa tanto el número total de errores como la latencia de la primera respuesta a cada uno de los elementos del test. Las puntuaciones en impulsividad e ineficiencia, obtenidas de la resta y suma de las puntuaciones típicas de errores y latencia, se han transformado en centiles y con base en ello se realiza la clasificación.

A partir de las puntuaciones medias en errores (centil ineficiencia), y en latencia del grupo (impulsividad), se puede clasificar a cada uno de los sujetos del grupo dentro de las modalidades estilísticas: impulsivo eficiente, impulsivo ineficiente, reflexivo eficiente y reflexivo ineficiente. La fiabilidad del MFF20 es de $\alpha = 0,8$.

Classroom Assessment Scoring System (CLASS): instrumento de observación desarrollado para evaluar la calidad de la instrucción en el aula desde preescolar hasta tercero de primaria (Pianta, La Paro and Hamre, 2008). Este sistema fue desarrollado con base en una revisión extensa de la investigación sobre la relación maestro-niño, el ambiente de clase y las prácticas de enseñanza, así como medidas utilizadas en estudios de observación a gran escala tales como el estudio de cuidados en la primera infancia (Study of Early Care) del National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) y el estudio multiestatal de Pre-kindergarten (Multi-state Pre-K Study) del National Center for Early Development and Learning (NCEDL).

Las dimensiones del CLASS, están basadas únicamente en las interacciones dentro del aula entre maestros y estudiantes, las cuales pueden ser agrupadas en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico; los que, a su vez, tienen unas dimensiones. Cada dimensión se califica en una escala de siete puntos: bajo (1-2), medio (3-4) y alto (6-7). La puntuación de cada dominio se calcula mediante la suma de las puntuaciones de cada dimensión dividida por el número de dimensiones en ese dominio. Esta prueba ha sido validada en más de 3000 aulas desde preescolar hasta quinto de primaria (Hamre et al., 2006). El CLASS tiene una fiabilidad del 87% y una consistencia interna de 0,76-0,90.

Procedimiento

Inicialmente se estableció contacto con el rector y la psicóloga del colegio, a quienes se les presentó la investigación invitándolos a participar en la misma. Una

vez obtenido el visto bueno se les presentó el proyecto a los dos docentes quienes aceptaron, a través de una carta de compromiso y consentimiento informado, participar en el proyecto y evaluar a sus estudiantes.

Posteriormente, para la recolección de los datos, se realizó un entrenamiento previo en el manejo de los diferentes instrumentos. Los datos de la calidad de la relación docente-niño se evaluaron mediante el protocolo de observación CLASS; se realizaron dos sesiones de observación, una por cada aula, con cuatro ciclos de observación de 20 y 10 minutos para el registro. Estas se realizaron por dos observadoras entrenadas para garantizar la fiabilidad interobservadores.

La aplicación de la prueba MFF-20, para determinar el estilo cognitivo de cada niño, se aplicó de forma individual por el investigador en un lugar tranquilo y diferente al aula de clase. La selección de los participantes se hizo mediante la técnica del sombrero; se seleccionaron 20 niños por aula, para un total de 40, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, anteriormente mencionados.

Finalmente, los datos obtenidos en las diferentes pruebas fueron digitalizados en Excel, en una base de datos asignando un código para cada estudiante. El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS; se utilizaron estadísticos descriptivos como frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones dependiendo de cada una de las variables; esto con el fin de describir los resultados de los niños en torno a cada una de las variables de estudio y responder así al objetivo planteado en esta investigación.

RESULTADOS

208

Los siguientes resultados responden al objetivo propuesto por esta investigación a través de la identificación de los estilos cognitivos de los niños desde la dimensión reflexividad-impulsividad, la calidad de la relación docente-niño en el aula y la relación entre estas dos variables.

Estilos cognitivos

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes que tienen los niños y niñas en los estilos cognitivos

	Todos		Femenino		Masculino		6 años		7 años	
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%
Impulsivo ineficiente	1	2,5	1	4,8			1	3,6		
Reflexivo eficiente	4	10,0	1	4,8	3	15,8	4	14,3		
Reflexivo ineficiente	1	2,5	1	4,8					1	8,3
Media	34	85,0	18	85,7	16	84,2	23	82,1	11	91,7
Total	40	100,0	21	100,0	19	100,0	28	100,0	12	100,0

La tabla 1 muestra las frecuencias y porcentajes que tienen los niños y niñas sobre los estilos cognitivos. Se observa que, por lo general, los estudiantes se ubican en la media con un 85%: un 10% tiene un estilo cognitivo reflexivo-eficiente, un 2,5% impulsivo-ineficiente; con este mismo porcentaje se encuentran los que tienen un estilo cognitivo reflexivo ineficiente. Lo anterior, indica que no existe una clara tendencia hacia alguno de los estilos.

Al revisar estos resultados, por género, se observa que el 85,7% de los estudiantes del género femenino se ubican en la media, el 4,8% tiene un estilo cognitivo impulsivo reflexivo; con este mismo porcentaje se encuentran los estudiantes que tienen un estilo reflexivo eficiente, así como los estudiantes que tienen un estilo reflexivo ineficiente. En cuanto a los estudiantes del género masculino se observa que el 84,2% se encuentra en la media, mientras que el 15,8% tiene un estilo cognitivo reflexivo-eficiente.

Al diferenciarlos por edad, se puede apreciar que el 82,1% de los estudiantes de 6 años se ubican en la media; el 14,3% tiene un estilo cognitivo reflexivo-eficiente; y un 3,6% tiene un estilo impulsivo-ineficiente. En cuanto a los estudiantes de 7 años, se observa que el 91,7% se encuentra en la media; mientras que el 8,3% tiene un estilo cognitivo reflexivo-ineficiente. Por lo que se puede decir que no existe una marcada diferencia en cuanto al estilo cognitivo particular de cada niño en relación con la edad.

Calidad de la relación docente-niño

Tabla 2. Calidad de la relación docente-niño en la dimensión de apoyo emocional y pedagógico que tienen los docentes

	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
Apoyo emocional	2,81	5,25	4,03	1,725
Apoyo pedagógico	1,83	4,43	3,13	1,838

La tabla 2 muestra las medias y desviaciones estándar sobre la calidad de la relación docente-niño en la dimensión de apoyo emocional y pedagógico que tienen los docentes. Se observa que en la variable apoyo emocional los docentes tienen una media de 4,03 (D.E=1,725), mientras que en la variable apoyo pedagógico los docente tienen una media de 3,13 (D.E=1,838); lo cual indica que, por lo general, los docentes se encuentran en un rango medio en cuanto a la calidad del apoyo emocional y pedagógico que brindan a sus estudiantes. Sin embargo, se puede apreciar que los puntajes obtenidos por los docentes varían entre un rango bajo (1,83) y un rango medio (4,43), por lo que se hace necesario analizar los resultados de forma independiente para cada docente con el fin de conocer las características del apoyo emocional y pedagógico que se presentaron en el aula con los niños.

Tabla 3. Puntajes obtenidos por los docentes en la calidad de la relación docente-niño en los dominios de la dimensión de apoyo emocional y pedagógico

Dominio	Docente 1	Docente 2
Apoyo emocional	5 Medio	2,8 Bajo
Clima positivo	5,25	2,25
Clima negativo	1,25	3
Sensibilidad profesor	4	1,7
Considerar la perspectiva del estudiante	5	2,2
Apoyo pedagógico	4 Medio	1,83 Bajo
Desarrollo de conceptos	4,2	2
Calidad de los comentarios	2	1,75
Ejemplificar el lenguaje	4	1,5

Como se puede apreciar en la tabla 3, al diferenciar los resultados obtenidos por ambos docentes, se denota que el docente uno a través de los puntajes obtenidos en las dimensiones de apoyo emocional y pedagógico en la prueba CLASS obtuvo un puntaje medio en las dos dimensiones, mientras que el docente dos obtuvo un puntaje bajo. Ninguno obtuvo un puntaje alto.

A continuación se describen las características de la interacción que se presentaron en el aula entre el docente y los estudiantes, y que buscan por parte del docente apoyar el desarrollo del comportamiento social y emocional de los niños (apoyo emocional), así como apoyar eficazmente el desarrollo cognitivo y del lenguaje (apoyo pedagógico).

Docente uno: con referencia a las dimensiones del dominio apoyo emocional, este se caracterizó por mostrar algunas indicaciones de haber establecido con los niños una relación cálida y de apoyo. Se apreciaron algunas manifestaciones positivas entre el docente y los estudiantes tales como elogios, risas y palabras de afirmación como: “muy bien”, ‘felicitaciones’, ‘correcto’. Asimismo, los niños mostraron interés y motivación por la clase y respeto por la palabra del docente y de sus compañeros. El docente, la mayor parte del tiempo, empleó un tono de voz cálido para dirigirse a los niños. No se evidenció un clima negativo; sólo subió el tono de voz para llamar la atención de algunos niños, pero en muy pocas ocasiones; no gritó, ni amenazó, para mantener el control, al igual que no se observaron situaciones de negatividad extrema entre el docente y los estudiantes.

Con relación a la sensibilidad del docente se evidenció que, en ocasiones, fue capaz de reconocer que sus estudiantes necesitaban un apoyo adicional y buscó la manera de que comprendieran sus explicaciones; estuvo pendiente de que le prestaran atención y sólo en algunos casos se dio cuenta de que ciertos niños presentaron una dificultad, por ejemplo: ver bien el tablero o estar cómodos en el pupitre, a lo que respondió a ellas; otras, las pasó por alto. Por su parte los estudiantes participaron por iniciativa propia, algunas veces compartieron sus ideas y realizaron preguntas al docente.

Respecto a considerar la perspectiva del estudiante, el docente se mostró dinámico y abierto a incorporar en clase las ideas y sugerencias de sus estudiantes; de igual forma facilitó espacios para que los alumnos participaran y expresaran sus ideas. A su vez, cuando puso una actividad, permitió que los niños eligieran qué querían hacer después. A pesar de que controló de manera moderada el movimiento de los

estudiantes en el aula, muchas veces determinó en qué lugar debían permanecer durante las actividades.

En cuanto a las dimensiones del dominio de apoyo pedagógico, en el desarrollo de conceptos, el docente ocasionalmente facilitó conversaciones y actividades que estimularan el análisis y el razonamiento. Cuando los niños realizaron una operación matemática, como una suma, les pidió que explicaran el proceso que llevaron a cabo para realizarla; y si cometían errores, les pidió que ellos mismos analizaran dónde estaba el error. Algunas veces el docente hizo una conexión entre los conceptos y actividades, entre estos y los conocimientos previos, así como algunos esfuerzos para relacionar los conceptos con la vida real de sus estudiantes para facilitar la comprensión.

Respecto a la calidad de los comentarios, el docente en algunas ocasiones proporcionó ayuda a sus estudiantes a través de preguntas que formuló para que ellos pudieran ser conscientes de sus procesos y resolvieran los problemas matemáticos propuestos; impulsándolos de esta manera a que se cuestionaran o reflexionaran sobre sus respuestas y acciones. También estuvo pendiente de aclarar conceptos o ampliar algunos comentarios para facilitar la comprensión por parte de los niños. De igual modo, reconoció el esfuerzo de algunos de sus estudiantes para estimular así la participación y persistencia; por ejemplo, cuando los niños pasaron al tablero para hacer operaciones matemáticas, el docente los premió con un dulce o verbalmente.

Por otra parte, con referencia a la dimensión de ejemplificar el lenguaje se observaron conversaciones cortas en el aula. En ocasiones, el docente realizó tanto preguntas abiertas como cerradas; estuvo pendiente de las respuestas que dieron los niños para clarificar el lenguaje y cerciorase de que le estaban dando un uso semántico correcto a las palabras. Asimismo, ocasionalmente, en sus conversaciones con los niños, introdujo palabras nuevas explicando su significado.

Docente dos: en las dimensiones del dominio apoyo emocional, las interacciones de la docente dos con los niños en el aula se caracterizaron por lo siguiente: se evidenciaron muy pocas emociones positivas entre la docentes y los estudiantes; en algunas ocasiones, y con algunos niños, mostró manifestaciones positivas como felicitaciones por el trabajo realizado o aplausos de los compañeros motivados por la docente. A su vez, los niños mostraron poco respeto por la docente y sus compañeros. La mayor parte del tiempo, mientras la docente explicaba, los niños

estaban hablando; lo mismo ocurría cuando algún compañero participaba. La docente rara vez estableció contacto visual con sus estudiantes mientras se dirigía a ellos.

En consideración al nivel general de negatividad exhibida en el aula de esta docente se evidenció que, en ocasiones, mostró irritabilidad y enojo; usó la mayor parte del tiempo un tono de voz alto y áspero, hizo uso del sarcasmo y la amenaza con los padres frecuentemente, así como en una ocasión golpeó con su mano el pupitre de una niña para mantener el control. Por su parte los niños, aunque no son humillantes ni se burlan entre ellos, poco respetan la palabra del otro.

Sobre la sensibilidad del docente, se evidenció poca capacidad de ser consciente de las necesidades académicas y emocionales de sus estudiantes y responder a ellas. Los niños se mostraron dispersos y ella sólo se enfocó en algunos estudiantes que estaban ubicados en el centro, olvidando los de los lados y atrás; y aunque algunos niños participaron y preguntaron por iniciativa propia, cuando estos realizaron una pregunta a la docente, no les prestó atención y siguió su clase sin responder; no se cercioró que los niños estuvieran comprendiendo y pasó de una actividad a otra, o de un tema al otro, sin dar espacio para inquietudes o que los niños procesaran la información que acababan de recibir, acosándolos constantemente con el tiempo.

En relación a considerar la perspectiva del estudiante, la docente se mostró un poco rígida, inflexible y controladora en sus planes, ya que, aunque los niños hicieron sugerencias de modificaciones de la actividad propuesta como que se realizara por fuera del salón, ella lo ignoró. No se evidenció por parte de la docente oportunidades de involucrar a los estudiantes en las actividades, permitiendo que ellos decidieran o lideraran alguna actividad, así como poca motivación para que los niños expresaran sus ideas; y, cuando lo hacían, no asignaba turnos conversacionales por lo que nadie prestaba atención; a pesar de que en ocasiones permitía movimientos, tendió a controlarlos y a determinar el lugar en que debían estar los niños durante las actividades.

Por otra parte, en cuanto a las dimensiones del dominio de apoyo pedagógico, en el desarrollo de conceptos se pudo apreciar que la docente raramente facilita conversaciones y actividades que estimulen el análisis y el razonamiento; pasa rápidamente de una actividad a otra, sin darles la oportunidad a los niños para que reflexionen sobre lo que acaban de hacer. Propuso actividades como lluvia de ideas, pero no amplió las respuestas de los niños ni les pidió que evaluaran cómo

les parecía lo que habían dicho. Asimismo, los conceptos y actividades se presentan de forma aislada y no se les pidió a los estudiantes que aplicaran sus conocimientos previos; sólo en algunas pocas ocasiones la docente hizo un esfuerzo por relacionar los conceptos con la vida real de los niños, por ejemplo: en la asignatura de sociales, cuando estaban viendo la composición del barrio, les pidió que describieran sus barrios y que ubicaran cuántas cuadras o manzanas tenía.

Sobre la calidad de los comentarios, la docente, la mayor parte del tiempo, es la que se dirige al grupo y no da espacios para el diálogo o la discusión con sus estudiantes; realiza preguntas cerradas y tiende a descartar las respuestas o las acciones como incorrectas e ignora los problemas de comprensión, por ejemplo: en la clase de sociales les pidió a los niños hacer una maqueta sobre su barrio, a lo que una niña le preguntó: ¿qué es una maqueta?, ella la miró y no le respondió. De la misma manera, la docente no formuló preguntas para ver si los niños habían entendido los temas enseñados.

Respecto a la dimensión de ejemplificar el lenguaje, se observaron conversaciones cortas en el aula. La docente realizó preguntas cerradas y no amplió las respuestas de los niños; en ciertas ocasiones introdujo palabras nuevas pero no las explicó, por ejemplo: en la clase de sociales, al referirse a la agrupación de casas en un barrio, las llamó manzanas pero no explicó por qué se llamaban así; algunos niños entendieron literalmente el término manzana y ella lo pasó por alto.

Relación entre los estilos cognitivos de los niños y la calidad de la interacción docente-niño

Tabla 4. Relación entre la calidad de la interacción docente-niño y los estilos cognitivos que tienen los niños y niñas

		Apoyo Emocional	Apoyo pedagógico
Estilo cognitivo Medio	Coefficiente de correlación	.280	.280
	Sig.	.080	.080
	N	40	40

Nota: nivel de significancia ($p \leq 0,05$)

La tabla 4 muestra los resultados de la correlación de Spearman realizada entre la calidad de la interacción docente-niño y los estilos cognitivos que tienen los niños y niñas, observándose que no existe una relación entre el estilo cognitivo medio y el apoyo emocional ($r=.280$, $p>0,050$) y pedagógico ($r=.280$, $p>0,050$). Se puede decir que el estilo cognitivo particular de los niños, no estuvo relacionado con la calidad de las interacciones en el aula y estas se dan de manera aislada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación mostraron que, en general, los estudiantes no tienen clara tendencia hacia alguno de los estilos, ya que un 85% se ubicaron en la media, es decir que no son ni reflexivos ni impulsivos claramente; solo un 10% tiene un estilo cognitivo reflexivo-eficiente, un 2,5% reflexivo ineficiente. Con este mismo porcentaje se encuentran los que tienen un estilo cognitivo impulsivo-ineficiente. Este resultado se puede entender claramente a la luz de las teorías del desarrollo de la diferenciación psicológica que explican que en esta edad los niños, como sistemas abiertos, parten de un estado de relativa globalidad e indiferenciación para atender a una mayor estructuración y diferenciación en la cual juega un papel fundamental la historia personal, social y cultural (Espinosa y Colom, 1989). Es por ello que todavía no se evidencia una marcada tendencia hacia alguno de los estilos, sino que la gran mayoría están muy parejos al respecto.

Al analizar estos resultados, desagregándolos por sexo y edad, se evidencia que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los niños y las niñas —y entre los que tienen 6 y 7 años—; lo cual se relaciona con el estudio transcultural realizado por Buela-Casal et al. (2000) en el que no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de edad de 6, 7 y 8 años, esto solo se reportó entre los 10 y 12 años de edad. En cuanto a los resultados obtenidos para la variable sexo, estos son similares a los encontrados en la investigación de Fernández e Hinojo (2006) con una muestra de 154 estudiantes de quinto y sexto grado en la que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas sobre el sexo en el grupo al igual que por grados.

Sin embargo, vale la pena mencionar que, aunque en este estudio no fue evidente un estilo cognitivo en particular, del grupo de 40 solo una niña fue clasificada como impulsiva ineficiente; al indagar más acerca de la vida de ella con su profesora y un

familiar se evidenciaron factores de riesgo psicosocial como maltrato verbal y físico, situación de pobreza y enfermedad mental del padre; lo que resulta interesante al compararse con el estudio de Arán-Filippetti y Richaud de Minzi (2011), con una muestra de 110 niños de 6 años de edad en situación de pobreza, que mostró que los niños en situación de vulnerabilidad social manifestaron: diferencias en el patrón de respuestas reflexivas-impulsivas, cometieron una mayor cantidad de errores y emplearon un menor tiempo de latencia; indicadores ambos de mayor impulsividad cognitiva en relación con los niños sin riesgo. Lo anterior, sugiere que situaciones adversas en esta etapa de la vida tienen incidencia en la forma en cómo el niño procesa la información favoreciendo la impulsividad cognitiva.

Estos resultados, referentes al estilo cognitivo, desde la dimensión reflexividad-impulsividad, de los niños y niñas de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, permiten suponer que a esta edad aún no hay una clara tendencia hacia alguno de estos estilos; y que tal vez las variables familiares y contextuales como, por ejemplo, la estimulación verbal, el control externo, los estilos de interacción parental y las características del contexto en general, explicarían la formación de algún estilo particular (Arán-Filippetti y Richaud de Minzi, 2011).

Es así como lo valioso del presente estudio es que permite comprender la génesis del estilo cognitivo al mostrar que, a partir de una pequeña muestra de 40 niños, la mayoría a esta edad no tienen un estilo cognitivo particular; y con el pasar del tiempo puede evolucionar porque se construye y define por la influencia de las personas significativas familiares, así como del medio escolar por las propias experiencias vividas. De esta manera el niño adquiere una forma especial y habitual de procesar la información, constituyéndose en un estilo permanente que incide en varios aspectos de su vida especialmente en la resolución de problemas de tipo cognitivo.

La determinación de los estilos cognitivos, aplicados a los procesos cognitivos y de aprendizaje escolar, resulta muy importante para ayudar a los niños a orientar sus propios patrones de conceptualización y de pensamiento cuando se sabe que, de acuerdo con Jonassen y Grabowski (1993), las dificultades en los logros escolares no se deben solamente a dificultades en los tipos de memoria sino por los desordenes de tipo sensorial y perceptual que impiden el almacenamiento de la información que se debe aprender.

Por su parte, los resultados sobre la calidad de la relación docente-niño son coherentes con los encontrados en otros estudios (Curby, Rimm-Kaufman and Ponitz, 2009; Hamre and Pianta, 2005; Pianta et al., 2008) en los cuales los docentes obtienen una puntuación media o alta en el apoyo emocional, pero entre media y baja en el apoyo pedagógico. Especialmente, en países de América Latina este puntaje es bajo (Maldonado and Votruba-Drzal, 2013; Treviño, 2013); lo cual, si se analiza a la luz de las implicaciones que tiene proveer cada uno de estos apoyos, se evidencia que los docentes son mucho más hábiles en manifestar un trato cálido y amable con sus estudiantes pequeños y promover habilidades sociales; que en estimularlos al desarrollo de formas más complejas de pensamiento, a partir de preguntas retadoras que los lleven a relacionar lo que están aprendiendo con su vida cotidiana, y a utilizar un lenguaje más amplio y estructurado para su edad (La Paro, Pianta and Stuhlman, 2004).

Este resultado posiblemente se deba al esfuerzo que demanda brindar apoyo pedagógico por parte del docente, pues para que este se dé es necesario una planeación consciente de estrategias y formas para estimular tanto el desarrollo cognitivo y del lenguaje de sus estudiantes como escuchar atentamente los aportes de los niños para poder dar una retroalimentación constructiva (Burchinal, et al., 2008; Curby, Rimm-Kaufman and Ponitz, 2009; Hamre and Pianta, 2005); lo cual, a su vez, demanda una concepción diferente por parte del docente de rol y una actuación más consciente en la que privilegie la interacción no solo como la relación que establece con su estudiante, sino como un vehículo de transformación y educación.

Partiendo de lo anterior, y del objetivo principal de este estudio, donde se encontró que no existe una relación entre el apoyo emocional y pedagógico y los estilos cognitivos, vale la pena analizar detenidamente las posibles causas de esta no relación en función de los resultados obtenidos tanto en el estilo cognitivo como en la calidad de la relación docente-niño y la concepción de desarrollo como un proceso holístico, multicausal y multidireccional. Por una parte es preciso aclarar que, si bien las relaciones sociales y las experiencias que tienen los niños en diferentes contextos influyen en su desarrollo, siendo prioritarios la escuela y el aula por ser el lugar donde pasan la mayor parte del tiempo (Núñez del Río y Fontana, 2009; O'Connor, 2010), estas tienen que ser significativas en la vida del niño para que se genere un impacto en su desarrollo; y, posiblemente, como la calidad de la relación docente-niño en la dimensión del apoyo pedagógico fue baja, no se relacione con el desarrollo de un estilo cognitivo particular.

Aunque la investigación en la calidad de la relación docente niño ha demostrado que el apoyo emocional alto es un factor predictor de ajuste social, menos problemas de conductas y desarrollo de habilidades lingüísticas que se ven reflejados en mejores desempeños, es el apoyo pedagógico alto el que se ha asociado a mejores resultados por parte de los niños en cuanto al éxito académico en lenguaje y matemáticas (Hamre and Pianta, 2005). Por esta razón, a pesar de que en los dos salones de primero evaluados el apoyo emocional fue medio, este no tuvo una relación con el desarrollo de un estilo cognitivo en particular; ya que, según la investigación al respecto, se requiere de un apoyo pedagógico alto para la influencia en la dimensión cognitiva.

Es así como, a partir de lo encontrado, se puede suponer que la interacción docente-niño por sí sola no genera un impacto positivo en el desarrollo infantil si esta no es de calidad tal como lo demuestra el reciente estudio de Bierman et al. (2014) en el que se buscaba medir el impacto un año después del programa de desarrollo infantil temprano (Head Start REDI) en diversos aspectos como el aprendizaje y el comportamiento de los niños; donde se encontró que, por sí sola, la relación docente-niño evaluada con el CLASS se relacionó con la capacidad de resolver competentemente problemas sociales; y que, únicamente, las aulas que tuvieron una mayor puntuación en el CLASS fueron las que sobresalieron en comparación con las que no habían participado del programa. Se confirma así la importancia de la calidad de la interacción docente-niño en el desarrollo.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que este resultado amerita una especial atención puesto que se han demostrado las implicaciones positivas en el desarrollo infantil y el éxito académico que tiene la calidad de la relación docente-niño (Pianta, La Paro and Hamre, 2008); sin embargo, esta se dificulta en nuestro medio por varias razones: el número elevado de estudiantes por aula (entre 35-40) para la cual solo hay un docente; la diferencia generacional entre el niño y el docente (mayores de 60) y, por último, la ausencia de formación en cuanto a estrategias de manejo en el aula y desarrollo de habilidades cognitivas en niños a través del juego y las preguntas. Por ello se considera importante revisar la política pública de “calidad educativa” centrando el foco en algo tan olvidado, pero a la vez reconocido por su importancia, como la calidad de la interacción docente-niño (UNESCO, 1994) incorporado acciones concretas que permitan enriquecer esta relación, para que el docente pueda proporcionar un mejor apoyo emocional y pedagógico que se vea reflejado en mejores desempeños por parte de los niños.

Vale la pena resaltar que, aunque este estudio realiza una aproximación comprensiva tanto al estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad y la calidad de la relación docente-niño dada las limitaciones metodológicas por la dificultad de evaluar estas dos variables, los datos aquí obtenidos no pueden ser generalizados puesto que la muestra con la que se trabajó es muy pequeña ($n=40$) y sólo se realizó en un colegio con dos docentes; por lo que es necesario realizar un estudio con una población mayor y en distintas aulas, tomando únicamente los puntajes extremos en la variable estilos cognitivos, como lo hacen la mayoría de los estudios consultados, para poder correlacionar la calidad de la relación docente niño con la polaridad reflexividad-impulsividad.

Así, el asumir el desarrollo como un proceso complejo, multicausal y dinámico, implica que este debe ser estudiado como tal. Por ello se considera importante profundizar más en este tema mediante estudios longitudinales y causales, con una análisis multifactorial, donde se integren y analicen las relaciones de diferentes variables en el desarrollo de un estilo cognitivo en particular, para comprender con más profundidad y diseñar estrategias educativas acordes con el estilo particular de cada niño.

Retomando, este estudio permite reconocer el valor del desarrollo individual en la dimensión cognitiva en relación con variables contextuales como la interacción docente-niño en el sistema aula de clase a partir de la comprensión de varios aspectos como son: (i) que los estilos cognitivos representan modos habituales de procesar la información convirtiéndose en una propiedad estructural del sistema cognitivo (Hederich, Gravini y Camargo, 2011) debido a que a temprana edad aún está en proceso de estructuración, por lo cual los niños todavía no evidencian un estilo particular. De esta forma, lo valioso de caracterizar el estilo cognitivo de los niños es reconocerlos para, a través de ellos, establecer otras formas de enseñar que se ajusten a las variables individuales en la forma de procesar la información y —aunque estos estilos todavía no se han configurado— facilitar estrategias que permitan el desarrollo de cualquiera de las polaridades existentes; (ii) la calidad de la interacción docente-niño, como un sistema que afecta el sistema en desarrollo niño, precisa de calidad para un impacto positivo en el desarrollo infantil; (iii) llegar a comprender con precisión y exactitud los determinantes de la reflexividad-impulsividad y la relación que esta tiene con otras variables tales como la relación docente-niño, es un reto que no debe ser abordado desde una sola perspectiva sino de forma integral y holística para comprender las relaciones invisibles que se forman

entre las dimensiones personales del desarrollo y las variables contextuales para así adecuar los procesos educativos para que sean pertinentes a cada necesidad.

REFERENCIAS

- Arán-Filippetti, V. y Richaud de Minzi, M. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, 10(2), 341-354.
- Bierman, K. et al. (2014). Effects of Head Start REDI on Children's Outcomes 1 Year Later in Different Kindergarten Contexts. *Child Development*, 85(1), 140-159.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H. y de los Santos-Roig, M. (2002). *MFF-20. Test de emparejamiento de figuras conocidas*. Madrid, España: TEA.
- Buela-Casal, G. et al. (2000). Reflexividad-impulsividad en niños españoles y estadounidenses: un estudio transcultural. *Clínica y Salud*, 11(1), 15-33.
- Buendía, E.L. y Ruiz, J.C. (sin fecha). Reflexividad-impulsividad y lectura. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, 105-115.
- Burchinal, M. et al. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher-Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Cairns, E. y Cammock, J. (2013). *MFF20. Test de emparejamiento de figuras conocidas*. Madrid, España: TEA.
- Curby, W., Rimm-Kaufman, E. and Ponitz, C. (2009). Teacher-Child Interactions and Children's Achievement Trajectories across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925.
- Espinosa, J. y Colom, R. (1989). Introducción a la psicología diferencial cognoscitiva. *Estudios de Psicología*, 39, 39-54.
- Fernández, F. e Hinojo, F.J. (2006). El estilo cognitivo reflexividad-impulsividad (R I) en el segundo ciclo de Educación Primaria: diferencias entre los sistemas de clasificación e implicaciones educativas. *Enseñanza*, 24, 117-130.
- Hamre, B. and Pianta, R. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hamre, B. et al. (2006). Student-Teacher Relationships. En Bear, G. and Kathleen, M. (Ed.). *Children's Needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 49-60). Maryland, USA: National Association of School Psychologists.
- Hederich, C., Gravini, M. y Camargo, A. (2011). El estilo y la enseñanza: un debate sobre cómo enfrentar las diferencias individuales en el aula de clase. En Roig, R. y Laneve, C. *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación* (pp. 213-222). Alicante, España: Editorial Marfil.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Jonassen, D. y Grabowski, B. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. New Jersey, USA: Hillsdale.
- Kagan, J. (1965). *Matching Familiar Figures Test*. Cambridge, USA: Harvard University.
- Kagan, J. (1965). Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children. *Child Development*, 36, 609-628.
- Kagan, J. (1966). Reflection-Impulsivity: The Generality and Dynamic of Conceptual Tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style. *Psychological Bulletin*, 133, 464-481.
- Maldonado-Carreño, C. and Votruba-Drzal, E. (2013). Children's Early Educational Experiences in Private Settings. Evidence from Bogotá, Colombia. Presentación en ProLEER Annual Meeting. Center for the Developing Child, Harvard University, Cambridge, USA.
- Montero, J., Navarro, J. y Ramiro, P. (2005). Estilos cognitivos dependencia-independencia de campo, reflexividad-impulsividad y superdotación intelectual. *FAÍSCA. Revista de Altas Capacidades*, 12, 5-15.
- Núñez del Río, M.C. y Fontana, A.M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269.
- La Paro, M., Pianta, R. and Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187-218.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2004). *Desarrollo psicológico y educación, psicología evolutiva*. Madrid, España: Alianza Psicología.
- Pianta, R. and Walsh, D. (1996). *High-Risk Children in Schools*. New York, USA: Routledge.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. and Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS]: Manual, Pre-K*. Baltimore, USA: Brookes Publishing.
- Pianta, R. et al. (2008). Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45(2), 364-397.
- Ramiro, P. et al. (2010). Estilo cognitivo reflexividad impulsividad en escolares con alto nivel intelectual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 193-202.
- Seçer, Z. et al. (2010). Social Skills and Problem Behaviours of Children with Different Cognitive Styles who Attend Preschool Education. *Australian British Journal of Guidance & Counselling*, 20(1), 91-98.

- Treviño, E. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 40-62.
- UNESCO. (1994). *Proyecto principal de educación en América Latina y del Caribe*. Santiago de Chile, Chile: OREALC, UNESCO.
- UNESCO, LLECE. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y del Caribe*. Santiago de Chile, Chile: OREALC, UNESCO.
- Witkin, H.A. y Goodenough, D.R. (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid, España: Pirámide.