

Antonio Nariño



Figura 10

Monumento ubicado en: Patio Interno Casa de Nariño
Fuente: IDU, (2004). La fotografía fue suministrada por la Subdirección de mantenimiento de espacio público del IDU. La información fue suministrada por María Fernanda Loaiza Álvarez.

para escoger el diseño de la obra. Cortés se encargó de hacerla, pero los fondos no fueron suministrados por el Gobierno sino que fueron reunidos por la Asociación de Vecinos de Las Aguas. La obra fue hecha “temporalmente” en cemento, con la esperanza de fundirle muy pronto en bronce, pero esto solo se dio hasta 1967 (Vanegas Carrasco, 2006). Así pues, la erección del monumento a La Pola tampoco fue tarea fácil, pues no existieron deseos materiales de la administración porque tal obra se ejecutara.

Con respecto a la estatuaría existente en Bogotá referente a la Independencia, puedo afirmar que solo existe una obra relacionada directamente con los acontecimientos del 20 de julio: la de Francisco José de Caldas ubicada en Las Nieves, pues la mayoría son alusiones a personajes militares: Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander, Sucre, San Martín o a los héroes y mártires de la independencia, cuando no a una alegoría de la guerra como el caso de la Batalla de Ayacucho.

Podemos afirmar, entonces, que la memoria que la institucionalidad colombiana, con la disciplina histórica conservadora como su aliada ha cincelado en las mentes de los colombianos, está sesgada al hecho militar, a la exaltación castrense y no al hecho político, cívico, ciudadano que en todo caso también significó la Independencia. La tarea, como historiadores del siglo XXI *adportas* del Bicentenario es revertir, o por lo menos hacer notar, esta situación; de lo contrario estaríamos siendo partícipes de la reproducción de la historiografía conservadora y del anquilosamiento de la disciplina histórica. •

Referencias

- Burke, P., (2001). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Instituto de Desarrollo Urbano de Bogotá [IDU], (2004). *Informe técnico monumento a Policarpa Salavarrieta. Estudio de técnica de elaboración y estudio histórico*.
- Langlois, C. y Seignobos, C., (2003). *Introducción a los estudios históricos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Vanegas Carrasco, C., (2007). *Coronación simbólica de un héroe: la estatua de Nariño en el primer centenario de la Independencia, Colección de documentos históricos. Vol. 5. Bogotá: Museo Nacional de Colombia*.
- Vanegas Carrasco, C., (2006). *El monumento a “La Pola” y la escultura en Colombia en 1910, Colección de documentos históricos. Vol. 3. Bogotá: Museo Nacional de Colombia*.
- White, H., (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.

Policarpa Salavarrieta de Dionisio Cortés
(1910, latón fundido en arena con molde corrido)



Figura 11

Monumento ubicado en Las Aguas
Fuente: IDU, (2004). La fotografía fue suministrada por la Subdirección de mantenimiento de espacio público del IDU. La información fue suministrada por María Fernanda Loaiza Álvarez.

El estilo cognitivo en el contexto educativo¹

Christian Hederich Martínez, Ángela Camargo Uribe²

Resumen. El presente artículo da cuenta de la investigación sobre la aplicación de la teoría de los estilos cognitivos en el ámbito educativo. El estudio consta de tres partes: el planteamiento del problema, en donde se expone la evolución y el sentido que la psicopedagogía ha asignado al concepto de “estilo cognitivo”; la contrastación entre los planteamientos teóricos y las prácticas educativas y pedagógicas concretas y, finalmente, una reflexión sobre cómo abordar el problema de las diferencias cognitivas en el contexto pedagógico y educativo.

Palabras clave. Diferencia cognitiva, educación, práctica pedagógica, aprendizaje, dependencia-independencia de campo.

Abstract. This paper presents an overview of the research on the application of cognitive style theory to education. The study consists of three parts: first, the statement of the problem, in which the evolution and the sense given to the concept of “cognitive style” by the psycho-pedagogical research, is presented, second, theory and practice are contrasted with respect to specific educative and pedagogical issues and, finally, a reflection is made on how to face the problem of cognitive differences in educative and pedagogical settings.

Key words. Cognitive difference, education, pedagogical practice, learning, field dependency-independency.

El estilo cognitivo

El término *estilo* se usa en la vida cotidiana para aludir a alguna cualidad distintiva y propia de una persona o grupo de personas. Puede usarse, por ejemplo, para describir la gracia de una gimnasta, la estrategia de juego de un equipo de fútbol, la técnica artística de un pintor, el tipo de corte usado por un diseñador de modas, e incluso, la forma como una persona piensa, aprende, se comunica o enseña. En esta variedad de contextos, el término refleja la necesidad de identificarnos, de distinguirnos de los otros, a fin de encontrar nuestro propio y particular sentido de identidad.

De acuerdo con Rayner y Riding (1997), el concepto de estilo aparece en numerosas disciplinas científicas con el mismo sentido general descrito arriba pero, esta vez, como resultado de preocupaciones intelectuales por encontrar maneras sistemáticas de analizar y explicar diferencias entre particularidades e identidades. En Psicología,

por ejemplo, es posible establecer la distinción entre la sustancia y el estilo de una determinada actividad humana: mientras la primera alude al contenido y el nivel de ejecución de una determinada tarea, es decir, responde a las preguntas: ¿qué?, y ¿qué tanto?, el estilo se refiere a la forma o manera como se realiza la tarea, es decir, responde a la pregunta ¿cómo? (Messick, 1994).

No parece haber consenso sobre la aparición del concepto de estilo cognitivo dentro de la Psicología. Según Huteau (1975), la expresión fue usada por primera vez por Klein, en 1951, para quien la estructuración de la información que cada individuo hace del entorno refleja un “estilo de organización” que no sólo caracteriza fenómenos perceptivos, sino que está en estrecha conexión con el tipo de relación que cada cual mantiene con su medio ambiente. Por su parte, Riding y Cheema (1991) y Grigerenko y Sternberg (1995) coinciden en afirmar que fue probablemente Allport (1937), en un trabajo en el que desarrolla la

¹ El presente artículo es una versión ampliada y revisada del trabajo “Estilo cognitivo en la educación”, publicado en la revista *Itinerario Educativo* No. 36, julio-diciembre de 2000.

² Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: acamargo@pedagogica.edu.co, hederich@pedagogica.edu.co

idea de “estilos de vida”, quien usó por primera vez la noción de estilo en asociación con la cognición.

Independientemente del origen exacto de la noción de estilo cognitivo, es claro que ella surge de las investigaciones de la psicología de la personalidad la cual, durante la primera mitad del siglo XX, indagaba sobre las relaciones entre tipologías de la personalidad y características de naturaleza cognitiva ligadas a ellas. Al respecto, Martisen (1994) y Riding (1996) mencionan los trabajos de James (1890), de Galton (1883) y de Bartlett (1937), como los precursores directos del desarrollo del concepto de estilo dentro de la psicología cognitiva y, en consecuencia, los instauradores del programa de investigaciones sobre diferencias individuales en la cognición.

Para efectos de una definición inicial general de estilo cognitivo asumiremos, junto con Riding y Cheema (1991), la elaborada por Tennant (1988) quien describió el estilo cognitivo como el modo habitual o típico de una persona para resolver problemas, pensar, percibir y recordar. Como se infiere, el estilo cognitivo es considerado una característica bastante estable de un individuo y, en esta medida, tal y como lo explican Riding y Pearson (1994), se diferencia de la noción de estrategia. Mientras las estrategias pueden variar de una tarea a otra y pueden desarrollarse mediante instrucción deliberada, los estilos son rasgos bastante fijos presentes a lo largo de la vida de un individuo.³ Grigorenko y Sternberg (1995) han identificado varias líneas de investigación alrededor del concepto de estilo cognitivo. De estas líneas destacamos dos que consideramos pertinentes para el presente informe:

a. Los trabajos centrados en la cognición, que comenzaron aproximadamente durante la década de 1940 y se desarrollaron con gran auge por espacio de 30 años. Este enfoque permitió el refinamiento del concepto de estilo cognitivo, identificando sus alcances y limitaciones como constructo teórico válido para establecer diferencias individuales. Fue principalmente durante este periodo que surgieron numerosas dimensiones de estilo cognitivo tales como: independencia-dependencia de campo (Witkin y Asch, 1948), reflexividad-impulsividad (Kagan *et al.*, 1964), pensamiento convergente-divergente (Guilford, 1967), pensamiento holístico-serialista (Pask y Scott, 1972) y estilo cognitivo adaptador-innovador (Kirton, 1976).

Con variaciones al respecto de los parámetros del funcionamiento cognitivo tenidos en cuenta para las polaridades establecidas, estas dimensiones centran su atención en la identificación de aquellos aspectos del procesamiento de la información que operan de manera consistentemente diferente entre los individuos, e intentan construir teorías

³ Como se verá más adelante, el carácter estable del estilo cognitivo de una persona ha sido cuestionado en los últimos tiempos, especialmente en las investigaciones interculturales que indagan por la influencia de entornos culturales y educativos sobre poblaciones de emigrantes.

descriptivas y explicativas del funcionamiento psicológico integral del individuo a partir de estas diferencias. Aunque surgidas de manera relativamente simultánea, solo hasta la década de 1980, con el conocido modelo de “cebolla” de Curry (1983), ha habido intentos por estructurar estas muchas dimensiones en un sistema integrado. El trabajo de Riding y Cheema (1991) en Inglaterra, y el de Grigorenko y Sternberg (1995) en Estados Unidos, son los intentos integradores más representativos de los años 90.

Independientemente del origen exacto de la noción de estilo cognitivo, es claro que ella surge de las investigaciones de la psicología de la personalidad la cual, durante la primera mitad del siglo XX, indagaba sobre la relaciones entre tipologías de la personalidad y características de naturaleza cognitiva ligadas a ellas.

La propuesta integradora más reciente es la desarrollada por Zhang y Sternberg (2006), quienes proponen un modelo tridimensional de estilos intelectuales. Sobre la base de las polaridades estructurado vs. libre de estructura, simplicidad cognitiva vs. complejidad cognitiva, conformidad vs. no-conformidad, autoridad vs. autonomía y grupo vs. individual, los autores proponen los estilos tipo I, con valores altos para los elementos de la derecha de cada polaridad; los estilos tipo II, con valores altos para los elementos de la izquierda de cada polaridad, y los estilos tipo III, que combinan preferencias de elementos de la dere-

cha o la izquierda de cada una de las polaridades identificadas.

b. Los estudios centrados en el aprendizaje, que comenzaron aproximadamente durante la década de 1970 y que condujeron al desarrollo del concepto de estilo de aprendizaje. Siguiendo a Rayner y Riding (1997), estos trabajos se diferencian de los de la línea anterior por su más decidido interés en el impacto de las diferencias individuales sobre el aprendizaje y la pedagogía; por el desarrollo de nuevas dimensiones y nuevos constructos teóricos que enriquecieron el panorama de polaridades desarrollado durante las décadas anteriores, y por la construcción de instrumentos de evaluación del estilo como fundamento para la exposición de teorías. Se destacan dentro de este enfoque de trabajo: los estilos de aprendizaje de Kolb (1976), los estudios de acuerdo al proceso de estudio de Biggs (1987), los estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn (1993) los estilos de interacción durante el aprendizaje de Reichman y Grasha, (1974) y el “mapeo” de estilos cognitivos de Hill (1980).

Es importante anotar aquí que la segunda línea de investigaciones usa más frecuentemente la expresión “estilo de aprendizaje” que la de “estilo cognitivo”, y que esta primera expresión no corresponde, en estricto sentido, a la definición de estilo cognitivo de Tennant (1988). Sin embargo, las incluimos aquí en la medida en que las categorizaciones realizadas se basan, la mayoría, en las dimensiones previamente descritas por el enfoque centrado en la cognición. De manera paralela, aunque con desarrollos más incipientes, se ha trabajado con el concepto de “estilo de enseñanza”, entendido como el proceder particular de un profesor durante su actividad docente en el aula de clase. Podrían mencionarse como ilustración las tipologías de estilos de enseñanza de Grasha (1996), los de McCroskey (2006) y los de Omaña, Mohanna, Chambers y Wall (2008). Con esta breve descripción del origen y desarrollo del concepto de estilo cognitivo enfocaremos la exposición en el estilo cognitivo para la dimensión de independencia-dependencia de campo.

La dimensión de independencia-dependencia de campo

Los trabajos que dieron origen a la dimensión de estilo cognitivo de dependencia-independencia de campo (*DIC*) fueron realizados por Witkin y Asch en 1948. Estos investigadores se centraron inicialmente en la percepción, e identificaron diferencias entre los individuos cuando ubicaban un objeto en posición vertical en el espacio. Aquellos que usaban consistentemente claves contextuales para localizar la vertical fueron denominados dependientes de campo; los que acudían a claves de tipo interno (sistema vestibular) fueron llamados independientes de campo. Este trabajo inicial se inscribe dentro de la escuela psicológica alemana de la Gestalt.

Posteriores estudios condujeron a la postulación de la *DIC* como un estilo perceptual general. La prueba inicial del marco y la varilla (*RFT*), usada para medir los niveles de dependencia de campo, fue reemplazada por una prueba de lápiz y papel: la prueba de figuras enmascaradas (*EFT*). Este desarrollo estuvo fuertemente influido por trabajos previos sobre discriminación de formas llevados a cabo por Thurstone en 1949. Esta última medida de la dependencia de campo fue la base para la construcción de una prueba de figuras enmascaradas de aplicación grupal (*GEFT*). Las tres medidas evalúan la habilidad para desenmascarar una forma de su entorno perceptual.⁴

A partir de este planteamiento inicial la teoría se extendió hasta involucrar un amplio rango de funciones que van más allá de la percepción hasta incluir aspectos cognitivos, afectivos, de interacción social e incluso neuropsicológicos. Surgió entonces la teoría llamada de la “diferenciación psicológica” (Witkin et al., 1962; Witkin, 1962; Witkin et al., 1971 y Witkin y Goodenough, 1981). La tabla que se presenta a continuación intenta resumir los principales rasgos de cada uno de los estilos (sujetos independientes y sujetos dependientes de campo):

Tabla No. 1

DEPENDENCIA DE CAMPO	INDEPENDENCIA DE CAMPO
Uso de referentes externos para ubicar la vertical (Witkin, 1950)	Uso de claves internas (corporales) para ubicar la vertical
Bajas habilidades de desenmascaramiento perceptual y cognitivo	Altas habilidades de desenmascaramiento perceptual y cognitivo (Witkin et al., 1962)
Funcionamiento cognitivo global (Witkin et al., 1979)	Funcionamiento cognitivo articulado
Tendencia a mantener la estructura de las representaciones en su forma original	Tendencia a reestructurar las representaciones de acuerdo con las necesidades requeridas para el logro de la tarea (Witkin y Goodenough, 1977)
Concepción corporal relativamente global (Fatherson y Witkin, 1970)	Concepción corporal articulada
Sentido de identidad integrada a los otros	Sentido de identidad separada (Winestine, 1976; Paul, 1975)
Orientación social interpersonal y dependiente (Witkin y Goodenough, 1976)	Orientación social impersonal y autónoma
Integración de las funciones ideacional, motivacional y motora	Separación de las funciones ideacional, motivacional y motora (Swan, 1974; Witkin et al., 1968)
Uso de mecanismos de defensa no especializados, en el sentido en que involucra el manejo de experiencias en un sentido global (negación, represión) (Duvall, 1970; Almgren, 1971)	Uso de mecanismos de defensa especializados o dirigidos a aspectos específicos de la experiencia (intelectualización, proyección)
Bajos niveles de lateralización hemisférica	Altos niveles de lateralización hemisférica (Hilliard, 1988; Oltman, et al., 1975)

⁴ Véase Hederich y Camargo (1993) para una descripción mucho más detallada de los experimentos que condujeron a la formulación de esta polaridad de estilo cognitivo.

Los estudios sobre la noción de *DIC*, luego de pasar por una fase en la que se precisaron los rasgos básicos y los alcances del concepto, dedicaron su atención a las implicaciones y potencial de utilización de la noción en ámbitos de la psicología aplicada como la medicina, la comunicación mediada y, con especial énfasis, en la educación.

En efecto, a medida que las caracterizaciones de *DIC* fueron haciéndose cada vez más detalladas procesualmente hablando, se la consideró como una variable estrechamente asociada con el aprendizaje y, por lo tanto, como un factor que ha de tenerse en cuenta en el análisis de los procesos educativos y pedagógicos.

Características de aprendizaje de cada estilo

Davis (1991) ha realizado una de las más completas revisiones de investigaciones sobre las implicaciones de la *DIC* sobre los procesos de aprendizaje. En general, Davis explica que los aprendices independientes de campo son más eficientes en la selección y puesta en marcha de las estrategias ejecutivas que coordinan el procesamiento de la información, especialmente aquellas usadas en la atención selectiva a las claves relevantes para la realización de una tarea, así como en el almacenamiento y recuperación de información presente en la memoria. Los aprendices dependientes de campo, por su parte, son más receptivos a las claves más sobresalientes, independientemente de si éstas son relevantes o irrelevantes, y son menos estratégicos en su orientación cognitiva, aun cuando las estrategias apropiadas se encuentren disponibles en su repertorio (Linn, 1978).

La descripción de las características procesuales de la *DIC* ha llegado ya a altos grados de precisión y detalle tanto en modelos de procesamiento general del sistema (Clark y Roof, 1988 y Amador, 1994, entre otros) como en modelos computacionales que describen el tratamiento de información específica como el procesamiento de textos, la resolución de problemas matemáticos y el manejo de variables en problemas de ciencias naturales.

En relación con las características de cada uno de los estilos asociadas con tareas de tipo verbal, específicamente con operaciones propias del proceso de comprensión lectora, tenemos conocimiento de investigaciones sobre capacidad de retención de información textual asociadas con la independencia de campo (Davey, 1990) y sobre efectividad en la lectura selectiva de textos (datos), que parece propia de la independencia de campo, en contraste con la efectividad en la lectura incidental de textos (episodios), asociada con la dependencia de campo (Tourette, 1984). En este mismo sentido, varios de nuestros trabajos han indicado diferencias entre independientes y dependientes de campo en las formas de organización, almacenamiento y recuerdo de información contenida en un texto (Hederich y Camargo, 1999), en las estrategias seguidas durante el proceso de acceso al léxico en la lectura de palabras (Camargo y Hederich, 2000), e incluso en la lectura de letras aisladas (Hederich y Camargo, 1999).

Con respecto al desempeño de cada estilo en tareas de tipo matemático, la evidencia es prácticamente unánime en mostrar mejores niveles de ejecución por parte de los sujetos independientes de campo. Específicamente, nuestros trabajos han mostrado ventajas de los sujetos independientes en la traducción al código matemático de una proposición relacional; en la representación gráfica de proporciones; en el hallazgo de inconsistencias en la formulación de un problema y en la resolución de problemas aritméticos que requieren reestructuración de los datos (Hederich y Camargo, 1999). Adicionalmente, hemos documentado la presencia de estrategias diferenciadas por estilo cognitivo para tareas tan simples como la ejecución de cálculos aritméticos de dos dígitos (Hederich y Camargo, 1999).

Algunas características propias del estilo cognitivo de independencia de campo, parecen explicar esta ventaja: mayor variedad de procedimientos heurísticos, mejor capacidad de procesamiento simultáneo y mayores habilidades de reestructuración cognitiva e integración paralela del material (Kaufman y Kaufman, 1983; Hall, 1988; Perlman y Kaufman, 1990; Amador, 1994). En síntesis, con relación a la situación de resolución de problemas, los sujetos independientes han sido caracterizados como más analíticos, estratégicamente más flexibles y más sensibles a las relaciones parte-todo. Los sujetos dependientes, en contraste, han sido caracterizados como más receptivos y estratégicamente más fijos y globales (Clark y Roof, 1988; Hederich y Camargo, 1999).

Las diferencias en las formas de aprendizaje observadas en sujetos de uno u otro estilo se evidencian también en otro tipo de investigaciones que indagan por los intereses académicos y profesionales de cada tendencia cognitiva. La idea subyacente a este tipo de estudios es que la elección de una carrera o profesión específica es indicador del tipo de procesamiento predilecto por parte del estudiante. En un estudio realizado por Witkin y sus colaboradores (1977), se encontró que los sujetos independientes de campo preferían seguir carreras de tipo científico y técnico (como Ingeniería, Matemáticas, Arquitectura, li-

cenciaturas en Ciencias Naturales, Aviación, etc.), mientras que los sujetos dependientes de campo preferían realizar estudios relacionados con las ciencias o actividades sociales (Humanidades, Lenguas, Servicios Sociales, Psicología, etc.) (García Ramos, 1989).

Estas tendencias fueron en esencia las mismas encontradas en un estudio realizado por nosotros, en el cual preguntamos a estudiantes colombianos de bachillerato por su actitud frente a las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Música y Educación Física y alguna otra asignatura de su elección. Los resultados indicaron que los sujetos que tenían actitudes positivas hacia las Matemáticas, la Informática, el Dibujo y la Educación Física tendían hacia la independencia de campo, mientras que los estudiantes que mostraban preferencias hacia las Ciencias Sociales, el Inglés, la clase de Valores y las Manualidades, tendían hacia la dependencia de campo (Hederich y Camargo, 1999). Esta línea de trabajos tiene directas y útiles aplicaciones en la orientación o asesoría educativas, y merece la pena un trabajo más continuado y profundo en este sentido.

Como hemos intentado mostrar, en las últimas tres décadas ha habido gran cantidad de estudios acerca de las formas como los aprendices independientes y los dependientes de campo procesan información. Sin embargo, como anotan Tinajero y Páramo (1997) hay una brecha considerable entre los estudios que investigan la relación entre estrategias de procesamiento y estilo cognitivo, y los que investigan la relación entre DIC y el rendimiento académico. Este último tipo de estudios son típicamente observaciones en las cuales no hay intentos por dilucidar la base de procesamiento de la información presente en las diferencias en el rendimiento o el logro. Los estudios desde el ángulo del procesamiento de la información, por su parte, tienden a ignorar las implicaciones de sus resultados, con frecuencia altamente detallados y obtenidos en situaciones experimentales, para la labor pedagógica en el salón de clases. Esta brecha trata de ser llenada por investigaciones de corte pedagógico en las

que se intenta remediar las deficiencias de uno u otro estilo mediante procedimientos adecuados a las características de cada cual. Expondremos algo al respecto más adelante.

Estilo cognitivo y educación

Uno de los planteamientos más persistentes de las investigaciones cognitivas aplicadas a la educación ha sido la necesidad vital de adecuar el proceso educativo a las características particulares del proceso de aprendizaje de la población objeto de la educación. Ese es, entre otros muchos, el aporte de la obra de Piaget, al documentar la presencia de diferencias importantes entre los individuos relacionadas con su estadio de desarrollo evolutivo. Estas diferencias de carácter evolutivo no son, sin embargo, las únicas que se han de tener en cuenta para caracterizar al sujeto de aprendizaje. En efecto, además de su etapa de desarrollo, persistentemente se ha anotado la influencia de factores individuales, sociales y culturales, aun dentro de un mismo estadio de desarrollo cognitivo. Es en este contexto donde la investigación educativa sobre los estilos cognitivos cobra su pleno sentido. Las páginas que siguen están dedicadas a la presentación de los principales enfoques de la investigación sobre estilos cognitivos en su relación con la educación y la pedagogía.

Diagnósticos generales de la relación logro educativo-estilo cognitivo

El primer tipo de investigación al que haremos referencia son los estudios que tratan de documentar la relación entre los niveles de rendimiento académico o logro de aprendizaje, y el estilo cognitivo de una determinada población de estudiantes. En el ámbito de las investigaciones que analizan los factores asociados con el rendimiento académico —entendido éste como indicador de la eficacia de un determinado sistema educativo—, y asumiendo la clasificación expuesta por Tejedor y Caride (1988), estos estudios se ubican dentro de la categoría de estudios psicológicos en los que la atención se centra en las dimensiones relativamente estáticas del indi-

viduo, siendo éstas de índole personal. Uno de los trabajos más relevantes de este tipo de estudios diagnóstico es el realizado por Tinajero y Páramo (1997). Estas investigadoras examinaron la relación entre DIC y rendimiento académico en una muestra de 408 estudiantes del noroeste de España, con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años. Como medidas de estilo cognitivo se usaron la prueba del marco y la varilla (*RFT*) y el test de figuras enmascaradas (*EFT*). El rendimiento académico, por su parte, estuvo definido por las notas definitivas obtenidas por los estudiantes en las asignaturas de: Español, Gallego, Inglés (como lengua extranjera), Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, durante el año anterior al estudio. La medida de rendimiento global se obtuvo mediante el cómputo del promedio de las notas en las materias mencionadas. Tinajero y Páramo obtuvieron resultados que indicaron que los niños y niñas independientes de campo tienen más altos rendimientos en todas las materias consideradas, aunque esta superioridad solo se manifestó cuando la DIC se evaluaba con la prueba EFT (Tinajero y Páramo, 1997).

En una crítica a la interpretación de los resultados obtenidos por Tinajero y Páramo, Bagley y Mallick (1998) señalan que la relación entre el estilo cognitivo y el logro se encuentra mediatizada por la cultura, de formas aún no completamente comprendidas. Así, de acuerdo con estos autores, el concepto de estilo cognitivo debe ser manejado más como indicador de procesos de cambio cultural, que como descriptor de procesos cognitivos básicos. En apoyo de esta afirmación, Bagley y Mallick mencionan algunos trabajos que sugieren la superposición entre la medida de independencia de campo y algunas medidas de inteligencia general (McKenna, 1990), y referencian también los trabajos sobre la modificabilidad del estilo cognitivo en poblaciones de emigrantes sometidas a procesos de cambio cultural.

Concretamente, plantean cómo niños de grupos de inmigrantes del tercer mundo en Canadá, que han pasado de un entorno rural a uno altamente urbanizado y que se han visto expuestos a ambientes de aprendizaje altamente tecnificados

(enseñanza asistida por computador) han ido sufriendo un cambio gradual de tendencia cognitiva de dependencia de campo a independencia de campo (Bagley, 1988, 1997). En su respuesta a esta crítica, Tinajero y Páramo (1998) se reafirman en su posición de que el logro educativo, de una parte considerable de la población estudiantil actual, puede ser explicado por la forma como se procesa la información, sustentando en resultados similares en estudios llevados a cabo con muestras de una gran variedad de países, entre los cuales se cuentan: Estados Unidos (Burwell, 1991), Reino Unido (Satterly, 1976), Francia (Barbe y Tourrette, 1994), Canadá (Bialystock, 1992), Australia (Chandran, Treagust y Tobin, 1987), Jamaica (Leo Rhynie, 1985), China, Indonesia y Arabia Saudita (Abraham, 1985), Jordania (Al Nesir, Keenan y Langer, 1991) y Turquía (Alptekin y Atakan, 1990). Las investigadoras explican que en todos estos estudios, tanto los que consideran logro en materias específicas como los que tienen en cuenta el rendimiento académico global, los estudiantes dependientes de campo presentan logros más bajos que sus compañeros independientes de campo y que esta diferencia se observa en prácticamente todos los niveles del sistema educativo.

Tinajero y Páramo no niegan la posibilidad de una sobreposición parcial entre estilo cognitivo e inteligencia, ni tampoco el fenómeno de la modificabilidad del estilo cognitivo como producto del cambio de contexto cultural. A lo primero replican que equiparar estilo cognitivo con inteligencia implica renunciar a considerar que el primero (el estilo) es una dimensión más amplia del funcionamiento individual que la segunda, hecho que se evidencia en multitud de estudios en los que la variable inteligencia es controlada mientras se examinan las relaciones entre el estilo y otras variables. Con respecto a lo segundo, las autoras reflexionan que es posible que en el futuro las diferencias en rendimiento académico asociadas con el estilo cognitivo desaparezcan como consecuencia de la introducción gradual de computadores y otros recursos didácticos al salón de clase, pero que esta posibilidad, por una parte, no invalida sus resultados y, por la otra, es algo que debe investigarse en el futuro.

El estudio de las profesoras Tinajero y Páramo constituyó el antecedente más cercano de un trabajo realizado por nosotros para una muestra representativa de estudiantes de instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá. La investigación, realizada durante el año 1999, buscó entre otras cosas identificar el posible vínculo entre estilo cognitivo en la dimensión DIC y el logro académico en el sistema educativo colombiano. Se trabajó con una muestra de 3000 estudiantes de octavo y décimo grados, de quienes se obtuvo información sobre su desempeño académico (reportado por sus profesores), su logro de aprendizaje (indicado por su puntaje en una prueba objetiva de aplicación censal, las pruebas de competencias que aplica la Secretaría de Educación del Distrito SED) y su estilo cognitivo en la dimensión de independencia-dependencia de campo. Adicionalmente, se obtuvo información sobre aspectos del historial personal y escolar de cada estudiante participante.

En una crítica a la interpretación de los resultados obtenidos por Tinajero y Páramo, Bagley y Mallick (1998) señalan que la relación entre el estilo cognitivo y el logro se encuentra mediatizada por la cultura, de formas aún no completamente comprendidas. Así, de acuerdo con estos autores, el concepto de estilo cognitivo debe ser manejado más como indicador de procesos de cambio cultural, que como descriptor de procesos cognitivos básicos.

El estudio realizado documentó una grave situación de inequidad y contradicción en el sistema educativo colombiano, al menos en el sector oficial. Por un lado, se observa que el sistema educativo favorece el logro de aprendizaje (competencias) de uno solo de los estilos cognitivos considerados: el menos común en la población, conocido como el estilo de independencia de campo, más frecuente en varones de proveniencia cultural andina o santandereana. Este estilo es relativamente moldeado y propiciado en los individuos. El otro estilo, conocido como de dependencia de campo (característico en mujeres de proveniencia cultural costera o fluvial), no logra los aprendizajes mínimos esperados si bien, en compensación, parece ser mejor evaluado por sus profesores. Esta contradicción encuentra su origen en algunas características de comportamiento autónomo del sujeto independiente (“indisciplina”), que parecen claramente castigadas por el sistema, iniciando para los estudiantes independientes un proceso de marginación y fracaso aparente (alta movilidad escolar y altos niveles de repitencia) que no se compadece con sus mejores logros (Hederich y Camargo, 2000).

El trabajo de Tinajero y Páramo y, en parte, el nuestro, son representativos de un tipo de estudio diagnóstico que asume como indicador de eficiencia del sistema el rendimiento académico de los estudiantes, es decir, las notas de cada materia asignadas por el profesor y su promedio global. Otro tipo de diagnósticos tratan de obviar el problema de la arbitrariedad y variabilidad de criterios de las notas asignadas por los profesores trabajando con pruebas de logro educativo estandarizadas y adecuadas al nivel de los estudiantes. El uso de este tipo de pruebas permite independizar el logro educativo de un factor que ha sido consistentemente asociado con el rendimiento, a saber, las características del docente (Tejedor y Caride, 1988; Ávila, 1999). A este segundo tipo de estudio pertenece nuestro estudio, ya presentado, y el realizado por Joseph Kush en Estados Unidos.

Kush (1996) examinó la relación entre DIC, niveles de éxito en tareas de habilidad cognitiva (memoria asociativa y habilidad de razonamiento) y escalas de logro educativo, este último medido por medio de pruebas objetivas y estandarizadas de lectura y matemáticas. El estudio consideró 120 estudiantes de secundaria, la mitad angloamericanos y la otra mitad mexicano-americanos. Los resultados indicaron una fuerte asociación entre la independencia de campo, los resultados

El estudio realizado documentó una grave situación de inequidad y contradicción en el sistema educativo colombiano, al menos en el sector oficial. Por un lado, se observa que el sistema educativo favorece el logro de aprendizaje (competencias) de uno solo de los estilos cognitivos considerados: el menos común en la población, conocido como el estilo de independencia de campo, más frecuente en varones de proveniencia cultural andina o santandereana.

en las pruebas de razonamiento no verbal y las medidas de logro educativo en Matemáticas y Lenguaje. No se encontró relación significativa entre la proveniencia étnica y la medida de DIC, pero sí se encontraron diferencias étnicas asociadas al logro. Estas diferencias, sin embargo, desaparecían al controlarse estadísticamente el nivel educativo de los padres. En conclusión, Kush plantea que, para su población, el mejor predictor del logro académico es una combinación de tres variables: la DIC, la habilidad de razonamiento no verbal y el nivel educativo de los padres.

A propósito de los hallazgos de Kush, el nivel educativo de los padres puede ser considerado como indicador de aproximación de la familia al contexto cultural occidental moderno, contexto que, como se sabe, está estrechamente relacionado con los niveles de independencia de campo. En lo que sigue, examinaremos con mayor detalle la relación entre contexto cultural y estilo cognitivo.

El estilo de la educación

Cultura y modelo educativo: una explicación de las diferencias

Los estudios de corte culturalista sobre las implicaciones de la DIC en el campo educativo comenzaron a multiplicarse una vez se determinó la fuerte influencia del contexto cultural del individuo sobre su desarrollo hacia una u otra polaridad de estilo cognitivo. Esta determinación cultural permitió la identificación de las tendencias cognitivas más frecuentes en grupos humanos caracterizados mediante variables tales como la organización social, la estructura familiar, las prácticas de crianza y las valoraciones culturales asignadas a conceptos como individuo, grupo, madre, padre, etc. Esta posibilidad de caracterización cognitiva de los grupos humanos abrió la puerta hacia un interrogante educativo que acostumbra nominarse como el nivel de coherencia o contradicción cultura/modelo educativo.

De manera creciente, la cultura ha venido siendo reconocida como un elemento indisolublemente relacionado con el estilo de aprendizaje (Brodzin-

sky, 1985; García y Malkin, 1993; Shade y New, 1993). Los patrones cognitivos dependen en alto grado de las prácticas de crianza al interior del grupo familiar, así como en general de las prácticas de socialización al interior del grupo cultural (Anderson, 1988; Fennema y Peterson, 1987; García y Malkin, 1993), prácticas que varían de un grupo a otro (Ishii-Jordan y Peterson, 1994).

Cuando llegan a la escuela, los estudiantes tratan de asimilar la información impartida por medio de estrategias que han sido reforzadas previamente en situaciones similares (Anderson, 1988; Jenkins, 1982; Smith, 1993). Si las estrategias de procesamiento afianzadas en su contexto cultural son compatibles con el estilo cognitivo que el contexto escolar presupone no hay dificultades, si no lo son, aparecen entonces los problemas.

Desafortunadamente, los métodos pedagógicos y didácticos típicamente utilizados en los contextos escolares son con frecuencia incompatibles con el estilo cognitivo y las experiencias culturales de muchos estudiantes (Anderson, 1988; Franklin, 1992; Ishii-Jordan y Peterson, 1994; McIntyre, 1996; Vásquez, 1990).

Específicamente, la escuela promueve un estilo cognitivo propio de un grupo cultural particular: el de la cultura europea-norteamericana occidental moderna (Anderson, 1988; Brislin, 1993; Hilliard, 1988; Tharp, 1995). Esto trae como consecuencia que muchos estudiantes provenientes de contextos culturales diferentes a éste deban intentar aprender en un estilo de presentación que se opone a su manera preferida de procesar la información. No resulta sorprendente entonces que estos individuos no logren el aprendizaje (Anderson, 1988; Franklin, 1992).

En sociedades donde la existencia de minorías étnicas está muy presente en el imaginario cotidiano, este hecho se ha evidenciado en la acumulación de estudiantes culturalmente diferentes en programas de educación especial, donde se incluyen estudiantes que han sido diagnosticados con desórdenes comportamentales (McIntyre, 1996; Rueda y Forness, 1994).

En otro contexto, en sociedades cuya tradición cultural no se encuentra en total correspondencia con el contexto cultural implícito en el modelo escolar imperante, la situación explicada alcanza proporciones de problema social. Este es el caso analizado ya desde hace un tiempo del sistema educativo latinoamericano.

Tal y como lo hemos explicado en otras oportunidades (Hederich y Camargo, 1995; Hederich y Camargo, 2000) afirman: [...] *en Latinoamérica, el modelo educativo imperante tiene su origen en un planteamiento educativo construido originalmente sobre el perfil de un estudiante norteamericano, blanco de clase media. Tal modelo tiene varias características distintivas, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: 1) es un sistema escolarizado, 2) de tiempos compartimentalizados, 3) saberes atomizados en áreas de conocimiento, 4) altamente individualizado tanto en la administración de la enseñanza como en su evaluación y 5) con parámetros pedagógicos que han sido caracterizados como de tipo frontal (frente a los estudiantes, un profesor y un tablero).*

Si se compara esta descripción con las características del estilo cognitivo de independencia de campo, es fácil ver cuál es la dirección del sesgo cognitivo de este modelo educativo y por qué un buen número de estudiosos de la educación han planteado el problema de la contradicción entre la cultura latinoamericana y el modelo educativo institucionalizado en nuestros contextos (Magendzo, 1985; Lennon, 1988; Aldana, Rodríguez y Hederich, 1992, entre otros).

En esencia, las características culturales de las poblaciones latinoamericanas las hacen contexto propicio para el desarrollo predominante del estilo de dependencia de campo, tendencia cognitiva que se encuentra precisamente en el polo opuesto del perfil al que apunta el modelo de educación frontal descrito arriba.

Esta contradicción ha sido asumida como factor que explica los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes y parece, además, estar relacionada con algunos indicadores de eficiencia interna del

sistema educativo, tales como el ausentismo y la deserción escolar (McIntyre, 1996; Raymer y Riding, 1996).

Las propuestas de solución a este problema apuntan la mayoría hacia el desarrollo de una conciencia de la diferencia por parte de los agentes de la educación: directivos y docentes. Sólo sobre la base de un conocimiento profundo de quiénes son, cognitiva y culturalmente hablando, nuestros estudiantes, lograremos superar la situación endémica de inequidad del sistema educativo. En el apartado que sigue expondremos algunas aproximaciones investigativas que apoyan esta afirmación.

Hacia una pedagogía diferencial

Tal y como se señaló en las características de la DIC con respecto al aprendizaje, la gran mayoría de los estudios constatan que los sujetos independientes puntúan mejor, o por lo menos igual, que los dependientes en tareas de aprendizaje. Esto es particularmente visible en tareas matemáticas y científicas (Witkin y Goodenough, 1981; Vadya y Chansky, 1980; Kush, 1984 y Van Blerkom, 1988).

En la búsqueda de soluciones pedagógicas a estas diferencias, un buen número de investigaciones plantea el enfoque de interacción aptitud-tratamiento (ATI: Aptitud/Treatment Interaction). Estos trabajos se fundamentan en las siguientes hipótesis: i) los estudiantes efectivamente aprenden de manera diferente unos de otros; ii) el desempeño de un estudiante en diferentes áreas está relacionado con la forma como efectivamente aprenden y iii) cuando a los estudiantes se les enseña con enfoques y procedimientos que complementan su estilo de aprendizaje, su logro de aprendizaje aumenta significativamente.

En esencia, más que buscar un mismo tratamiento (entendido como aproximación pedagógica) óptimo para todos los sujetos de un grupo escolar, el maestro debe buscar y aplicar a cada sujeto el tratamiento específico que requiere para su aprendizaje, de acuerdo a sus características estilísticas.

En relación con estrategias pedagógicas de corte constructivista y activo, se ha verificado que los estudiantes independientes de campo se desempeñan mejor en tareas basadas en el descubrimiento, mientras que los dependientes de campo tienen mejores logros con estrategias expositivas (Adams y McLeod, 1979).

Consistentemente con lo anterior, diferentes trabajos han verificado la relación entre estilo cognitivo en la dimensión DIC y el grado de autonomía requerido por el aprendiz, mostrando que los sujetos independientes de campo requieren mayor autonomía y menor intervención del profesor, mientras que los dependientes de campo tienen mejores logros cuando la interacción con el profesor es estrecha y éste interviene de forma cercana y frecuente en el proceso (McLeod y colaboradores., 1978; McLeod y Briggs, 1980; Regnier, 1996). En general, estos estudios mues-

tran que el logro de aprendizaje de los sujetos independientes y dependientes de campo puede perfectamente equipararse al diferenciar el tratamiento dado a cada cual.

Un paso más drástico lo da Rollock, cuando intencionalmente intenta sacar provecho de las fortalezas estilísticas de los dependientes de campo. Rollock (1992), encontró que no existían diferencias entre los puntajes de estudiantes independientes y dependientes de campo en una evaluación de lo aprendido durante una conferencia presentada en vídeo. Sin embargo, los dependientes de campo superaron a los independientes en evaluaciones sorpresivas (quizzes) cuando el material era presentado de manera interactiva, utilizando ejemplos que requerían sensibilidad social para su total apreciación. Resultados similares habían sido encontrados por Abraham en 1985, y Ruble y Nakamura en 1972.

Tabla No. 2

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE	INDEPENDENCIA DE CAMPO	DEPENDENCIA DE CAMPO
CARACTERÍSTICAS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> • Se enfoca en las partes más que en el todo • Está orientado hacia los objetos y hacia el análisis de elementos discretos 	<ul style="list-style-type: none"> • Se enfoca en el todo más que en las partes • Está orientado hacia las relaciones y atributos sociales
ESTILO NARRATIVO EN LA PRODUCCIÓN VERBAL	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra un estilo narrativo centrado en un tópico 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra un estilo narrativo de asociaciones entre diversos tópicos
RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS	<ul style="list-style-type: none"> • Prefiere trabajar solo • Le gusta competir y obtener reconocimiento individual • Está orientado hacia la tarea y no presta atención al contexto social mientras trabaja 	<ul style="list-style-type: none"> • Prefiere trabajar con otros para el logro de un objetivo común • Le gusta colaborar con el trabajo de otros • Es sensitivo a las emociones y opiniones de otros
RELACIÓN PERSONAL CON EL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> • No acostumbra buscar contacto físico con el profesor • Interactúa con el profesor sobre la base de tareas específicas por resolver 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa abiertamente sus sentimientos positivos hacia el profesor • Hace preguntas sobre preferencias y experiencias personales del profesor, busca parecerse a él
RELACIÓN INSTRUCCIONAL CON EL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta ensayar nuevas tareas sin ayuda del profesor • Está siempre ansioso por comenzar las tareas y le gusta terminar de primero • Busca recompensas no sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca guía y demostraciones del profesor • Busca recompensas que fortalezcan su relación con el profesor • Se motiva intensamente cuando trabaja individualmente con el profesor
CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el análisis de conceptos, especialmente cuando son matemáticos o científicos • Énfasis en procedimientos de descubrimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Detalladas explicaciones de los objetivos y aspectos globales de la temática • Énfasis en conceptos presentados en formato narrativo y en explicaciones que se relacionen con intereses y experiencias personales

Como se observa, el panorama de desventaja para los estudiantes dependientes de campo puede cambiar en la medida en que se asuman procesos pedagógicos que tengan en cuenta las fortalezas de esta tendencia cognitiva en el aprendizaje. Ramírez y Castañeda (1974) han presentado un perfil escolar de los sujetos independientes y dependientes de campo, que se resume en la Tabla No. 2:

La educación del estilo

Las mayores ventajas de los sujetos independientes de campo frente a los dependientes en las situaciones tradicionales de aprendizaje han llevado a algunos investigadores a considerar deseable la modificación del estilo cognitivo para el caso de los sujetos dependientes.

En tanto estilo cognitivo, la DIC conlleva para cada polaridad ventajas y desventajas en la ejecución de ciertos tipos de tareas y, puesto que las influencias de la cultura y en general del ambiente determinan en buena parte el estilo, hemos de aceptar que, en alguna medida, éste se moldea y se aprende, pudiendo en esta medida la educación asumir la modificación del estilo como un objetivo de su acción.

Ocurre, sin embargo, que la DIC no es simplemente un set de estrategias de aprendizaje, sino un indicador de funcionamiento psicológico general que incluye mecanismos de defensa, a través de los cuales un estudiante emplea su estilo para dominar la ansiedad o cualquier otro evento de adaptación.

Así, si se asume la modificación del estilo cognitivo como objetivo educativo, lo cual conllevaría o debería conllevar procedimientos paralelos para tratar el nivel de ansiedad del muchacho en situaciones específicas mientras se alteran sus estrategias de aprendizaje. Esto generaría reparos,

incluso de tipo ético, a la modificación del estilo (Segel y Chansky, 1980; García Ramos, 1989). Básicamente, se reconocen tres tipos de procedimientos utilizados para la modificación del estilo cognitivo, aunque estos se han estudiado para otra dimensión de estilo diferente de la trabajada por nosotros, la dimensión reflexividad-impulsividad: i) la utilización de modelos (profesores, niños mayores, modelos adultos grabados en videos); ii) el diseño de tareas específicas encaminadas a forzar el uso de las estrategias propias del estilo deseable; y iii) el adiestramiento en el manejo de estrategias del estilo al que se quiere

En esencia, más que buscar un mismo tratamiento (entendido como aproximación pedagógica) óptimo para todos los sujetos de un grupo escolar, el maestro debe buscar y aplicar a cada sujeto el tratamiento específico que requiere para su aprendizaje, de acuerdo con sus características estilísticas.

llegar. Este último procedimiento parece ser el camino que mayores éxitos ha logrado (García Ramos, 1989). Al respecto de la dimensión DIC, no hay muchos trabajos que aborden la temática, si bien se reconoce que es posible modificar el estilo hacia la independencia de campo, particularmente en edades tempranas. Una vez constituido el estilo, lo cual sucede hacia la pubertad, su modificación debe hacerse mediante procedimientos intensivos (de choque); otra cosa parece ocurrir cuando la modificación hacia la independencia se da como parte de un proceso de inmersión en un contexto cultural que favorezca esta tendencia

y no de manera deliberada. Como ya lo anotamos, existe evidencia de que niños de grupos culturales que favorecen la dependencia de campo tienden a virar hacia la otra polaridad como resultado del proceso de adaptación que debe darse después de emigrar a entornos sociales, culturales y educativos que favorecen la independencia de campo (Bagley, 1988, 1997).

En resumen, para muchos autores la educación supone modificar, y si los estilos cognitivos pueden ser modificables por la educación —y parece ser que sí— estos son responsabilidad de esta. Otros han argumentado que tales cambios son de hecho espontáneos y ocurren sin una planificación deliberada (Bagley y Mallick, 1998; Sigel y Chansky, 1980) es decir, se dan en relación con otros objetivos, pero que planear como objetivo pedagógico la modificación de los estilos es otro asunto. El problema está en hasta qué grado y en qué condiciones puede o debería el educador intentar cambiar el estilo de sus estudiantes, pues teniendo en cuenta la naturaleza del estilo cognitivo parece cuestionable afirmar que compete a los educadores fomentar los cambios en la personalidad.

Desde otro punto de vista, radicalmente diferente a la idea de modificar el estilo cognitivo en una sola dirección, la de los independientes, recordemos que cada estilo tiene ventajas y desventajas que le resultan propias. El dependiente, en particular, muestra mayores logros en tareas que requieren sensibilidad social, integración interpersonal y pensamiento global. Así, no parece claro que el abandono de estas ventajas esté directamente ligado con la construcción de un mundo mejor.

En este sentido, el ideal de modificación del estilo debería ir no hacia la desaparición de la dependencia, sino en un sentido bidireccional, el de la ganancia de las fortalezas de la independencia, por parte del dependiente, y también, recíprocamente, el de la ganancia de las fortalezas de la dependencia para el independiente. Este enfoque se fundamenta en el concepto de “movilidad funcional” planteado por Witkin y Goodenough (1981), Pascual Leone (1992), y Niaz (1987), entre otros: cada estilo debe adiestrarse en las fortalezas del otro, que es lo mismo que adiestrarse en la superación de sus dificultades. Este enfoque supera los problemas éticos del anterior, si bien el volumen de investigación al respecto es más bien escaso. •

Referencias

- Abraham, R.G., (1985). *Field independence/dependence and the teaching of grammar*. *TESOL Quarterly*, 20, 689-702.
- Adams, V. y McLeod, D., (1979, november). *The interaction of field dependence/independence and the level of guidance of mathematics instruction*. *JRME*, 347-355.
- Al Nesir, R., Keenan, V. y Langer, P. (1991). *Field dependence-independence in the development of referential communication*. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 29, 17-18.
- Aldana, E., Rodríguez, P. y Hederich, C., (1992). *El logro educativo de los alumnos de tercer grado de educación básica primaria*. *Revista Coyuntura Social*, No.7, Bogotá: Fedesarrollo, Instituto SER de Investigación.
- Allport, G.W., (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Holt and Co.
- Alptekin, C. y Atakan, S., (1990). *Field dependence-independence and hemisphericity as variables in L2 achievement*. *Second Language Research*, 6, 135-149.
- Amador, J., (1994). *Dependencia-independencia de campo y eficiencia en tareas cognitivas*. *Anuario de Psicología*. Universidad de Barcelona No. 60, 35-48.
- Anderson, G., (1988). *Cognitive styles and multicultural populations*. *Journal of Teacher Education*, 24 (1), 2-9.
- Ávila, R., (1999). *Factores asociados al logro educativo*. *Alegría de Enseñar*, 38, 32-38.
- Bagley, C., (1988). *Cognitive style and cultural adaptation in Blackfoot, Japanese, Jamaican, Italian and Anglo-Celtic children in Canadá*. En: G. Verma y C. Bagley (Eds.) *Cross-cultural Studies of Personality, Ethnicity and Cognition* (pp. 120-143). London: MacMillan.
- Bagley, C., (1997). *Mental health and migration in Jamaicans: British and Canadian comparisons*. En: I. Aissa y M. Tousignant (Eds.), *Ethnicity, Immigration and Psychopathology* (pp. 100-125). New York: Plenum.
- Bagley, C. y Mallick, K., (1998). *Field independence, cultural context and academic achievement: a commentary*. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 581-587.
- Barbe, V. y Tourrette, C., (1994). *Acquisition des marques de position spatiale et dépendence indépendante a l'égard du champ chez des enfants de maternelle*. *L'Année Psychologique*, 95, 425-440.
- Bartlett, F.C., (1937). *Remembering: Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystock, E., (1992). *Attentional control in children's metalinguistic performance and measure of field dependence*. *Development Psychology*, 28(4), 654-664.
- Biggs, J.B., (1987). *Students Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Brislin, R., (1993). *Understanding Culture's Influence on Behavior*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Brodzinsky, D.M. (1985) *On the relationship between cognitive styles and cognitive structures*. En: E.D. Neimark, R. De Lisi y J.L. Newman (Eds.), *Moderators of Competence* (pp. 147-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burwell, L.B., (1991). *The interactions of learning styles with learner control treatment in an interactive videodisc lesson*. *Educational Technology*, 31, 37-43.
- Camargo, A y Hederich, C., (2000). *Estilo Cognitivo y lectura de palabras. Un enfoque diferencial en el análisis del proceso de acceso al léxico*. *Informe Final de Investigación*. Universidad Pedagógica Nacional, de Bogotá, Colombia.
- Chandran, S., Treagust, D.F., y Tobin, K., (1987). *The role of cognitive factors in chemistry achievement*. *Journal of Research in Science Teaching*, 24, 145-160.
- Clark, H. y Roof, K., (1988). *Field dependence and strategy use*. *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 66, 303-307.
- Curry, L., (1983). *An organization of learning styles theory and constructs*. *ERIC Document*, 235, 185
- Davey, B., (1990). *Field Dependence-Independence and Reading Comprehension Questions: Task and Reader Interactions*. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 241-250.
- Davis, J.K., (1991). *Educational implications of field-dependence*. En: S. Wapner y J. Demick (Eds.), *Field Dependence-independence. Cognitive Styles across the Life Span* (pp. 149-176). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dunn, R. y Dunn, K., (1993). *Teaching Secondary Students through their Individual Learning Styles: Practical approaches for grades 7-12*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Faterson, H. F., Witkin, H. A., (1970). *Longitudinal study of development of the body concept*. *Developmental psychology*, 1970, 2, 429-438.

- Fennema, E. y Peterson, P.L., (1987). *Effective teaching for girls and boys: the same or different?* En: D.C. Berliner y B.V. Rosenshine (Eds.), *Talks to Teachers* (pp. 111-125). New York: Random House.
- Franklin, M., (1992). *Culturally sensitive instructional practices for African-American learners with disabilities*. *Exceptional Children*, 59(2), 115-122.
- Galton, F., (1883). *Inquiries into Human Faculty and its Development*. London: MacMillan and Co.
- García Ramos, J.M., (1989). *Los estilos cognitivos y su medida. Estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: CIDE.
- GARCÍA, S. y MALKIN, D (1993) *Toward defining programs and services for culturally and linguistically diverse learners in special education*. *Teaching Exceptional Children*, 26 (1), 52-58.
- Grigorenko, E. y Sterberg, R., (1995). *Thinking Styles*. En: *Saclofske y Zeidner (Eds.), International Handbook of Personality and Intelligence* (pp. 205-229). New York: Plenum
- GUILFORD, J.P., (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw Hill.
- HALL, N., (1988). *Cognitive processing styles, student talk and mathematical meaning*. *Procedeengs*, Vol. 74-81.
- Hederich, C. y Camargo, A., (1992). *Cultura y Educación: hacia una pedagogía diferencial*. *Revista Colombiana de Educación*, 25, 99-105.
- Hederich, C. y Camargo, A., (1993). *Diferencias Cognitivas y Subculturas en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Hederich, C. y Camargo, A., (1995). *Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia*. *Revista Colombiana de Educación*, 30, 67-86.
- Hederich, C. y Camargo, A., (1999). *Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Hederich, C. y Camargo, A., (1999). *Estilos Cognitivos en Colombia. Resultados en cinco regiones culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Hederich, C. y Camargo, A., (2000). *Estilo cognitivo y logro en el sistema educativo de la ciudad de Bogotá*. Bogotá: IDEP-Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. y Camargo, A., Guzmán, L. y Pacheco, J.C., (1995). *Regiones Cognitivas en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Hill, D., (1980). *Relationship of field independence to development of conservation*. *Perceptual and Motor Skills*, 50 (3), 1103-1106.
- Hilliard, A.G., (1988). *Behavioral Style, Culture and Teaching and Learning*. Atlanta: Georgia State University, Department of Urban Education.
- Huteau, M., (1975). *Un style cognitive: dépendance-indépendance a l'égard du champ*. *Année Psychologique*, 197-262.
- Ishii-Jordan, S y Peterson, R., (1994). *Behavior disorders in culture and community*. En: R. Peterson y S. Ishii-Jordan (Eds.), *Multicultural Issues in the Education of Students with Behavioral Disorders* (pp. 251-262). Cambridge, MA: Brookline Press.
- Jenkins, A.H., (1982). *The Psychology of the Afro-American*. Elmsford, NY: Permagon Press.
- Kagan, J, et al., (1964). *Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes*. *Psychological Monographs*, 78.1.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L., (1983). *Kaufman Assessment Battery for Children*. Minesota: American Guidance Service.
- Kirton, (1976). *Adaptors and innovators: A description and a measure*. *Journal of Applied Psychology*, 61, 622-629.
- Kush, J.C., (1984). *Cognitive processing differences in Mexican-American and Anglo-American students*. *Dissertation Abstracts International*, 45, 1075A.
- Kush, J.C., (1996). *Field-dependence, cognitive ability and academic achievement in Anglo-American and Mexican-American students*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(5), 561-575.
- Lennon, O., (1988). *Variaciones culturales, estilos cognitivos y educación en América Latina*. *Revista Perspectivas*, Unesco, XVII, 3, 435-443.
- Leo Rhynie, E., (1985). *Field independence, academic orientation and achievement*. *Current Psychological Research and Reviews*, 4, 22-27.
- Linn, M.C., (1978). *Influence of cognitive style and training on tasks requiring the separation of variable schema*. *Child development*, 49, 874-877.
- Magendzo, J.A., (1985). *Calidad de la educación y sus relaciones con la cultura: síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala*. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 96, 32-48.

- McCroskey, J., Richmond, V. y McCroskey, L., (2006). *An introduction to communication in the classroom, The role of communicating in teaching and training*. Boston: Pearson.
- McIntyre, T., (1996). *Guidelines for providing appropriate services to culturally diverse students with emotional and/or behavioral disorders*. *Behavioral Disorders*, 21(2), 137-144.
- McLeod, D. y Briggs, (1980, march). *Interactions of field independence and general reasoning with inductive instruction in mathematics*, *JRME*, 94-103.
- McLeod, D.; Carpenter, T.; McCornack, R. y Skvarcius, R., (1978, may). *Cognitive Style and Mathematics Learning: The interaction of Field Independence and Instructional Treatment in numeration Systems*, *JRME*, 165-175.
- McKenna, F.P., (1990). *Learning implications of field dependence-independence : Cognitive styles vs. cognitive ability*. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 425-438.
- Messick, S., (1994). *The matter of style: Manifestations of personality in cognition, learning and teaching*. *Educational Psychologist*, 29(3), 121-136.
- Mohanna, K., Chambers, R. y Wall, D., (2008). *Your teaching style. A practical guide to understanding developing and improving*. New York: Radcliffe Publishing.
- Niaz, M., (1987). *Mobility-fixity dimension in Witkin's theory of field dependence-independence and its implications for problem-solving in science.*, *Perceptual and Motor Skills*. 65, 755-764.
- Oltman, P.K. et al., (1975). *Psychological differentiation as a factor of conflict resolution*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 730-736
- Pascual Leone, J., (1992). *Field dependence/independence and the water level task : a commentary to Penning's paper*. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 1055-1058.
- Pask, G. y Scott, B.C.E., (1972). *Learning strategies and individual competence*. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4, 217-253.
- Perlman, M.D. y Kaufman, A.S., (1990). *Relationships among defensive styles, cognitive styles, processing styles and attentional styles of normal adolescents*. *Psychological Reports*, 67, 563-578.
- Ramírez, M. y Castañeda, A., (1974). *Cultural Democracy, Biocognitive Development and Education*. New York: Academic Press Inc.
- Raymer, S. y Riding, R., (1996). *Cognitive style and school refusal*. *Educational Psychology*, 16(4), 445-451.
- Rayner y Riding, R., (1997). *Towards a Categorization of Cognitive Styles and Learning Styles*. *Educational Psychology*, Vol. 17, (Nos. 1 and 2), 5-27.
- Regnier, J.C., (1996). *Styles cognitives, apprentissage et enseignement de la statistique et des mathématiques*. *Demarches Innovantes*. Bourgogne: CRDP.
- Riding, R., (1996). *On the nature of cognitive style*. *Educational Psychology*, Vol. 16, part 4.
- Riding, R. y Cheema, I., (1991). *Cognitive Styles - an overview and integration*. *Educational Psychology*, Vol. 11, (Nos. 3 y 4), 193-215.
- Riding, R., y Pearson, F., (1994). *The relationship between cognitive style and pupil learning preferences*, *Educational Psychology*, 14, 413-425
- Reichman, S.W. y Grasha, A.F., (1974). *A rational approach to developing and assessing the construct validity of a study learning styles scales investment*. *Journal of Psychology*, 87, 213-223.
- Rollock, D., (1992). *Field dependence/independence and learning condition: an exploratory study of style vs. ability*. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 807-818.
- Ruble, D.N. y Nakamura, C.Y., (1972). *Task orientation versus social orientation in young children and their attention to relevant social cues*. *Child Development*, 43, 471-480.
- Rueda, R.S. y Forness, S.R., (1994). *Childhood depression: Ethnic and cultural issues in special education*. En: R. Peterson y S. Ishii-Jordan (Eds.), *Multicultural Issues in the Education of Students with Behavioral Disorders* (pp. 40-62). Cambridge, MA: Brookline Press.
- Satterly, D.J., (1976). *Cognitive styles, spatial ability and school achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 68, 36-42.
- Shade y New, (1993). *Cultural influences on learning: Teaching implications* En: J.A. Banks y C.A. McGee Banks, (1993). *Multicultural Education*. (2ª edición). Boston: Allyn y Bacon.
- Sigel, I.E. y Chansky, N., (1980). *El estilo cognitivo y la práctica en el aula*. En: R. Coop y K. White. *Aportaciones de la Psicología a la Educación*. Madrid: Anaya 2.
- Smith, G.P., (1993). *Commentary quoted in Curriculum Update (1993)*. *Multicultural Teaching Strategies*. September, 7, Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development. En: T. McIntyre (1997). *Does the way we teach create behavioral disorders in culturally different children?* *Education and Treatment of Children*, 19 (3), 354-371.

- Swan, G.A., (1974). *Machiavellianism, impulsivity, field dependence-independence, and performance on the Prisoner's Dilemma game*. Tesis doctoral, Detroit: Wayne State University.
- Tejedor Tejedor, F. y Caride Gómez, J.A., (1988). *Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico*. *Revista de Educación*, 287, 113-146.
- Tharp, R.G., (1995). *Principles of instruction for multicultural classrooms. Focus on Diversity*, 5 (2), 4 Y 7-8.
- Tinajero, C y Páramo, M.F., (1997). *Field dependence-independence and academic achievement: a re-examination of their relationship*. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 199-212.
- Tinajero, C y Páramo, M.F., (1998). *Educational implications of field dependence-independence: in answer to Bagley and Mallick*. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 589-593.
- Tourrette, G., (1984). *Dépendance-indépendance à l'égard du champ et lecture*. *Bolletín de Psychologie Tome XXXVII, (No. 364), 325-331*.
- Vadya, S. y Chansky, N., (1980). *Cognitive development and cognitive style as factors in mathematics achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 72, 326-330.
- Van Blerkom, M., (1988). *Field Dependence, Sex Role Self-Perceptions, and Mathematics Achievement. College Students: A Closer examination*, *Contemporary Educational Psychology*, 13, 339 - 347.
- Vásquez, J.A., (1990). *Teaching to the distinctive traits of minority students*. *The Clearing House*, 63 (7), 299-304.
- Witkin, H., (1950). *Perception of the upright when the direction of the force acting on the body is changed*. *Journal of Experimental Psychology*, 40, 93-106.
- Witkin, H., (1962). *Psychological Differentiation*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Witkin, H. et al., (1962). *Psychological Differentiation. Studies of development*. Nueva York: John Wiley and Son.
- Witkin, H. et al., (1968). *Affective reactions and patient-therapist interactions among more differentiated and less differentiated patients early in therapy*. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 146, 193-208.
- Witkin, H. et al., (1971). *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto: Psychologists Press.
- Witkin, H. et al., (1979). *Psychological differentiation: Current status*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (7), 1127-1145.
- Witkin, H. y Asch, S., (1948). *Studies in space orientation. III Perception of the upright in the absence of visual field*. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 603-614.
- Witkin, H. y Goodenough, D.R., (1976). *Field dependence and interpersonal behavior*. *Psychological Bulletin*, 84 (4), 661-689.
- Witkin, H. y Goodenough, D.R., (1977). *Field dependence revisited*. Princeton NJ: Educational Testing Service Research Bulletin, 77, 16.
- Witkin, H. y Goodenough, D.R., (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Zhang, L.F. y Sternberg, R., (2006). *The Nature of Intellectual Styles*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

La posibilidad de las emociones

Juan Carlos Pacheco Giraldo¹

Resumen. En el artículo se alerta sobre la indefinición del concepto de emoción, el cual proviene del lenguaje natural, y que inserto histórica y socialmente, ha afectado también a la filosofía y la ciencia. Parto, entonces, del enfoque de la neurociencia y paso al mundo social, ejemplificando con la teoría del intercambio de la sociología de las emociones. Concluyo insinuando la posibilidad del análisis de las emociones para la ciencia social en general.

Palabras clave. Emociones y sociedad, sociología de las emociones, teoría social del intercambio, emociones sociales.

Abstract. This article alerts about the ambiguity of the emotion concept, which comes from the natural language -framed in both, social and historical fields-, and has influenced the philosophy and science. The inquiry starts from the neuroscience approach and goes through the social world, socializing examples taken from the exchanging theory of the sociology of emotions. It concludes with the insinuation of the possibility of the emotions' analysis for social science in general.

Key words. Emotions and society, sociology of emotions, interchange social theory, social emotions.

Introducción

La presente charla trata sobre la posibilidad de las emociones. En el mundo académico hablar de las emociones dista mucho de lo que se podría pensar para la vida cotidiana. Por ello, esta disertación es un tanto distinta a la que se podría plantear cuando, por ejemplo, hablamos y nos relacionamos con alguien a quien amamos mucho; no obstante, será necesario también plantear el tema desde el afuera del mundo académico.

Es difícil, por la amplitud del tema, tratar de dar unas puntadas delimitadas a lo que nos convoca. Una forma elegante de comenzar es haciendo una breve definición del concepto de emoción; sin embargo, el terreno es resbaladizo. De hecho, hay serias advertencias con el término. Y es que con la palabra emoción se señalan múltiples cosas, por ejemplo, muchas veces no diferenciamos emoción y sentimiento. Hay un cierto esfuerzo para separar los dos términos: podríamos pensar que el sentimiento es la conciencia, casi la autorreflexión, de poseer una emoción, sin embargo,

no siempre que se tiene una emoción, se es consciente de que la estamos experimentando. Pero ¿qué diferencia hay entre un estado emocional, como sería, por ejemplo, vivir tranquilo por un tiempo o quizás vivenciar un estado de malhumor o insatisfacción continuos frente a un ataque de "mal genio"? Se podría, al menos intuitivamente, suponer que mientras las emociones son más cortas en el tiempo, los estados emocionales o anímicos son de más largo plazo.

La confusión puede experimentarse cuando usamos el lenguaje común. De hecho, sustantivar una cualidad, es decir, convertir en un ente existente una cualidad, es algo corriente pero que lleva a equívocos. Por ejemplo, tal como lo denunciara Gilbert Ryle (1967) hace tiempo, el nivel de descripción del término "mente" es completamente distinto del nivel del término "cuerpo". Cuando se igualan surgirán los famosos problemas entre mente y cuerpo, o como lo diría este escritor, surge el mito del "fantasma" (no material, que es la mente), dentro de una máquina (que es el cuerpo), por tanto, igualar categorialmente las

¹Universidad Antonio Nariño. E-mail: juanpacheco88@yahoo.com.mx