

927



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**INFLUENCIA DE LOS ESTILOS COGNOSCITIVOS Y
LAS ACTITUDES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y
EN SUS RESULTADOS: UN ESTUDIO EXPLORATO-
RIO EN ZONAS RURALES DEL PAIS.**

TESIS PROFESIONAL

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

PRESENTAN

**ALBERTO ALVAREZ GUTIERREZ
MARIA TERESA MARTIN CAMPOS**

DIRECTORA DE TESIS

LIC. ARACELI LAMBARRI RODRIGUEZ

FALSA DE COPIA

MEXICO, D.F. 1990



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E.

	INTRODUCCION	1
I	MARCO DE REFERENCIA	
	1.1 La Diferenciación Psicológica	1
	1.2 La Diferenciación Psicológica y su relación con la naturaleza de los Estilos Cognoscitivos	9
	1.3 Los Estilos Cognoscitivos y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	15
	1.4 Las Actitudes: su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje.	21
II	OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES	28
III	HIPOTESIS GENERALES	30
IV	METODOLOGIA	31
	4.1 La muestra	31
	4.2 Bateria de instrumentos	34
	4.3 Recursos	44
	4.4 Organización general para el levantamiento de datos	45
	4.5 Esquema de análisis de datos	46
	4.6 Programa de actividades	48
V	PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS	
	5.1 Características generales de las comunidades y sus habitantes	49
	5.2 En cuanto a los docentes	52
	5.2.1. Características generales de la muestra de docentes	52
	5.2.2. Características particulares de los docentes	54
	a) El estilo cognoscitivo de los maestros	
	b) Las actitudes de los maestros	

	c) La metodología de enseñanza de los maestros: interacción maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje	
5.3	En cuanto a los alumnos	75
	5.3.1. Características particulares	75
	a) El rendimiento académico de los alumnos	
	b) Las actitudes y valoración de los alumnos respecto del proceso educativo	
	c) El estilo cognoscitivo de los alumnos	
5.4	Relaciones entre las características particulares de los maestros y las de los alumnos: efectos de la correspondencia de estilos cognoscitivos	87
VI	CONCLUSIONES GENERALES	92
	CONSIDERACIONES FINALES	104
	CUADROS	
	BIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCION.

El conocimiento sobre el proceso enseñanza-aprendizaje es uno de los tópicos fundamentales en la investigación educativa.

Paralelamente al amplio estudio de los factores socioeconómicos que determinan el acceso al sistema educativo y el rendimiento escolar (Mañoz Izquierdo y Guzmán T., 1971; Mañoz Izquierdo y Rodríguez, 1976), algunas investigaciones realizadas en México se han enfocado a los procesos que tienen lugar dentro del aula.

A pesar de este interés, son pocos los estudios realizados en este rubro (Zorrilla, 1981) y entre ellos, son contados los que se desarrollan con grupos económicos y educativamente rezagados como los de zonas rurales.

En este sentido, el aporte de la psicología educativa y de la psicología social ha sido mínimo e inconsistente y, por ello, los estudios de los factores psicoeducativos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, y específicamente en la interacción maestro-alumno en el aula, no han dado elementos para establecer, conjuntamente con las sugerencias concretas desprendidas de los estudios en economía y sociología de la educación, otras que permitan elevar de manera integral y estable la calidad de la educación en las zonas rurales.

Como es sabido, existen varias dimensiones que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Entre ellas encontramos la dimensión psicológica, la antropológica-cultural, la socioeconómica y la ideológica, las cuales se interrelacionan e influyen entre sí y, como resultado de esa dialéctica, caracterizan la dinámica o cultura propia del salón de clase.

Abarcar todas estas dimensiones como objetivo de un mismo estudio es difícil de lograr. Por ello, en este trabajo sólo se profundizó

en la forma como la dimensión psicológica se refleja en el aula.

Aún así, era ambicioso considerar varios de los aspectos de los que podríamos llamar factores psicoeducativos como lo son: la personalidad, la motivación, la inteligencia, las habilidades y aptitudes, los intereses, las actitudes, los estilos de aprendizaje, los estilos cognoscitivos de docentes y alumnos y las características y componentes del medio ambiente, es decir, la ecología de la clase.

En este estudio sólo se consideraron dos de los factores antes mencionados: las actitudes y los estilos cognoscitivos (Mitkin et. al., 1962) de alumnos y docentes.

Estudios recientes (Muñoz Izquierdo et. al., 1979; Schmelkes et. al., 1979; Rodríguez et. al., 1982; Weitzner de Schwedel, 1979) que han tratado de profundizar tanto en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje como en los factores que en él inciden, enfatizan constantemente la importancia de las variables actitudinales. En ellos, se afirma que las actitudes son un factor poderoso que cataliza y determina, positiva o negativamente, los procesos y resultados escolares.

En cuanto a las variables cognoscitivas, podemos decir que son pocos los estudios realizados en el contexto mexicano que han utilizado la dimensión "dependencia-independencia de campo" implicada en los estilos cognoscitivos. Algunos de ellos (Fernández Dávila, 1967; Martínez Reyes, 1969), tuvieron como objetivo la validación de instrumentos y la detección de diferencias en el desempeño de los individuos en tareas perceptuales asociadas a características particulares tales como la edad, el sexo, el nivel escolar, el nivel socioeconómico, etc. Otros (Rockwell, 1973; Mitkin et. al. 1974), fueron realizados con la intención o de fortalecer concepciones teóricas o de conocer cómo son influenciados y/o explicitados los estilos cognoscitivos en diferentes contextos sociales. Por último sólo en un estudio (Reyes Lagunes, 1981) se consideraron estos aspectos en el ámbito educativo y fueron

asociados a características más generales de los docentes tales como sus actitudes y su filosofía de la vida.

Sin embargo, ninguno de esos estudios se abocó al análisis de las implicaciones concretas (metodológicas, conductuales y de efectos) de los estilos cognoscitivos en el contexto escolar. Por ello nuestro interés en abordar este tema.

Responder a preguntas tales como: ¿cómo se reflejan en concreto estas variables (actitudes y estilos cognoscitivos) en la metodología de enseñanza de los docentes de zona rural, en el clima, proceso e interacciones que se establecen en el aula, en la forma como los alumnos se conducen en su labor de aprendizaje y, finalmente, en su nivel de aprovechamiento?; ¿qué resultados se obtienen cuando los estilos cognoscitivos de docentes y alumnos de zona rural son semejantes; ¿se logran mayores niveles de aprendizaje?; ¿los niveles de aprovechamiento de los alumnos dependientes de campo son diferentes a los logrados por los alumnos independientes de campo? nos permitirá, sin duda, aportar elementos para mejorar la calidad de la educación primaria en el contexto rural.

I. MARCO DE REFERENCIA.

1.1 La Diferenciación Psicológica.

El inicio de los estudios acerca de la diferenciación psicológica podría remitirse históricamente a los trabajos de los psicólogos de la escuela Gestalt quienes estudiaban diversas situaciones perceptuales para demostrar la dependencia de las propiedades perceptuales de las partes respecto de la estructura del campo visual considerado como un todo. Al explorar las situaciones que implicaban las propiedades perceptuales de la "verticalidad", Witkin descubrió que ni la interpretación en términos de los principios visuales universales de la Gestalt (Wertheimer, 1923; citado por Forgas 1979 y por Deutsch y Krauss, 1974), tales como el de la relación parte-todo, ni la interpretación en términos de los factores de la postura del cuerpo (Gibson; citado por Forgas 1979) bastaban para estimar completamente los efectos conductuales en los individuos.

Apartándose de la visión ortodoxa de la Gestalt, Witkin intuyó que tal vez podría encontrarse una explicación más coherente y satisfactoria si ese análisis se realizara en términos de diferencias individuales.

Con esto en mente, se realizaron varios estudios en los que, a partir de la ejecución de los individuos en tareas tales como las de Vera-Marco, Ajuste del Cuerpo y Ajuste del Cuarto (Witkin et. al., 1977), se identificó claramente la existencia de dos modos de percibir: la dependencia y la independencia de campo.

Al avanzar en estos análisis, se logró trascender el nivel de los diferentes modos de orientación perceptual hasta llegar al análisis tanto de las funciones cognitivas como de las pertenecientes a la articulación del "sí mismo" interno y del mundo externo, así como de sus interacciones. Esto hizo posible cuadrar la dicotomía encontrada en el

modo de orientación, en un principio uniforme: el principio de la diferenciación psicológica.

Antes de entrar en detalle, cabe aclarar algunos aspectos: el concepto de diferenciación se refiere a las propiedades formales de la organización y no a los materiales; es un concepto dinámico, lo cual permite el estudio de los patrones experienciales y conductuales en términos de procesos; es un concepto que implica el elemento de la temporalidad, es decir engloba la conducta y la experiencia actual y pasada.

Witkin et. al., (1962) mencionan que uno de los hallazgos más interesantes de los estudios realizados inicialmente en este tópico, fue el haber encontrado que los niños de menor edad tendían a percibir de una manera caracterizada por la dependencia de campo y que, conforme se desarrollaban, su percepción adquiría formas más características de la independencia de campo. A raíz de estos resultados, los autores establecieron que, debido a la asociación de la dependencia del campo con los estadios iniciales del desarrollo, esta forma de percibir debería considerarse como más rudimentaria, a diferencia de la percepción independiente del campo la cual podría representar un desarrollo mayor y niveles superiores de funcionamiento psicológico.

Estas evidencias sugerían que se trataba de diversos grados de diferenciación.

La especificación de estos elementos para realizar el análisis, así como los mayores avances teóricos y empíricos en psicología utilizando la noción de la diferenciación, han sido realizados por Witkin (1962, 1971, 1974 y 1977) y colaboradores aunque dicha noción ya había sido empleada por otros autores como Levin (1935), al explicar su teoría del campo, y Werner (1940; citado por Fergus, 1973) al realizar sus estudios respecto al pensamiento sincrético y el lenguaje en niños.

Tanto en los sistemas psicológicos, como en los biológicos y sociales, la diferenciación es una característica importante de sus estructuras.

La diferenciación se refiere a la complejidad estructural de un sistema: un sistema poco diferenciado, se encuentra en un nivel estructural relativamente homogéneo, mientras que un sistema más diferenciado, se encuentra en un nivel relativamente heterogéneo.

Al hablar de grados de (mayor o menor) diferenciación en un sistema, es necesario aducir a las implicaciones acerca de cómo funciona ese sistema, es decir, se hace necesario observar y analizar algunas de sus manifestaciones funcionales.

Tomemos las palabras de Witkin, et. al., (1962) para aclarar los rasgos generales y específicos de un sistema respecto a su nivel de diferenciación: "Entre las mayores características del funcionamiento de un sistema altamente diferenciado encontramos a la especialización. Los subsistemas presentes en el interior de un sistema general, son capaces de mediar funciones específicas las cuales, en un estado de relativa indiferenciación, no serían posibles o serían ejecutadas de una manera más rudimentaria por el sistema global.

Cuando se utiliza para describir el sistema psicológico de un individuo, la especialización significa el grado de diferenciación de las áreas psicológicas (perceptual, cognoscitiva, social y afectiva)... Relaciones específicas ocurrirán en respuesta a estímulos específicos como oposición a la relación difusa hacia cualquier variedad de estímulos. Las partes del campo perceptual son experimentadas como discretas más que integradas a su fondo. Los impulsos son canalizados más que "echados fuera", lo cual es característico de un estado relativamente indiferenciado...

Los sistemas psicológicos así como los biológicos, están abiertos,

es decir, están en un continuo intercambio con el medio ambiente. Con respecto a la relación con el campo circundante, un alto nivel de diferenciación implica una clara separación entre lo que es identificado como perteneciente al "sí mismo" (1) y lo que es identificado como externo a él. El sí mismo es experimentado como poseedor de límites o fronteras definidas. La segregación (2) del sí mismo facilita el logro de una mayor o menor recurrencia a apoyos externos para lograr protección, lo cual es típico en estados relativamente indiferenciados.

El grado de diferenciación también tiene implicaciones en la forma en que un sistema es integrado. De nuevo, por definición, la integración es una propiedad esencial de cualquier sistema. Se refiere, particularmente, a la forma de las relaciones funcionales que se dan entre los componentes del sistema, lo cual indica, antes que nada, el patrón funcional del sistema total. Cuando estamos trabajando con sistemas abiertos, como los psicológicos, la integración también se refiere a la forma de las relaciones entre el sistema y su medio. La complejidad de la integración y su efectividad son dos características importantes de un sistema por lo que necesitan ser distinguidas cuidadosamente.

Decir que la integración es efectiva significa que existe un mayor o menor trabajo armónico conjunto entre los componentes del sistema total y entre éste y su medio, contribuyendo de este modo a la adaptación del organismo (3). En los sistemas psicológicos, la efecti-

- (1) El término "sí mismo" se ha definido de muchas maneras (Hall y Lindsey, 1974). Witkin lo utiliza para referirse al conocimiento sistematizado que la persona tiene acerca de actividades y cualidades a las que identifica como propias. Esta conceptualización, es similar a las del "sí mismo fenoménico" de Snygg y Combs (1949; citado en Hall y Lindsey, 1974) y del "yo" de Koffka (1935; citado en Hall y Lindsey, 1974).
- (2) El concepto de segregación, tal y como es usado por Witkin, no implica ni la disminución del contacto con, ni la negación de la importancia del medio ambiente.
- (3) Tanto Berry (1976) como Witkin conceptualizan de igual manera, en principio, la adaptación: se refiere a los cambios psicológicos conductuales y/o culturales) experimentados por el individuo y/o el sistema, asociados a cambios ocurridos en el medio ambiente.

vidad de la integración se refleja en la adecuación de su "ajuste" (4). Decir que la integración es compleja significa que las relaciones entre los componentes del sistema y, entre el sistema y su medio, están elaboradas. Las integraciones que podrían considerarse como efectivas o inefectivas pueden tomar una variedad de formas, las que, al igual que la misma integración, podrían considerarse como complejas.

La complejidad de la integración de un sistema está determinada en parte por su nivel de diferenciación. Es razonable suponer que relaciones más complejas entre los componentes del sistema y entre éste y su medio, son más factibles en un sistema con una variedad amplia de componentes que en uno cuyos componentes son pocos o relativamente especializados... En el grado en que una integración más compleja es función de una mayor diferenciación, la presencia de modos de integración relativamente complejos podría ser tomada, en efecto, como evidencia de una diferenciación desarrollada así como de cierta especialización y segregación.

Mientras que la complejidad de la integración parece ser una función del nivel de diferenciación, la efectividad de la misma no se relaciona directamente con ella. A cualquier nivel de diferenciación pueden ser posibles una amplia variedad de modos de integración, y en cada nivel puede encontrarse tanto integraciones afectivas como inefectivas. Un modo particular de integración en un nivel de diferenciación relativamente rudimentario puede resultar enteramente adecuado para ese nivel, aun cuando no sea complejo. Por otro lado, un sistema altamente diferenciado puede tener un modo particular de integración, el cual, aun siendo complejo, podría resultar inadecuado. Un alto nivel de diferenciación no implica necesariamente una integración afectiva".

Como pudo notarse, estos conceptos (en particular el de la diferenciación) pueden ser aplicados a cualquier tipo de sistema, especialmente cuando se recurre al proceso ontogenético en la psicología del desarrollo. En este sentido, puede advertirse que al hablar de

(4) En el caso del "ajuste", forma más común en la adaptación, los cambios (psicológicos, conductuales) se dan en tal dirección que se reduce el conflicto (esto es, incrementándose la congruencia) entre el ambiente y el sistema o conductas. Esto se logra haciendo armonizar estos dos elementos (Berry, 1976; retomando el principio de congruencia o equilibrio de Cogod y Tanenbaum).

desarrollo, se esperaría encontrar niveles menores de diferenciación en los estadios iniciales del mismo, lográndose, al avanzar en desarrollo, mayores niveles de diferenciación.

Se ha supuesto que al inicio del desarrollo, el infante se concibe a sí mismo y a su medio como completamente integrados; la segregación del sí mismo en ese caso es muy delimitada; no existe diferenciación clara entre lo interno y lo externo. Conforme crece, se va desarrollando el conocimiento acerca de las diferencias que existen entre el interior y el exterior de la dimensión en sí mismo-cuerpo. Se forman los límites entre el cuerpo (considerado como la representación inicial del sí mismo) y el mundo externo. Estos límites se irán fortaleciendo y clarificando conforme se avance en el desarrollo. Al mismo tiempo, el niño logrará un conocimiento mayor tanto de las diversas partes de su cuerpo, como de sus funciones e interrelaciones. El desarrollo del sí mismo se arraiga no sólo al nivel de las sensaciones generadas por las funciones del organismo, sino también al nivel de la percepción de las experiencias creadas de su interior, las cuales pueden ser distinguidas de aquellas que tienen origen en el exterior. En su relación con otras personas, el niño identifica e "internaliza" valores y normas específicas que van a apoyar su percepción de sí mismo. Empieza a tener un sentido de cómo es él y cómo es diferente o similar a otros. Al producto de esta doble tendencia en el desarrollo de sí mismo se le denominó "sentido de identidad separada".

Así, la formación del sí mismo engloba el desarrollo simultáneo de lo central de las experiencias y la segregación de estas respecto del campo. El sí mismo se vuelve más diferenciado conforme se desarrolla.

La identificación de las características (o áreas de funcionamiento perceptual, cognoscitivo, social y afectivo) de un estado psicológico más o menos diferenciado, posibilitaron la formulación de lo que se ha dado en llamar la hipótesis de la diferenciación. Esta hipótesis parte de la consideración de que todos los indicadores

antes citados, guardan una relación dinámica en la que constantemente se interrelacionan durante el desarrollo y que son expresiones diferentes de un mismo proceso que conduce hacia una mayor complejidad psicológica.

Ante estas consideraciones, la diferenciación conceptualizaría comportamientos comunes en diversas áreas de funcionamiento psicológico.

Witkin et. al., (1962) nos dicen: "Específicamente, la hipótesis de la diferenciación propone una asociación entre las características de una mayor o menor diferenciación, identificadas mediante mediciones comparativas entre el funcionamiento inicial y el posterior en cada una de las áreas psicológicas siguientes: el grado de articulación de la experiencia del mundo; el grado de articulación de la experiencia de sí mismo reflejada particularmente en la naturaleza del concepto del cuerpo y en el grado de desarrollo del sentido de identidad separada; y el grado de desarrollo de la especialización de las estructuras defensivas y de control. En esta hipótesis se encuentra implícitamente la acción de que una mayor diferenciación interna está asociada a una mayor articulación de la experiencia del mundo".

El mismo Witkin (1962) reconoce las limitaciones de esta hipótesis en términos de la imposibilidad para obtener mediciones en situaciones de desarrollo desigual entre las áreas psicológicas, de pérdida o daño de la diferenciación (provocada, por ejemplo, por daño cerebral), y debido a que dichas mediciones se verían influenciadas por muchos factores al considerar la conducta como multideterminada.

Esta, es la forma como se ha explicado el desarrollo de la diferenciación psicológica pero, en última instancia ¿qué factores son los que guían o mueven a un sistema psicológico a lograr una mayor o menor diferenciación?

En este sentido la evidencia es escasa. Más que los factores

genéticos o biológicos, los estudios (Berry, 1976, 1979; Dyk y Witkin, 1965; Witkin et. al., 1974; Ramírez III y Castañeda 1974; Cohen, 1969; Rockwell, 1973; Arciniega y Arrigo, 1981) se han enfocado en los factores sociales y culturales, es decir, en el área de los procesos de socialización primaria y/o secundaria (Berger y Luckman, 1968), para dar respuesta a esta interrogante.

En términos generales, los diversos estudios, algunos de los cuales han sido transculturales, indican que las oportunidades y la estimulación que reciben los niños mientras se desarrollan, influyen en el logro de su distanciamiento en la unidad dual o diada madre-hijo (Ferrenzi, 1924, citado por Lorenzer, 1973) lo cual implica un acercamiento hacia la diferenciación de sí mismo. Otra influencia social considerada en estos estudios, referida estrechamente a la estimulación para el distanciamiento de la madre, y, como ella, que afecta el desarrollo hacia un funcionamiento autónomo, es la manera de controlar las expresiones impulsivas de los niños. La impartición de normas para su "internalización" (Berger y Luckman, 1968), las cuales pasan a ser propias del niño, y los límites internos que permiten la expresión de impulsos para lograr su identificación y control, ayudan al desarrollo del funcionamiento autónomo.

Esos estudios consideraron también aquellas características propias de la madre que facilitan o bloquean su participación en el proceso de distanciamiento así como en su transmisión de las normas por "internalizar" y en la regulación de la expresión de impulsos.

Todos estos factores -manejo del distanciamiento, regulación de la expresión de sentimientos y las características de la madre como persona (expresiones de su propia experiencia en la socialización secundaria; Lorenzer, 1973) que afectan su actuación en este proceso- constituyen lo que Witkin (1969, citado por Berry, 1976) definió como "un pequeño socializador" que influye en el progreso del niño hacia un funcionamiento separado y autónomo.

Aparte de estos factores propios de la interacción madre-hijo, se han encontrado otros referidos a las diferencias culturales (Berry 1976 y 1979; Witkin et. al., 1974; Ramírez III y Castañeda 1974; Avila, Curiel y Días Guerrero, 1976 citado por Días Guerrero, 1980), que influyen también, positiva o negativamente, en el desarrollo de la diferenciación en los niños, sobre todo en términos de sus componentes cognoscitivo y social. Entre estas diferencias se mencionan: la "conformidad social" del lugar donde se desarrollan (entendida ésta como el grado de tradicionalismo), el tipo de organización formal, y el "bagaje" cultural del grupo social, sus valores, normas, expectativas e ideología y el estilo de confrontación, pasivo o activo, de los individuos ante su ecología sociocultural.

1.2 La diferenciación psicológica y su relación con la naturaleza de los estilos cognoscitivos:

Revisemos ahora, brevemente, los estudios realizados en torno a las cuatro "áreas de funcionamiento" que pueden abastecerse en el proceso de diferenciación psicológica: el funcionamiento perceptual, el cognoscitivo, el social y el afectivo (Witkin et. al., 1962; Berry 1976).

- a) El funcionamiento perceptual (funcionamiento analítico en la percepción).

En esta área la dimensión de la diferenciación se ha expresado en términos de la dependencia-independencia de campo.

Como ya heíamos notar, los primeros estudios en este tema trataron de conocer cómo es que los individuos localizaban la "verticalidad" en el espacio perceptual (Witkin 1949, 1950, 1952, citado por Witkin, 1962). Para los estudios del estilo cognoscitivo fueron de suma importancia los hallazgos iniciales sobre la existencia de marcadas diferencias en la manera como los individuos ejecutaban la tarea perceptual, tanto en los experimentos de Vará-Marco como en los de

Ajuste del Cuerpo. Por ello, se siguieron realizando estudios en los que manteniendo la esencia de la estructura perceptual requerida, se modificaban las situaciones experimentales y el tipo de estímulos utilizados (experimentos de Ajuste del Cuadro y de Figuras Ocultas).⁽⁵⁾ A pesar de estas variaciones, se obtuvieron resultados similares: el marco visual circundante dominaba la percepción del ítem en él contenido. De nuevo las diferencias individuales en la ejecución eran evidentes y semejantes, en cuanto a su naturaleza, a las encontradas en los estudios iniciales: para algunas personas la figura simple (ítem) emergía rápidamente del diseño complejo (campo); mientras que otras no eran capaces de identificarla. La organización del campo circundante había influenciado la percepción que los individuos lograban respecto del ítem en él contenido.

Esto representaba un común denominador en cuanto a las diferencias individuales encontradas en las diferentes tareas: el grado en que los individuos logran percibir parte del campo como algo discreto en oposición a una percepción global; es decir, el grado en que los individuos perciben en forma analítica.

Debido a que en un extremo del rango de ejecución la percepción era dominada por el campo, ese modo de percibir fue llamado "dependencia de campo". Al otro extremo, donde los individuos experimentaban los ítems como algo más o menos separado del campo, se le llamó "independencia de campo".

A partir de lo anterior, Witkin et. al., (1962) concluyen lo siguiente: "La manera analítica de percibir, en contraste con lo global, se vincula con la tendencia a percibir los ítems como discretos del campo y refleja la habilidad de sobreponerse a la influencia del

(5) Para mayor información de estos experimentos ver Witkin, 1977 y Forgas, 1973.

del contexto. Los individuos difieren en el grado en que su percepción es analítica... La tendencia hacia una manera analítica o global de percibir caracteriza la percepción del individuo en una amplia variedad de situaciones haciendo más marcada la consistencia del sí mismo individual".

- b) El funcionamiento cognoscitivo (funcionamiento analítico en actividades intelectuales y la estructuración y articulación de experiencias).

La diferenciación cognoscitiva implica la habilidad para descomponer en sus partes y analizar un problema como paso previo a su solución. Aparentemente, el funcionamiento cognoscitivo diferenciado requiere no sólo de la habilidad encontrada en la dimensión perceptual, sino también del análisis y la reestructuración o reorganización como una forma para lograr la solución. Estas dos operaciones (análisis y reestructuración) son aspectos complementarios de la "articulación". En este nivel, la "articulación" es la contraparte del funcionamiento "global" y emerge así una nueva dimensión bipolar: la global-articulada.

Se han realizado varios experimentos (citados en Witkin et. al., 1962) para determinar las maneras como se conducen los individuos al presentárseles ciertas configuraciones de estímulos; en otras palabras, para determinar la manera en que afrontan problemas y situaciones concretas. Las evidencias indican que los estilos identificados inicialmente en aspectos perceptuales, también se manifestaban en la forma en que los individuos se conducen ante representaciones simbólicas, así como en el razonamiento y en la solución de problemas: los individuos que en aspectos perceptuales eran incapaces de mantener un ítem separado del campo, es decir, que tendían a la dependencia del campo, tenían dificultades con problemas en donde la solución dependía tanto de la habilidad para extraer elementos críticos del contexto como de la reestructuración de dichos elementos. Se pudo notar asimismo, que los individuos que tendían a la independencia de campo, al enfrentarse

a problemas con organización dominante, o se sobreponían a ella o la reestructuraban, mientras que los individuos dependientes de campo tendían a adherirse a la organización o estructura del problema tal y como se presentaba. Así, la tendencia a la reestructuración se asociaba con la tendencia analítica; de donde se desprende la dimensión global-articulada.

Sintetizando, Witkin et. al., (1977) concluyen que: "En este sentido, el análisis y la estructuración serían consideradas como aspectos complementarios de la articulación. La persona que conoce en una forma articulada, tiende a percibir ítems como discretos respecto del fondo y a imponerle cierta estructura cuando presenta estímulos ambíguos, con lo cual logra percibirlo como organizado. Como polo opuesto, el conocimiento es más global cuando se ajusta a las características generales predominantes del campo tal y como se presentan, lo cual implica una menor intervención de medidas tales como el análisis y la reestructuración".

Como podrá notarse en lo expuesto hasta aquí, resulta clara una amplia dimensión de diferencias individuales que engloba a las actividades perceptuales e intelectuales.

- c) El funcionamiento social (la articulación del concepto del cuerpo y el sentido de identidad separada).

En esta área se considera el logro del "sentido de identidad separada". Este sentido, como ya se hizo notar, se refiere al desarrollo que el individuo logra en cuanto al conocimiento de su propio cuerpo y de sus propias características en general (necesidades, sentimientos, atributos, actividades, etc.), y a la identificación de éstas como distintas de las de los demás. El sentido de identidad separada implica un sí mismo estructurado; los límites internos de referencia debieron haberse formado y ahora guían la definición del sí mismo, el conocimiento, la interpretación y las reacciones ante el mundo. Se esperaría, entonces, que un individuo con un sentido desarrollado de identidad

separada fuera capaz de desenvolverse con poca necesidad de apoyo, de mantener su propia dirección en cuanto a sus actitudes, juicios y valores, y de lograr, en diferentes contextos sociales, un conocimiento estable de sí mismo, de su autodefinición.

No obstante las particularidades anotadas en el inciso anterior, y como complemento de ellas, también se tuvieron evidencias de ciertas diferencias en cuanto a características pertenecientes al dominio del comportamiento social entre los individuos con estilo articulado (independientes de campo) y los de estilo global (dependientes de campo) (Witkin et. al., 1962 y 1967). Las características sociales que distinguían a los individuos con estilos constantes, sugieren que las personas con tendencia a la dependencia de campo, a diferencia de aquellas con tendencia a la independencia de campo, atienden y utilizan más los marcos sociales de referencia (componentes sociales del medio) tal y como se observaba en las situaciones perceptuales. Esta tendencia se reflejaba en una amplia gama de conductas, situaciones y contextos de tipo social. En efecto, se demostró que los individuos que tendían a la dependencia de campo, en oposición a los independientes, consideraban los sentimientos y pensamientos de otros, atendían más a mensajes verbales con contenido social y, al definir sus propias actitudes y sentimientos, particularmente en condiciones ambiguas, tendían a considerar y a apropiarse de referentes sociales externos (Linton, 1952; McFall y Schenkein, 1970; Rudin y Stegner, 1958; Solar, Dawnfort y Bruehl, 1969; Konstantl y Forren, 1965; Nevill 1972; Ruble y Nakamura, 1972, citados por Witkin, 1977).

De los estudios realizados en cuanto al sentido de identidad (Witkin, et. al., 1962; Gordon, 1953; Crutchfield et. al., 1958; Pemberton, 1952; Stark, Parker e Inverson, 1952 entre otros, citados por Witkin et. al., 1962; Wareing, 1981) se ha concluido también que los individuos con una aproximación analítica del campo (independientes), más que los de aproximación global (dependientes), tendían, en situaciones experimentales, a depender menos del experimentador al definir la tarea por realizar y su papel en ella; que eran independien-

tes, impersonales, y por ello frías y no muy sociables, con poca habilidad para lograr relaciones interpersonales, lo cual podría considerarse como un factor de "distanciamiento" interpretado como el reflejo de una necesidad de lograr el distanciamiento psicológico de los demás; que mostraban poco interés por los demás; que su manera de afrontar problemas podría considerarse como intelectual e impersonal; que eran poco influenciados por la autoridad tendiendo a guiarse por sus propios valores, actitudes, sentimientos, normas y necesidades; y que prefieren áreas en donde el trabajo implique el individualismo y cuyos contenidos sean abstractos.

Las evidencias en cuanto a la articulación del concepto del cuerpo (obtenidas mediante el desempeño en la prueba del Dibujo de la Figura Humana de Machover), sugieren que los individuos que experimentan su contexto desde una perspectiva analítica, es decir, que son capaces de experimentar un objeto como discreto a su contexto, tienden a tener un concepto articulado de su cuerpo (Linton, 1952; Rosenfeld, 1958; Young, 1959; Epstein, 1957; Ficher y Cleveland, 1958; Silverman, Cohen, Shavonian y Greenberg, 1961; citados por Witkin et. al., 1962).

En términos de la diferenciación psicológica, las evidencias sugieren que los individuos con aproximación analítica (independientes del campo) tienden a experimentar a sí mismos en forma articulada. El cuerpo y el sí mismo son experimentados en forma segregada del campo, con sus partes discretas y estructuradas. Ello indica que estos individuos muestran una mayor diferenciación del sí mismo que la mostrada por aquéllos que presentan una aproximación global (dependientes del campo).

- d) El funcionamiento afectivo (los controles y defensas emocionales).

Para Witkin (1962) el concepto "control" se refiere a las "técnicas adaptativas que gobiernan la descarga de impulsos", mientras que por "defensas" entiende "el establecimiento de tácticas que brindan

protección ante la ansiedad". La expresión de estos dos aspectos es inferida a partir de las características de la conducta del individuo: "a una actividad caótica, corresponden controles y defensas poco estructuradas, mientras que a una actividad específica y dirigida, corresponde una estructuración mayor de controles y defensas". Se considera que esta estructuración de controles y defensas es un indicador del nivel de diferenciación psicológica en los individuos.

Las evidencias en este sentido (obtenidas mediante el desempeño de los individuos en las pruebas de Rorschach, TXT y Dibujo de la Figura Humana), sugieren que, tanto niños como adultos con una aproximación analítica del campo (independientes), tienden a presentar un desarrollo de estructuras en situaciones de ansiedad tales como el aislamiento y la intelectualización (Witkin et. al., 1962; Zukman 1957; Murray et. al., 1943; Linton, 1952; Goodenough et. al., 1959; Crutchfield y Starkweather, 1953; Bertini, 1960; citados por Witkin et. al., 1962).

Abstrayendo los implícitos de todo lo anterior y con la intención de hacer una caracterización global de los estilos cognoscitivos, diremos que dichos estilos, considerados como dimensiones de un continuo, conciernen más a la forma que al contenido de una actividad cognitiva. Se refieren a diferencias individuales estables en el tiempo (aun cuando pueden ser alterados y modificados) en cuanto a cómo se percibe, se piensa, se solucionan problemas, se aprende y se realizan las relaciones interpersonales en situaciones concretas. Por ello, no se trata de una dimensión estática, sino de un proceso dinámico en el que se conciben y multideterminan elementos perceptuales, cognitivos, sociales y afectivos.

1.3 Los estilos cognoscitivos y sus implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los conceptos y métodos derivados de los estudios acerca de los estilos cognoscitivos, han venido aplicándose a la investigación en educación. Desde la identificación de estos estilos, la dimensión

dependencia-independencia de campo ha sido muy estudiada y, debido a la evidencia reportada por innumerables estudios, ha tenido múltiples aplicaciones a la problemática educativa. Dichos estudios, se han valido tanto de las características cognitivas como de las sociales para conceptualizar la relación existente entre el aprendizaje y el estilo cognoscitivo.

Como se hacía notar, los individuos que tienden a la dependencia de campo, a diferencia de los independientes, se interesan y atienden selectivamente a los aspectos sociales del medio. Debido a esta orientación, se conducen mejor en el aprendizaje de contenidos sociales (p.e. en las áreas de español y ciencias sociales) e inclusive tienen mayor facilidad para retener y recordar información con contenido social (Nakamura, 1972; Crutchfield, et. al., 1958; citados por Witkin, 1977). En este mismo sentido, se ha visto que las personas que tienden a la independencia de campo no son tan hábiles en tareas que implican el aprendizaje de materiales con contenido social (Fixgibbons et. al., 1965; citado por Witkin, 1977).

Esto implica, al nivel de aprendizaje, que los alumnos dependientes de campo serían más aptos para aprender y recordar contenidos sociales y que, los independientes de campo, más que faltarles habilidad para lograrlo, no focalizan su atención en este tipo de tópicos.

Como ya se ha mencionado, los individuos con estilo cognoscitivo independiente de campo tienden a analizar el todo cuando está organizado y a estructurarlo cuando no presenta organización propia, utilizando procesos o mecanismos mediadores intermedios que implican la creación y prueba de hipótesis personales respecto del tópico, abstraídas de su experiencia. Los dependientes de campo, en cambio, tienden a manejar el todo tal cual es o tal y como se presenta, sin utilizar procesos o mecanismos mediadores tales como el análisis y la estructuración. Los estudios de Fleming (1968, citado por Witkin, 1977), y Moran, Snow y McDonald (1971), han encontrado estas diferencias. Recientemente, Nummald y Collea (1981) realizaron un estudio en el que se pretendía

encontrar las relaciones entre el estilo cognoscitivo y la ejecución lograda por individuos universitarios en tareas que contenían diferentes tipos de información. Encontraron que, en efecto, existían relaciones entre lo que podría considerarse como razonamiento formal y la independencia de campo. Encontraron también que esta relación dependía del tipo de información presentada en la tarea y que se traducía sobre todo cuando en ésta era incluida cierta información considerada como irrelevante.

En el terreno de la enseñanza frecuentemente existen materiales cuyos contenidos adolecan de estructura y organización por lo que tanto el docente como los alumnos, son requeridos para proveerlos de organización con el objeto de manejarlos o aprenderlos. Retomando lo dicho anteriormente, y en este caso, sólo los individuos con una tendencia a la independencia de campo tendrían la posibilidad de cumplir con ese requerimiento, mientras que los dependientes de campo tendrían mayores dificultades para lograr el aprendizaje.

Las evidencias explícitas y/o implícitas (Nuñez Izquierdo, et. al., 1979; Schaeffer et. al., 1979; Rodríguez et. al., 1982) respecto de las restricciones que tienen los maestros que laboran en zonas rurales mexicanas para manejar tanto el programa oficial como los contenidos de los textos podrían explicarse, contribuyendo y aunándolas a las interpretaciones presentadas por esos autores, en términos de los estilos cognoscitivos y de sus implicaciones en ese sentido.

Esto, en particular, presenta connotaciones interesantes, ya que si conjugamos el hecho de que los maestros manejan materiales que carecen de una organización clara en su estructura, y el que nos hace notar Reyes Lagunes (1981) acerca de que en general, los maestros mexicanos tienden hacia la dependencia de campo, podríamos esperar entonces, una falta de dominio del contenido de dichos materiales, un esquema metodológico desestructurado que no conduce al análisis de contenidos y una enseñanza (de contenidos) desorganizada, lo cual repercutirá en la dificultad del alumno para aprenderlos ya que también

se ha encontrado (Fernández Dávila, 1967; Martínez Reyes, 1969) que los escolares mexicanos tienden a ser dependientes de campo.

Hablémos un poco de la forma como enseñan los docentes, concretamente, de la forma en que sus estilos cognoscitivos inciden en su metodología de enseñanza.

Las características principales de esta incidencia se desprenden del sentido de la orientación social o impersonal del docente, lo que implica su interés por interactuar o no con los alumnos y por el contenido curricular, social o abstracto.

Las características más relevantes para la enseñanza, que se desprende del sentido de identidad separada, es el grado en que un docente tiende a asumir una responsabilidad directiva en el proceso enseñanza-aprendizaje o a compartir con los alumnos dicha responsabilidad.

Existen evidencias (Nu, 1968; citado por Witkin, 1977) de que mientras los docentes tienden a la dependencia de campo se abren espacios en la enseñanza en los que se posibilita y desarrolla una mayor interacción con los alumnos (a lo que podríamos llamar: aproximación centrada en el alumno, entendida ésta como la facilitación, simplificación y guía, tanto del aprendizaje del alumno en términos de discusiones de contenido, como de la misma presentación de información; considerada así, también se darían al alumno mayores posibilidades de participación en la organización de la clase), mientras que los docentes que tienden hacia la independencia de campo preferirían la enseñanza impersonal y orientada hacia sus elementos cognitivos.

Por otro lado, los resultados de Moore (1973; citado por Witkin, 1977), indican que los docentes independientes de campo tienden a utilizar, más frecuentemente, las preguntas como herramienta instruccional, es decir, para introducir nuevos contenidos y como seguimiento de las respuestas de los alumnos; mientras que los dependientes de campo las

utilizan como elementos de evaluación del aprendizaje logrado por los alumnos.

Si se considera la retroalimentación al alumno como una técnica correctiva de evaluación formativa en la que se le da mayor información, con la intención de que él mismo rectifique y reestructure su ejecución posterior, este tipo de retroalimentación sería otorgada con mayor frecuencia por los docentes que tienden a la independencia de campo (Dmerick; citado por Witkin, 1977). Así, se estaría esperando que, debido a que tanto la retroalimentación correctiva como la evaluación negativa implican comentarios críticos respecto de la actividad de otros, coincidiría con los docentes independientes de campo y no con los dependientes ya que éstos, según algunos estudios (Witkin, Lewis y Weil, 1968; citado por Witkin, 1977), tienden menos a expresar hostilidad hacia otras personas; los autores interpretaron esto en términos del mayor sentido de identidad separada de los independientes de campo, en oposición a la necesidad de los dependientes de campo de apoyarse en otros para su autodefinición, por lo que experimentarían cierta discrepancia al enfrentarlos.

Todas estas evidencias sugieren que, según la tendencia cognoscitiva de los docentes, resultarían algunas diferencias tanto en la forma de conducir la clase como en la metodología de enseñanza que utilizan.

Cabe aclarar que, en este sentido, la mayoría de los estudios realizados son situaciones experimentales simuladas y que, a pesar de las implicaciones presentadas en sus resultados, se conoce poco con respecto a esas diferencias en situaciones reales.

El tipo de interacción maestro-alumno, sus características y su intensidad durante el proceso enseñanza-aprendizaje son de vital importancia para el logro escolar tal y como se establece en el estudio de Muñoz Izquierdo et. al., (1979). Aquí se encontró que tanto docentes urbanos como rurales interactuaban poco con los alumnos y que, cuando lo hacían, era en forma selectiva: "los docentes tienden a interactuar

nés con los alumnos de mejor aprovechamiento". Esto implica necesariamente que, al interactuar, tampoco existen espacios y mecanismos de refuerzo y retroalimentación para apoyar a los alumnos, y menos aún a los rezagados.

La interacción maestro-alumno adquiere propiedades únicas derivadas de la combinación de las características particulares de los individuos involucrados en ella. Los estudios acerca del efecto combinado de los estilos cognoscitivos se han enfocado hacia el desarrollo y resultados de la interacción cuando sus participantes tienen igual o diferente estilo cognoscitivo, es decir, cuando coinciden o no el estilo cognoscitivo de docente y alumnos.

Se ha encontrado (Distefano, 1978; citado por Mitkin, 1977) que hay una mayor atracción interpersonal cuando existen estilos cognoscitivos semejantes entre el docente y los alumnos.

También la impresión que tienen los docentes con respecto al nivel y el logro académico de los alumnos, cuyo estilo cognoscitivo es semejante al suyo, es mejor de la que tienen aquéllos cuyo estilo es contrario. Los juicios emitidos por los docentes en este sentido, al no estar fundamentados en evaluaciones sistemáticas durante la realización del estudio, estarían respondiendo a los efectos de la atracción interpersonal.

De lo anterior, podríamos afirmar que algunos docentes con ciertas características se conducirían mejor con un tipo específico de alumnos que con otro. En otras palabras, los docentes se conducirán mejor con alumnos de estilo cognoscitivo similar al propio, y los alumnos aprenderían mejor y con mayor eficacia al ser enseñados por docentes con estilo cognoscitivo similar al de ellos. Aquí volvemos a tocar un punto por demás relevante: el resultado de esta asociación.

Pero ¿cómo o por qué se logran resultados positivos cuando se reúnen docentes y alumnos con estilos cognoscitivos semejantes?

La atracción interpersonal experimentada por docentes y alumnos con estilos cognoscitivos semejantes, implica la creación de un ambiente de clase en el cual se establecen las características sociales y contextuales que facilitan, propician y apoyan el aprendizaje. También las tendencias en cuanto a la manera de manejar, interpretar y conducirse con "X" tipo de materiales e información así como en la solución de problemas, se venían favorecidos cuando los estilos coincidían. Por ello, se logran mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos en lo referente a su consistencia y calidad.

No obstante los resultados positivos logrados al "aparear" estilos semejantes, se podría suponer también que los docentes independientes de campo tendrían mayores ventajas, y por ende, mejores resultados, aún al interactuar con alumnos dependientes de campo. Si bien el clima de clase y la relación maestro-alumno no resultarían del todo favorables para este tipo de alumnos, la organización, coherencia y estructura en el manejo y explicación de los contenidos (logradas por ese tipo de docentes), los beneficiaría al facilitarles la labor de estudio y redundaría en un mayor aprovechamiento y calidad en su aprendizaje.

Por otro lado, también podrían resultar ciertas limitaciones y hasta efectos negativos cuando los estilos cognoscitivos de docentes y alumnos fueran semejantes. La atención, interacción y estimulación de los alumnos por parte del docente, podría tornarse selectiva y preferencial, produciéndose, entonces, resultados como los expuestos por Muñoz Izquierdo et. al., (1979).

1.4 Las actitudes: su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje

Definir las actitudes, sus características y su cambio, ha sido el objetivo de conocimiento de muchos psicólogos sociales (ver p.e. Sumars, 1976 y Rodríguez, 1977). A partir de ello, se han formulado varias teorías acerca del proceso y del cambio de actitud (ver Insko, 1967).

Si bien es cierto que existen varias definiciones acerca del concepto actitud, también lo es el hecho de que la mayoría de ellas tienen puntos de coincidencia. A estas coincidencias se les ha llamado "dimensiones de las actitudes". Los autores coinciden en que:

- + Las actitudes se aprenden y permanecen como procesos implícitos, es decir, se caracterizan como variables intercurrentes (no observables, pero sí medibles) que tienen referentes sociales específicos.
- + Presentan una organización duradera y estable en el tiempo.
- + Son predisposiciones a responder, pero, a diferencia de otros estados similares, éstas predisponen a una respuesta evaluativa; así, se basan en conceptos evaluativos con respecto a las características del objeto a clase de objetos referentes, y predisponen y producen una conducta motivada. Por tanto, se describen como tendencias de acercamiento o evitación, o como favorables o desfavorables, y
- + Pueden adscribirse a un continuo básico bipolar, con un extremo positivo y otro negativo, y un punto neutral o cero, lo que implica que tienen dirección (la cual puede describirse como la resultante de fuerzas internas y externas, cognoscitivas o de aprendizaje) e intensidad, por lo cual son susceptibles de medición.

Por otro lado, Osgood, Succi y Tannenbaum (1957) nos dicen que se trata de un proceso que media la conducta evaluativa por lo que la actitud podría considerarse como parte de la actividad interna de mediación que opera entre las estructuras de estímulo y de respuesta. Esta afirmación, se fundamenta en las teorías de Hull en donde se habla de concepto de "acto de estímulo puro", es decir, aquel cuya función exclusiva es servir de estímulo para otros actos.

Decir que las actitudes son aprendidas, implica que tienen referencias sociales específicas. En este sentido, y al igual que Davidson (1979), consideramos que existen diferencias en el contenido de las actitudes entre grupos culturalmente distintos; sus diferentes tipos de experiencias guían la formación de actitudes diferentes ya que cada cultura representa un bloque complejo de variables que contienen diferentes tipos de información acerca de los mismos estímulos. Esto provoca la formación de representaciones diferentes.

De la caracterización anterior, podemos desprender los tres componentes generales propios de las actitudes.

a) El Componente Cognoscitivo.-

Para que exista una actitud en relación a un objeto social definido, es necesario que exista también una representación cognoscitiva (conocimiento) estructurada respecto de dicho objeto. Cuando esta representación es vaga, el afecto respecto del objeto tiende a ser de poca intensidad, mientras que cuando la representación es errónea, la intensidad del afecto no se ve influida.

b) El Componente Afectivo.-

Este componente se refiere al sentimiento favorable o desfavorable (positivo o negativo) que el sujeto experimenta respecto del objeto social.

c) El Componente Conductual.-

Las actitudes instigan o predisponen a la realización de acciones coherentes con las condiciones (situaciones concretas propicias), el conocimiento y los afectos vinculados al objeto actitudinal. Esto puede vincularse con el fenómeno

psicológico de la motivación (Rodríguez, 1977).

Todo lo anterior nos sugiere, tal y como lo estipulan Osgood, Succi y Tennenhaus (1957), que las actitudes se desenvuelven en un espacio tridimensional en el cual se integran las dimensiones de evaluación, potencia y actividad (EPA).

Para efectos de los intereses de este proyecto, definiremos la actitud como: la organización estructurada, estable, duradera, y poseedora de valencias positivas o negativas, de cogniciones, percepciones, sentimientos, afectos y creencias que han sido aprendidos por un individuo respecto de un objeto social definido (o clase de objetos) y que lo predisponen (median) a actuar de determinada manera en circunstancias específicas.

En esta definición, en la que se integran las dimensiones y los componentes de las actitudes, se implica también la posibilidad de medición tanto de su dirección como de su intensidad.

Existen evidencias (Cooper y Jahoda, 1947; Cantril, 1954; Thibaut y Riecken, 1955; Secord, Beavan y Katz, 1956; citados por Rodríguez, 1977) que indican que las actitudes son procesos psicológicos capaces de distorsionar la percepción de ciertos estímulos y, en general, de distorsionar la manera de percibir la realidad sobre todo cuando ésta se presenta en forma inestructurada. Es aquí donde se integran los estilos cognoscitivos con las actitudes. Si bien la manera de percepción de la realidad está determinada por el estilo cognoscitivo de los individuos (Witkin et. al., 1962, 1971, 1974, 1977, Dyk y Witkin, 1965), también es influenciada por las actitudes que se tengan respecto de los elementos de esa realidad. Podríamos suponer inclusive, que los componentes cognoscitivos, afectivo y conductual de las actitudes están en íntima relación con, y son, en parte, determinados por las características del área perceptual, cognoscitiva, social y afectiva del tipo de estilo cognoscitivo que se presenta.

Las actitudes, al igual que los estilos cognoscitivos, también desempeñan un papel relevante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Lovino y Murphy (1943 citado por Rodríguez, 1977) encontraron que las personas aprenden más rápidamente y olvidan menos pronto fragmentos con contenido coherente con sus actitudes. Este dato nos sugiere que el proceso de aprendizaje puede ser catalizado, positiva o negativamente, por las actitudes. Aparte de la actitud que se tenga - respecto a la educación, y hacia lo implicado en el proceso escolar, las actitudes hacia el contenido mismo influyen en el aprendizaje.

Con ello como antecedente, podríamos esperar que un material que no es coherente con las actitudes de los alumnos presentaría problemas para ser aprendido. Esto podría ser traducido en términos del aprendizaje de aspectos significativos para los alumnos, entendiendo por aprendizajes significativos aquellos que son funcionales, coherentes con la realidad donde se desenvuelven los alumnos, útiles y aplicables a problemas y necesidades concretas planteadas por esa su realidad social y que, por lo anterior, les permite un desarrollo integral. Si los contenidos por aprender no son en este sentido significativos, la actitud de los alumnos hacia ellos podría resultar desfavorable y su aprendizaje presentaría deficiencias. Para complementar el cuadro, podríamos hacer referencias, por un lado, a la poca motivación asociada a las conductas instigadas por actitudes desfavorables, y, por otro, a las dificultades que podrían presentarse en términos de los estilos cognoscitivos en el manejo de materiales.

La distorsión de la percepción de la realidad, sobre todo en situaciones de estimulación inestructurada, la poca significatividad de los contenidos por aprender y la poca motivación en las acciones, características de la actitud negativa, presenta implicaciones obvias en el proceso enseñanza-aprendizaje. Recordemos las evidencias expuestas por Muñoz Ixquierdo et. al., (1979, 1982), Schmelkes et. al., (1979) y Rodríguez et. al., (1982) que nos muestran la incidencia de las actitudes en dicho proceso y en aspectos educativos más amplios.

Por último, veamos algunos conceptos que han sido derivados de la teoría de las actitudes y que también se han relacionado con aspectos educativos.

En estudios recientes (Weitzner de Shwafel, 1979 y 1981; Brookover et. al., 1976) se ha venido empleando el concepto de "futilidad académica" (o autoconcepto de habilidad académica o sentido de control sobre el logro escolar). Por "futilidad académica" se entiende el nivel de importancia que la educación (el estudio) tiene para los alumnos y su percepción acerca de si el logro académico es producto del esfuerzo personal o de la suerte.

Este concepto actitudinal encuentra su fundamentación en la Teoría de la Atribución de Heider (1958; en Insko; 1976). En su aplicación al contexto escolar, la Teoría de la Atribución nos dice que las causas percibidas más frecuentemente en relación al logro escolar son: la habilidad o aptitud individual, el esfuerzo personal, la dificultad implicada en la tarea por ejecutar y la suerte (Weiner, 1976). De estas causas, la habilidad y el esfuerzo son percibidas como internas o propios de la persona, mientras que la dificultad de la tarea y la suerte se perciben como externas, es decir, como aspectos cuyo origen se encuentra en el contexto y en la manera como se organicen sus diversos elementos. En este sentido, Rotter (1966; citado por Díez Carrero, 1960) explica este mismo aspecto en términos de la dimensión de internalidad-externalidad o "locus de control". Para este autor, los individuos que consideran que el éxito en una tarea se debe a su propio esfuerzo o habilidad, poseen un control interno del comportamiento, mientras que aquellos que atribuyen su éxito o fracaso a la suerte o a la forma en que se presentan las contingencias (de reforzamiento) en el contexto, poseen un control externo. En el primer caso, el comportamiento del individuo es reforzado por su propio "Yo", mientras que en el segundo son las condiciones del medio las que refuerzan el comportamiento.

Como lo menciona Díaz Guerrero (1980), ésto tiene relación tanto con los estilos cognoscitivos como con la manera en que los individuos confrontan (reaccionan), activa o pasivamente, su ecología sociocultural. En cuanto a su relación con los estilos cognoscitivos, las características presentadas por los individuos que poseen un control interno (p.e. prestar mayor atención a los aspectos del medio que contienen información útil, difíciles de influenciar, se adaptan mejor al medio, prefieren refuerzos intrínsecos, etc.) coinciden, en general, con las del estilo cognoscitivo caracterizado por la independencia de campo. Por otro lado, los individuos poseedores de un control externo presentan las características de los dependientes de campo.

Considerando estos aspectos, Weitzner de Swadlow (1979) encontró, respecto al sentido de futilidad académica, que éste disminuía al aumentar el nivel de escolaridad de los alumnos.

Todas estas evidencias nos muestran la importancia e influencia que pueden tener las actitudes de los alumnos (y maestros) en el desarrollo y resultados del proceso educativo. A pesar de ello, resalta la necesidad de profundizar aún más en el tema con el fin de obtener conclusiones claras y precisas que puedan generar alternativas concretas para mejorar la calidad de la educación, sobre todo, en las zonas rurales.

Con estos elementos teóricos e inquietudes prácticas, inició este estudio exploratorio planteándose los siguientes objetivos:

II. OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES.

a) Objetivos Generales:

- 1.- Conocer las características del estilo cognoscitivo de docentes y alumnos de zonas rurales y el grado de incidencia que tienen sobre el aprovechamiento escolar.
- 2.- Conocer las características de las actitudes de docentes y alumnos de zonas rurales y su influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- 3.- Determinar si la semejanza de estilos cognoscitivos en docentes y alumnos de zonas rurales conduce a un mayor aprovechamiento escolar, a una opinión positiva del docente sobre sus alumnos y a la alta frecuencia de conductas docentes que promueven el aprendizaje; todo ello en mayor grado que en el caso de estilos cognoscitivos no semejantes.

b) Objetivos Particulares:

- 1.- Determinar los antecedentes (características) socioeconómicos y educativos tanto de docentes como de alumnos de primarias rurales.
- 2.- Determinar el estilo cognoscitivo predominante en docentes que laboran en primarias rurales.
- 3.- Determinar las actitudes de los docentes respecto de la profesión magisterial y de la educación (innovadora-tradicionalista).
- 4.- Determinar el estilo cognoscitivo predominante en alumnos de primaria rurales.

- 5.- Determinar las actitudes y valoraciones respecto del contexto escolar, el papel del maestro, su propio papel como alumnos y de la educación y el estudio que tienen los alumnos de primarias rurales.
- 6.- Determinar el sentido de futilidad académica de los alumnos de primarias rurales.
- 7.- Conocer la opinión que tienen los docentes respecto del nivel académico de cada uno de sus alumnos según el estilo cognoscitivo de unos y otros.
- 8.- Determinar la frecuencia con que se dan ciertas conductas específicas de interacción maestro-alumno en el aula.
- 9.- Determinar las características de la metodología de enseñanza de los docentes según su estilo cognoscitivo.
- 10.- Determinar el nivel de aprovechamiento y la presencia de ciertas conductas que conducen al logro escolar en los alumnos según su estilo cognoscitivo.

III. HIPOTESIS GENERALES.-

Considerando los objetivos generales y particulares, se establecieron las siguientes hipótesis:

- 1.- El estilo cognoscitivo de los alumnos influye en la formación de actitudes y valoraciones respecto del contexto escolar, de su propio rol como alumno, del rol del maestro y de algunas de las actividades escolares que desarrollan.
- 2.- El estilo cognoscitivo de los alumnos influye en la formación de su sentido de futilidad académica.
- 3.- El estilo cognoscitivo del alumno facilita ciertos procesos de aprendizaje los cuales se reflejarán en un mayor o menor nivel de aprovechamiento en ciertas áreas de estudio.
- 4.- Las actitudes de los docentes respecto a la profesión registral y a la educación (tendencia innovadora o tradicionalista) determinan las características metodológicas de su labor académica e inciden, por ello, en el aprovechamiento de los alumnos.
- 5.- El estilo cognoscitivo es un factor importante que determina en el docente las características metodológicas de su labor académica y el tipo de interacción que establece con sus alumnos.
- 6.- La correspondencia entre el estilo cognoscitivo del docente y el de los alumnos influye en la formación de opiniones favorables por parte del maestro respecto de su nivel académico y de las expectativas escolares que les conciben.
- 7.- La correspondencia entre el estilo cognoscitivo del docente y el de los alumnos repercute favorablemente en el aprovechamiento de estos últimos.

IV. METODOLOGÍA.

4.1 La muestra.

El estudio se llevó a cabo en 15 escuelas federales primarias rurales de cinco entidades federativas del centro del país: Estado de México, Guerrero, Morelos, Puebla y Michoacán; tres escuelas por estado.

ESCUELAS PRIMARIAS CONSIDERADAS EN LA MUESTRA.

Nombre Escuela Primaria	Zona Escolar No.	Localidad	Entidad Federativa.
Libertad Lic. Isidro Favela José Vasconcelos	123	San Miguel Vare Chiguichuca Barrio de Xocomsusco	Edo. de México
Daniel Delgadillo Lic. Adolfo López Mateos Guadalupe Victoria	7	Xalostoc Los Espinos Los Sabinos	Guerrero
Basilio Badillo El Porvenir Ejército Trigarante	32	Rancho Nuevo El Cuiji (Miahuatlán) Cajones	Morelos
Francisco I. Madero Emiliano Zapata Leona Vicario	6	Francisco I. Madero Ixtacapan Texozoyohuac	Puebla
Emiliano Zapata Ignacio Allende José María Morelos	122	Timbuscatío Erandío El Rodeo	Michoacán

Para la selección tanto de las comunidades como de las escuelas, y con la intención de garantizar en lo posible la generalización de los resultados obtenidos, se consideraron los siguientes criterios muestrales:

a) Respecto a la comunidad.

- Que la población no fuera menor de los 100 habitantes

ni mayor de los 2,500.

- Que su población no fuera indígena.
- Que su actividad económica principal fuera la agricultura de autoconsumo, y
- Que contara con escuela primaria.

b) Respecto a la escuela:

- Que fuera escuela federal.
- Que fuera escuela completa.
- Que no fuera unitaria, y
- Que se encontrara en la misma Zona Escolar que las otras en el Estado.

c) Generales:

- Que en las escuelas no estuvieran estudiantes normalistas realizando prácticas escolares.
- Que no existieran conflictos entre Escuela y Comunidad.
- Que el grupo de docentes no se encontrara dividido por razones políticas, sin importar su inclinación en este sentido.
- Que se tratara de escuelas y comunidades en donde no se estuvieran realizando estudios de éste u otro tipo.

La muestra total de alumnos y padres de familia por entidad federativa, quedó constituida de la siguiente manera:

Entidad Federativa	Alumnos* (por grado)				Total	Docentes (por sexo)		Total	Padres de familia
	3o.	4o.	5o.	6o.		Mujeres	Hombres		
México	64	39	29	27	159	4	9	13	108
Michoacán	42	40	21	37	140	7	7	14	101
Guerrero	34	25	27	20	106	5	3	8	64
Puebla	40	50	46	47	183	3	9	12	130
Morelos	39	40	27	13	119	4	4	8	74
Totales:	219	94	50	44	707	23	32	55	477

*Como podrá notarse, los alumnos de los dos primeros grados quedaron excluidos de la muestra. Esto respondió a que, desde la pre-prueba de los instrumentos, se descubrieron serias inconveniencias para la aplicación de los tests psicológicos y escalas de actitud, las cuales derivarían en detrimento de la confiabilidad de los datos.

4.2 Batería de Instrumentos*

A continuación enunciamos y describimos brevemente cada uno de los instrumentos que se aplicaron para obtener la información requerida:

a) Instrumentos para Padres de Familia.

1.- Historia académica del alumno**

Este instrumento obtuvo información acerca del desarrollo académico del alumno desde su ingreso al primer grado. El instrumento fue aplicado en forma individual a todos los padres cuyos hijos asistían a la escuela primaria de la localidad.

2.- Encuesta de datos socioeconómicos**

Mediante este instrumento se obtuvo información de la escolaridad de los padres del alumno, la ocupación del jefe de familia, el tipo de tenencia de la tierra, aspectos culturales de los padres y condiciones de vida familiar. El instrumento se aplicó en forma individual a todos los padres de familia cuyos hijos asistían a la escuela de la localidad.

* Debido a la amplitud de la Batería de Instrumentos ésta no se anexa al presente trabajo; sólo se menciona la fuente bibliográfica para cada caso. Consultar en el Centro de Documentación del Centro de Estudios Educativos, A.C.

** Estos instrumentos fueron elaborados específicamente para este proyecto.

*** Estos instrumentos fueron modificados y/o adaptados a las necesidades del proyecto.

**** Con las reservas del caso, estos instrumentos fueron utilizados en su versión original.

b) Instrumentos para Maestros.

1.- Cédula de datos académicos del alumno**

Mediante esta cédula se obtuvieron:

- Las opiniones que tienen los maestros acerca de la posición académica y disciplinaria de cada uno de sus alumnos respecto al grupo.
- La percepción que tienen los maestros sobre el presente educativo de cada alumno.
- Las expectativas de tipo educativo que tienen los maestros sobre cada alumno, y las razones de las mismas.
- Las características de cada alumno respecto a ciertos indicadores que se vinculan estrechamente con los estilos cognoscitivos y que se reflejan en el desarrollo de actividades en el salón de clase, en la relación con sus compañeros, en su relación social con el maestro, en su relación académica con el maestro y en las características metodológicas que le faciliten el aprendizaje (Ruífroz III y Castañeda, 1974).

Cada maestro de la escuela respondió una cédula por cada alumno del (de los) grado(s) que atiende.

2.- Escala de actitudes hacia la educación****

Innovación y tradicionalismo de Werlinger y Keys (1959; en Summers, 1976).

Con este instrumento se obtuvo información acerca del

del tipo de actitud --tradicionalista o innovadora-- de los maestros respecto del proceso educativo. Consta de veinte reactivos tipo Likert. Se aplicó en forma colectiva a todos los maestros de la escuela.

3.- Escala de actitudes hacia la Profesión Magisterial de Divesta y Merwin.***

Mediante ésta, se obtuvo información respecto de la actitud que tienen los maestros en cuanto al magisterio como profesión y a su labor en zonas rurales. Consta de 17 reactivos tipo Likert, y se aplicó en forma colectiva a todos los maestros de la escuela.

4.- Prueba de Figuras Ocultas de Witkin para Adultos (Witkin et. al., 1971).

Esta prueba se utilizó para detectar el estilo cognoscitivo en sus dos modalidades: dependencia e independencia de campo. Consta de 25 reactivos que son figuras geométricas complejas dentro de las cuales debe encontrar y trazar una figura sencilla previamente determinada. En este caso la aplicación fue colectiva y a todos los maestros de la escuela.

5.- Encuesta a maestros**

Mediante esta encuesta se obtuvo la siguiente información:

- Datos generales de los docentes (p.e. edad, estado civil, sexo, lugar de origen, etc.)
- Situación socioeconómica.
- Antecedentes educativos o de preparación magisterial.

- Experiencia docente (rural y/o urbana).
- Datos relacionados con su actividad docente (p.e., énfasis en áreas de estudio, actividades docentes en las que invierte mayor tiempo, forma en que organiza la enseñanza, etc.)

La encuesta fue aplicada en forma individual a todos los maestros.

c) Instrumentos para alumnos

1.- Escala de actitudes del alumno**

Este instrumento consta de 18 reactivos y pretendió conocer las actitudes de los alumnos frente a:

- El contexto escolar.
- El papel del maestro.
- Su propio papel como alumno.
- Algunas de las actividades académicas (p.e. tareas, ejercicios, exposición, etc.)

Se aplicó en forma colectiva y, debido a las características del instrumento (se requiere dominio de la lecto-escritura), sólo fue respondido por los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º grados.

2.- Escala de valoración del alumno**

Esta constata por 13 reactivos que obtuvieron información acerca del grado en que los alumnos valoran:

- El contexto escolar.
- El papel del maestro.
- Su propio papel como alumno.
- La educación y el estudio.

Por las mismas razones expuestas para el instrumento anterior, este instrumento sólo fue aplicado a los alumnos del tercero al sexto grado.

3.- Cuestionario sobre la futilidad académica del alumno**

Se obtuvo información acerca de la importancia y la utilidad que tiene para los alumnos "el estudio". También se captó si para ellos el logro académico es producto del esfuerzo personal o de la suerte. El instrumento también proporcionó información respecto de las áreas que se le facilitan más para el estudio. Este instrumento consta de 24 reactivos y se aplicó a todos los alumnos de tercero a sexto grado en forma colectiva.

4.- Prueba de Figuras Ocultas de Witkin para Niños (Witkin et. al., 1971)****

A diferencia de la prueba para adultos, ésta presenta doce figuras complejas y en color. Con ella se obtuvo el estilo cognoscitivo de los alumnos.

Fue aplicada en forma individual a una sub-muestra de alumnos en cada escuela. Los criterios para la selección de esta sub-muestra fueron:

- Representatividad de grado: Un número de alumnos igual

a la mitad de la población del grado.

- Representatividad de sexo: Se procuró aplicar la prueba a un número igual de niñas y de niños.
- Se procuró tener igual cantidad de alumnos "avanzados" como de alumnos "medios" y "rezagados" o repetidores.

La submuestra quedó constituida de la siguiente manera:

Posición Académica (según maestro)	3º		4º		5º		6º		Total
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	
Rezagados	15	19	10	14	8	11	6	11	94
Medios	17	13	14	18	16	17	11	9	115
Avanzados	11	18	16	15	12	12	13	22	119
Sub total	43	50	40	47	36	40	30	42	
Total:	93		87		76		72		328

5.- Prueba de la Figura Humana de Machover***

Adicionalmente a la prueba de Witkin, y con el fin de obtener información más completa respecto a los estilos cognoscitivos de los alumnos, se aplicó la prueba de la Figura Humana de Machover (en Tortuondo, 1979). Los dibujos fueron analizados no desde una perspectiva clínica, sino en cuanto al nivel de "sofisticación" que presentaban (Witkin, et. al., 1962).

El test de la Figura Humana se aplicó a todos los alumnos del tercero al sexto grados en forma colectiva.

6.- Test de Estilo Conceptual de Jerome Kagan****

Esta prueba consta de 19 láminas-reactivo y cada una de ellas presenta tres dibujos. Cada uno de estos estímulos puede evocar tres clases principales de conceptos: analíticos, relacionales y/o inferenciales. Mediante ella, se conoció la preferencia de los alumnos para efectuar clasificaciones conceptuales analíticas y/o globales. El tipo de estas clasificaciones está relacionado con el tipo de estilo cognoscitivo que presente (en Grados et. al., 1979).

7.- Pruebas de Rendimiento**

Por otro lado, se elaboraron pruebas de rendimiento de cada una de las áreas de aprendizaje para los cuatro grados estudiados (tercero a sexto). Cada prueba fue elaborada con base en el contenido de los textos oficiales del alumno y no sobre los objetivos del programa oficial, para evitar el problema de la falta de consideración de este material por parte de los maestros.

Se controló la extensión de las pruebas en cuanto al contenido por evaluar, considerando el avance programático promedio para las fechas de aplicación (tres meses antes de la terminación del ciclo escolar).

Cada reactivo fue categorizado en función de algunos de los diferentes niveles taxonómicos propuestos por B. Bloom (1971) para el ámbito cognoscitivo.

El haber incluido pruebas de rendimiento respondió a la necesidad de:

- Estimar el aprovechamiento de los alumnos en las dife-

rontes áreas de estudio con instrumentos objetivos y confiables, con la intención de analizarlos considerando por un lado, sus estilos cognoscitivos, actitudes y sentido de futilidad académica y, por otro, las opiniones que tienen los maestros respecto a cada uno de ellos; y

- Detectar posibles diferencias en la ejecución de los alumnos ante diferentes tipos de preguntas (diferente nivel taxonómico) en función de los estilos cognoscitivos.

Las pruebas de rendimiento se aplicaron sólo a los alumnos a los que se les había aplicado el Test de Witkin.

d) Instrumentos para la observación de clase.

1.- Categorías de Análisis de Interacción de Flanders (1970 y 1976), (F.I.A.C.)***

Este es un registro de la interacción maestro-alumno que consta de seis categorías generales operacionalizadas en 16 indicadores referidos tanto al maestro como al grupo de alumnos. En este proyecto fue aplicado como registro "continuo", es decir, se registraron secuencialmente, conforme ocurrían, los indicadores observados a lo largo del proceso de la clase. De la información recopilada se obtuvieron datos que nos permitieron conocer por un lado, cuál es el modelo, método o estilo de enseñanza e interacción de cada maestro con sus alumnos y, por otro, el modelo o estilo de interacción de los alumnos con su maestro.

2.- Registro de Observación de Alumnos de Bennet y Wade (1979; en Bennet y McNamara, 1979) (ICA)***

Este registro es un instrumento de observación de la actividad que realizan alumnos en particular en el salón de clase. Está dividido en dos categorías generales: a) actividades de trabajo; b) interacción alumno-maestro. Consta de 16 indicadores y se utilizó de la misma manera que el Flanders.

Los registros de observación descritos fuera utilizados en forma intercalada y en diferentes momentos de la clase durante cuatro días por grado (del tercero al sexto) y durante tres horas promedio al día.

El registro que implica la observación de alumnos en particular (ICA) fue enfocado hacia la misma muestra de alumnos a la que se aplicó el Test de Figuras Ocultas.

3.- Observación final (Evaluación de clase de Ramírez III y Castañeda, 1974)***

Este instrumento es, de hecho, una evaluación global del observador acerca del maestro en cuanto a:

- Su "estilo" personal en clase.
- Su "estilo" en la actividad de enseñanza.
- Su manejo curricular.

Consta de 32 indicadores que están relacionados con los estilos cognoscitivos. Se realizó una observación diaria.

La amplitud de la batería de instrumentos obedeció principalmente a la necesidad de obtener información más confiable y un cuadro completo de información tanto de los docentes como de los alumnos y del proceso desarrollado

entre ellos dentro del salón de clase.

Los instrumentos enfocados al conocimiento de las actitudes de los alumnos (Escala de Actitudes del Alumno, Escala de Valoración del Alumno y Cuestionario sobre la Utilidad Académica del Alumno), a la observación en clase y a la evaluación de conocimientos, fueron probados en forma piloto, antes del estudio, en tres escuelas (dos del Estado de México; Santa Ma. de las Delicias y Barrio de San Martín; una de Guerrero: Hacienda de Oculitlahuacan) con características semejantes a las que se consideraron para el desarrollo del proyecto. Con esta intención, dichos instrumentos fueron aplicados a 150 alumnos del tercero a sexto grados.

Los razones principales para realizar la pre-prueba de los instrumentos fueron:

- a) Determinar si el contenido tanto de las instrucciones como de los reactivos era claro y comprensible.
- b) Determinar la confiabilidad de la información captada por estos instrumentos, mediante análisis estadísticos (correlación ítem-total, índice de discriminación, grado de dificultad).
- c) Determinar la confiabilidad de la observación entre los observadores (92.7% en general).
- d) Determinar si la estructura de los instrumentos y la forma de los estímulos contienen (p.e. tamaño y tipo de letra, caritas, dibujos, gráficas, etc.) eran adecuados y se encontraban adaptados a las características de los alumnos de los diversos grados en cuestión.

- e) Determinar si la extensión de los instrumentos era la adecuada.
- f) Definir y efectuar los ajustes necesarios en los diferentes instrumentos.
- g) Ajustar guías de codificación de datos y prever el análisis de la información.

4.3 Recursos.

Se contó con los siguientes recursos:

a) Materiales.-

Los instrumentos arriba señalados para el levantamiento de datos y los materiales requeridos para su aplicación (p.e. Manual de procedimientos*, protocolos, cuadernillos y hojas de respuesta, categorías para la observación en clase, cronómetros, lápices y pinceles, hojas blancas tamaño carta). Dada la amplitud de la muestra, se utilizó una computadora Alfa Micro (con 96 K-Bytes de memoria central y con discos magnéticos rígidos con capacidad de almacenamiento de 5 Mega-Bytes) para el procesamiento estadístico de los datos.

b) Humanos.-

Se integró un equipo de diez personas para realizar el Trabajo de Campo por bins. Cada bina (5 en total), tuvo a su cargo el levantamiento de la información de las tres

* El equipo de trabajo de campo contó con documentos en los que se especificaban los procedimientos de aplicación para cada uno de los instrumentos señalados. Estos procedimientos fueron, en el caso de los instrumentos que detectaban (aiden) actitudes y estilos cognoscitivos, los señalados por sus respectivos autores (cfr. Puentes bibliográficos originales).

escuelas de un Estado.

Después de conocidos los objetivos e hipótesis del proyecto, el equipo fue capacitado (teórica y prácticamente en escuelas similares a las del estudio) en la aplicación de los instrumentos por los mismos coordinadores del proyecto (sustentantes de esta Tesis Profesional).

Los mismos integrantes del equipo de trabajo de campo realizaron la sistematización y codificación de los datos bajo la supervisión de un Investigador Adjunto.

4.4 Organización general para el levantamiento de datos.

El trabajo de campo se llevó a cabo en forma paralela en tres bloques de cinco escuelas cada uno: una escuela de cada uno de los Estados ya mencionados.

La presentación del proyecto, la integración a la dinámica escolar y comunitaria y la organización de las diferentes actividades por desarrollar fue similar en todas las localidades:

- a) La presentación de la importancia y los objetivos del proyecto y de las actividades por desarrollar, se llevó a cabo en reuniones con los maestros de cada escuela y en asambleas con los padres de familia.
- b) La integración a la dinámica escolar y comunitaria se realizó mediante pláticas informales con maestros, alumnos y padres de familia, mediante la participación en actividades escolares y comunitarias y la estancia permanente del equipo de campo en la comunidad.
- c) La organización de las actividades desarrolladas tanto en la escuela como en la comunidad, fue la siguiente:

- Los datos estadísticos (nombres y grado de los alumnos, nombre de los padres, calificaciones de los años escolares 81-82 y 82, 83, etc.) fueron solicitados al director de la escuela.
- Todos los datos relativos a las actitudes de alumnos y de estilos cognoscitivos y características socioeconómicas de maestros fueron obtenidos en horas de clase y recreo.
- Realizado lo anterior, se comenzó la observación de clase, la aplicación del Test de Witkin para Niños y el levantamiento de datos socioeconómicos de padres de familia.

4.5 Esquema de Análisis de los Datos.

Por razones estrictamente técnicas y considerando el tipo de información que se capturó, se realizaron por separado el análisis cuantitativo y el cualitativo. En un segundo momento, ambos tipos de información fueron integrados para buscar relaciones explicativas que implicaran la globalidad de los datos.

Para ello, se construyeron tres archivos de datos:

- El de padre de familia
- El de maestros y,
- El de alumnos.

Al interior de cada uno de ellos, se realizaron diferentes tipos de análisis de datos que fueron desde lo descriptivo, hasta la búsqueda de relaciones y asociaciones significativas en función de nuestras hipótesis.

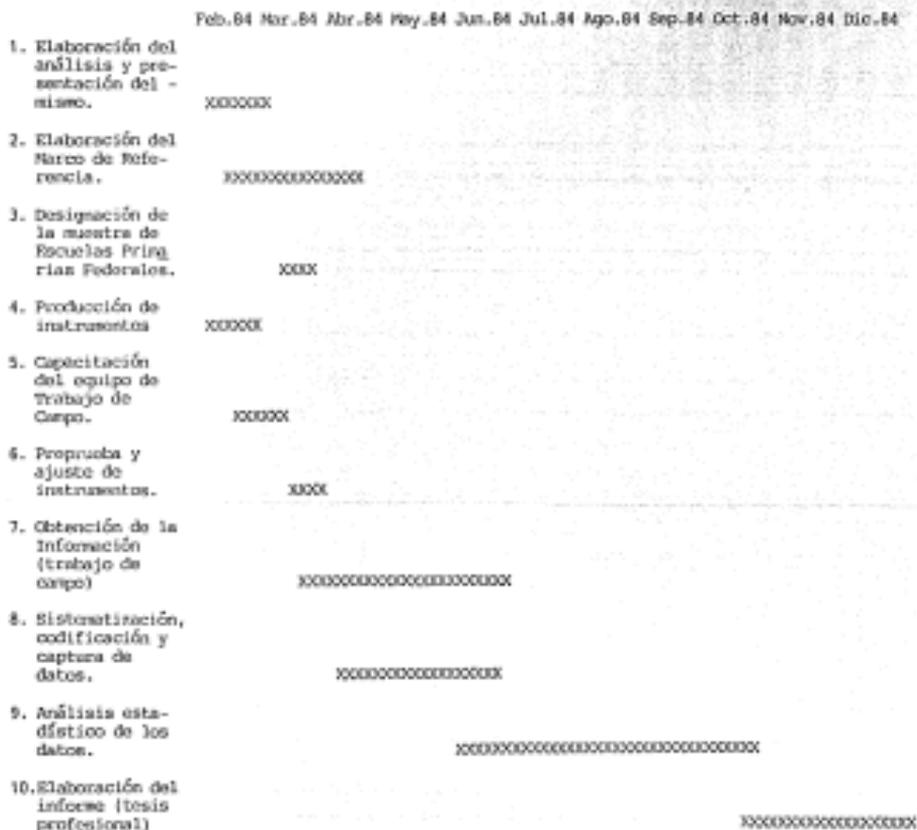
Posteriormente, también según nuestras hipótesis, se realizó el análisis de ciertos datos entre los archivos (maestro-alumnos; padres-alumnos).

Para comprobar o refutar nuestras hipótesis, se utilizaron, según fue necesario, diversos pruebas estadísticas paramétricas de acuerdo a la naturaleza de los datos y al tamaño de las muestras (docentes, alumnos y padres de familia): p.e. Medía y Desviación Estándar, Correlación de Pearson, Análisis de Varianza, X^2 de Pearson y "t" de Student. (Daniel, 1981; Downie, N.N. y Heart, R.W., 1973; Glass, G.V. y Stanley, J.C., 1974; Siegel, S., 1980).

Finalmente se integraron los resultados del análisis cualitativo de los datos de la observación de clase.

4.4 Programa de Actividades

Este estudio se realizó en once meses. Para ello, se plantearon las siguientes etapas las cuales fueron desarrolladas en los tiempos estipulados.



V. PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS.

Para enmarcar y contextualizar los resultados obtenidos, resulta conveniente describir las características socioeconómicas y culturales tanto de las comunidades en las que se desarrolló el estudio, como de las familias de los alumnos y de los maestros que laboran en las escuelas consideradas.

5.1 Características generales de las comunidades y de sus habitantes.

El proyecto fue desarrollado en comunidades rurales cuya población promedio no excedió de los 600 habitantes. Por lo general, salvo en el caso de las comunidades del estado de Morelos las cuales están formadas por familias emigrantes de los estados de México, Guerrero y Puebla, la mayoría de estos habitantes es originaria de las mismas comunidades consideradas o del mismo estado en donde están ubicadas.

Las comunidades de los estados del Estado de México y Puebla, a diferencia de las de Michoacán, Morelos y Guerrero a las que se caracteriza como zonas calientes, comúnmente presentan climas templados y fríos en ciertas épocas del año. No obstante, en todos los casos se trata de regiones temporales en donde el cultivo principal es el maíz aunque también existen, en mucho menor grado, otros cultivos. En estas regiones, la agricultura es básicamente de autoconsumo.

La mayoría de las casas habitación en estas comunidades están construidas con adobe (39.20%) o con madera (36.90%) y en promedio cuentan con dos cuartos. El 15.93% están construidas con ladrillo o tabique y el 7.97% con palma, vara y ocote.

En cuanto al acceso a servicios tales como la energía eléctrica, agua entubada y drenaje, encontramos que el 31.33% del total de las familias entrevistadas no tienen acceso a ninguno de ellos. De las que dicen contar con servicios, el 47.42% sólo cuenta con uno (por lo general energía eléctrica), el 30.70% con dos (luz y agua entubada)

y el 21.88% con los tres servicios mencionados.

A todas las comunidades consideradas en el estudio llegan ondas radiofónicas y televisivas. La exposición familiar a estos medios de comunicación es mucho mayor en el caso de la radio que en el de la televisión (sólo el 28.93% de los padres entrevistados dijo no escuchar la radio; en cuanto a la televisión, sólo el 11.74% dijo estar expuesto a ella), y muy variable en cuanto al tiempo de exposición. En ambos casos no existe, en forma clara, preferencia por algún tipo específico de programación.

Por otro lado, y también en relación a la exposición familiar a los medios de comunicación, dirnos que el 97.90% de los padres entrevistados dijo no leer ningún periódico regional o nacional. El resto lo hace en forma muy esporádica (cuando más dos veces al mes) y las secciones que se prefieren en general son las de notas rojas y deportes.

Respecto de las características generales de los habitantes de estas comunidades podemos decir que, excepto en los casos de los estados de México y Puebla en donde existían influencias mínimas de grupos indígenas Nahuas y Nahuas (en la región Tacapoxtla) respectivamente, se tuvieron poblaciones mestizas.

Encontramos que existen diferencias significativas entre estados en cuanto al nivel de escolaridad promedio de los padres de familia, siendo en el estado de Puebla en donde los padres tienen mayor escolaridad promedio (tres grados cursados). En los demás estados el promedio es de dos grados.

El 38.36% del total de jefes de familia entrevistados no tuvo instrucción primaria, y de los que sí la tuvieron, el 58.07% logró terminarla. Existe una mayor proporción de madres (48.84%; salvo en el caso de Morelos, donde es más del 50% de las madres) sin instrucción primaria que de jefes de familia (un 38.36% se encuentra en iguales condiciones).

En cuanto al tipo de tenencia de la tierra en los diferentes estados podemos decir que es ejidal en su gran mayoría. Sólo el 18.33% del total de padres labora en tierras comunales y el 7.43% cultiva en sus pequeñas propiedades.

Respecto de la ocupación principal (aquella a la que se le dedica más tiempo anualmente) de los jefes de familia entrevistados, encontramos que el 85.94% de ellos se dedica a la agricultura y que, de éstos, sólo el 17.61% trabaja como jornalero.

El 8.18% del total de jefes de familia trabaja principalmente como peón de albañil. Sólo el 2.10% del total trabaja como obrero y el 3.78% trabaja como empleado doméstico y/o de servicios personales.

Del total de jefes de familia entrevistados, el 35.69% tiene una ocupación secundaria. La mayoría (44.32%) regresa a sus comunidades a trabajar su tierra durante la época de temporal. El 25.57% se contrata como jornalero y el 20.45% tiene como ocupación secundaria la albañilería.

Los jefes de familia que dicen realizar trabajos por su cuenta además de su ocupación principal (p.e. como choferes, estibadores, mecánicos, carpinteros, pintores, etc.) sólo representan el 9.66% del total entrevistado.

De los jefes de familia entrevistados, el 21.17% ha trabajado en el extranjero (incluyéndose los que aún lo hacen: 3.14% del total).

En cuanto a la frecuencia del contacto familiar con lugares urbanos cercanos a las comunidades, encontramos que la mayoría de las familias entrevistadas (94.44%) dice acudir a las ciudades dos veces al mes. Por lo general lo hacen para comprar alimento, vestido, materiales escolares, insumos agrícolas y/o por motivos de salud.

La dieta familiar en todas las comunidades está basada, princi-

palnante, en el consumo de alimentos con calorías (frijol, tortilla, pan y atole).

En forma global, podríamos decir que las comunidades del estado de México son las que presentan mayores y mejores condiciones socio-económicas, a diferencia de las de los demás estados en las que estas condiciones son muy semejantes y podrían considerarse como deficientes.

En cuanto a las características culturales de las comunidades, podemos decir que en las del Estado de Morelos encontramos mayores y mejores condiciones en este sentido (mayor escolaridad de padres, acceso e intensidad de exposición a medios de comunicación, frecuencia de contactos con lugares urbanos y mejor alimentación).

5.2 En cuanto a los docentes.

5.2.1. Características generales de la muestra de docente.

La muestra quedó formada por 53 maestros de los cuales, la mayoría (56.36%) es de sexo masculino. El 60% tiene entre 22 y 23 años de edad, haciéndose notar que en los estados de Guerrero y Morelos encontramos una mayor proporción de maestros que tiene 30 o más años de edad (39% y 50% respectivamente).

El 57% de los docentes procede de zonas urbanas y, del total, el 70.91% nació en el mismo estado donde labora.

En la mayoría de los casos (63%), los maestros proceden de familias cuyos padres tuvieron una escolaridad no mayor del nivel primaria y que, también en su mayoría (60%), se dedican a la agricultura. Sólo en el 5.45% de los casos, los padres de los maestros son docentes y siempre de zona urbana.

El 58% de los maestros de la muestra cursó y terminó estudios de normal primaria, existiendo un 29% que cursa actualmente la normal superior y un 13% que la terminó en diversas especialidades. La mayoría (58%) cursó estos estudios en su estado de origen. El 40% lo hizo en normales federales, el 33% en normales particulares y el 12% en estatales urbanas. El 15% restante lo hizo en normales rurales. De los maestros entrevistados, el 90% está titulado y cubren, en su totalidad, plazas federales.

En cuanto a la capacitación de los maestros en ejercicio, la mayoría (76%) dice haber tomado cursos de perfeccionamiento después de su egreso de la normal y, por lo general, los ha tomado en los últimos tres años.

Respecto a la experiencia docente, encontramos que la mayoría de ellos tiene cuatro años de experiencia, ninguno menos de dos años y el 65% no excede de los seis años de magisterio. En el caso de los maestros del estado de México encontramos las mayores antigüedades (5 años) en cuanto a la docencia en zona rural. En los demás estados, el promedio no rebasa los cuatro años de experiencia en ese tipo de zonas.

Sólo el 20% ha tenido experiencia docente en zonas urbanas. No obstante, la mayoría (80%) de los que han tenido esta experiencia no la han desarrollado por un lapso mayor de tres años. Actualmente sólo 6 de los 55 maestros (10.91%) dan clase en otra escuela primaria aparte de la considerada en este estudio.

De los 55 maestros considerados, sólo 7 (12.73%) tenían interés en la docencia en contextos rurales y pidieron su asignación de plaza a ese tipo de comunidades.

Por otro lado, sólo el 7.27% de los maestros desempeña ocupaciones secundarias (comercio familiar) no relacionadas con el magisterio (considerando a éste como su ocupación principal).

Como podrá notarse, se trata de una muestra bastante homogénea en cuanto a características personales, antecedentes socioeconómicos, niveles de escolaridad y capacitación, tipo de normal de procedencia y experiencia global docente. Cabe mencionar que por ello, no se encontraron diferencias significativas en dichos aspectos entre los maestros de los diferentes estados considerados en este estudio.

5.2.2. Características particulares de los docentes.

Nuestro estudio ha considerado que la dimensión dependencia-independencia de campo implicada en la orientación del estilo cognoscitivo y las actitudes de maestros y alumnos de áreas rurales son características que pueden contribuir a la explicación de algunos aspectos relevantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Con el objeto de explorar la magnitud de la influencia de estos factores en la interacción maestro-alumno, comentaremos a continuación los resultados obtenidos del tratamiento estadístico de los datos.

a) El estilo cognoscitivo de los maestros.

En general, los maestros considerados en la muestra tienden a la dependencia de campo. Esto coincide con lo encontrado por Reyes Lagunes (1981) en su estudio acerca de las actitudes del magisterio nacional. El puntaje promedio (\bar{X}) obtenido por los maestros

en la Prueba de Figuras Ocultas de Witkin, fue de 6.6 con una desviación de 5.2. Sólo el 29.09% pudo localizar más de 10 figuras sencillas de las 18 que integran ese instrumento.

Por otro lado, de un total de 53 maestros entrevistados, pudo observarse que la proporción de mujeres y la de hombres que tienden a orientar su estilo cognoscitivo hacia la dependencia de campo es semejante (62.5% en el caso de las maestras y 58.06% en el de maestros). Consecuentemente, la proporción de maestras y maestros cuyo estilo tiende hacia la independencia de campo (37.5% y 41.9% respectivamente) tampoco presenta grandes diferencias. En términos generales, las maestras obtienen un puntaje promedio en la Prueba de las Figuras Ocultas de Witkin menor sólo en un punto que el obtenido por los maestros ($\bar{X}_1 = 6$ y $\bar{X}_2 = 7$ respectivamente). Lo anterior nos permite concluir que, si bien los maestros hombres tienden un poco más que las mujeres hacia la independencia de campo, en nuestra muestra, el sexo del docente no se asocia significativamente con la definición de su estilo cognoscitivo. Tampoco pudo comprobarse que características tales como la edad, el lugar de origen y residencia o el tipo de normal de la que el maestro egresa, se asocian a determinado estilo cognoscitivo.

Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los maestros considerados en la muestra son egresados de la normal primaria y algunos pocos de la normal superior. Existe una mayor proporción de maestros que cursaron el nivel superior cuyo estilo cognoscitivo tiende a la independencia de campo. Esto no ocurre en el caso de los docentes que sólo cursaron normal primaria; entre estos últimos, la proporción que tien-

den hacia la dependencia de campo es mayor que la de los que cursaron el ciclo superior. Considerando que el valor de la prueba estadística aplicada es altamente significativo, puede concluirse que, a mayores niveles de escolaridad de los docentes, corresponde una alta tendencia hacia la independencia de campo (cuadro No. 1).

También resulta interesante el hecho de que tanto la experiencia docente como las actitudes que manifiestan los maestros hacia su profesión y hacia la tendencia innovadora de la educación, se correlacionan positiva y significativamente con el puntaje que éstos obtienen en la Prueba de Figuras Ocultas de Witkin. (cuadro No. 2). Esto nos sugiere que, a una mayor tendencia hacia la independencia de campo, los docentes presentan actitudes más positivas hacia su labor magisterial y hacia los aspectos innovadores en la educación.

b) Las actitudes de los maestros.

Como se mencionó en el marco de referencia, existen evidencias de que las actitudes inciden, en menor o mayor grado y según otras variables, en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual se refleja en sus resultados. En este apartado comentaremos brevemente y en forma general los resultados obtenidos mediante las escalas de actitud hacia la profesión magisterial y hacia la educación (innovación o tradicionalismo), instrumentos que fueron aplicados al total de maestros considerados en el estudio (N=55).

En cuanto a la actitud que tienen los maestros respecto a la profesión magisterial desarrollada en zona rural,

no encontramos diferencias significativas ni entre maestros de diferente estado, ni entre maestros con edades, sexo, experiencia docente y estilo cognoscitivo diferente. Esta actitud, en general, tiende a ser apenas positiva: el puntaje promedio obtenido para la muestra de maestros fue de 85.90 (rango teórico = 17 a 136; mediana = 76), lo cual indica que estos maestros no están del todo satisfechos con su profesión, sino que apenas la consideran atractiva, relevante y portadora de satisfacciones personales.

Respecto a la actitud tradicionalista o innovadora que los maestros muestran hacia la educación encontramos que, en general, esta actitud tiende a ser innovadora (\bar{X} =53.94; rango teórico=7 a 70; mediana=38) aunque, para ser más exactos, podríamos decir que se trata de una actitud ambigua entre innovación y tradicionalismo; los puntajes promedio obtenidos en cada una de estas dimensiones son muy semejantes (Innovación=53.94; Tradicionalismo=50.27). Estos resultados muestran, al igual que en el estudio de Reyes Lagunes (1981), que no lo es ni clara ni totalmente: se muestran innovadores en algunos aspectos y tradicionalistas en otros. En efecto, resulta por demás interesante el hecho de que los maestros tienen en general, una actitud un poco más innovadora en lo referente al carácter y contenido social, político e ideológico de la educación que en cuanto a su concepción y praxis pedagógica. En otras palabras, los maestros están más de acuerdo en que los objetivos de la educación deben fundarse tanto en los intereses y necesidades de los alumnos para que estudien y sean capaces de criticar el sistema político y social; que la educación y las instituciones educativas deben ser fuente de ideas sociales nuevas; que los maestros

deben ayudar a los alumnos a entender no sólo el significado de la democracia, sino también el significado de las ideologías de otros sistemas políticos; que lo básico de los programas de estudio son tanto los contenidos teóricos como las actividades para facilitar el aprendizaje y finalmente, que es necesario prestar mayor atención a los intereses de los alumnos que a su disciplina. Por otro lado, muestran una actitud un poco más tradicionalista en cuanto a lo pedagógico-didáctico; los maestros no están del todo de acuerdo con que se tenga posibilidades de enseñar estos contenidos diferentes a los del texto, ni que las áreas de estudio estén organizadas de tal manera que representen nuestra herencia cultural, pero lo están un poco más en considerar la educación como la transmisión de conocimientos para que los alumnos los retengan y utilicen en el futuro; en considerar el aprendizaje como un proceso mediante el cual se incrementa el caudal de información de los alumnos en diversos campos de conocimiento; en que los programas de estudio sólo deben considerar áreas que deben aprenderse y habilidades que deben adquirirse; y que la relación alumno-maestro es aquella que se establece entre alumnos que necesitan dirección, orientación y disciplina, y maestros capaces de proporcionarlas.

Por otra parte, las actitudes de los maestros respecto a su profesión, a la educación que desarrollan, en fin, a su función como docentes, tienden a ser ligeramente positivas.

En general, son los docentes de sexo masculino y/o los que presentan un estilo cognoscitivo caracterizado por la independencia de campo, quienes presentan las actitudes más favorables. También son estos maestros

los que consideran en mayor grado que su labor es dinámica y que tienen posibilidades de trascender o cambiar la situación académica y comunitaria del contexto en donde la desarrollan. Desde esta perspectiva podríamos decir que son los maestros hombres y/o maestros independientes de campo quienes tienen mayor sentido de eficacia.

Por otra parte, y para finalizar, resulta interesante mencionar que las actitudes que los maestros manifiestan hacia su labor, no están asociadas a sus características personales tales como su lugar de origen, residencia familiar y escolaridad alcanzada. Sólo encontramos relaciones significativas entre sus actitudes y el hecho de que el maestro viva o no en la comunidad donde labora durante el ciclo escolar. Este parece tener cierta influencia en la evaluación de los maestros respecto del contexto laboral, siendo quienes habitan permanentemente en la comunidad los que evalúan más positivamente el medio donde trabajan.

Las características actitudinales de los docentes hasta aquí descritas, se reflejan, como veremos en el inciso siguiente, en su metodología didáctica.

- c) La metodología de enseñanza de los maestros; interacción maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Iniciaremos este apartado con los aspectos generales que caracterizan el quehacer de los maestros. Posteriormente, comentaremos las diferencias encontradas en la metodología de maestros con estilo cognoscitivo diferente (dependientes-independientes de campo).

Cada uno de los maestros del tercer al sexto grado (32 maestros) fue observado por lo menos durante tres días. Como se esperaba, no fue posible observar en todos los casos la metodología empleada en cada una de las áreas de estudio. No obstante, parece ser claro que, normalmente, los maestros centran su atención en la enseñanza de las áreas de matemáticas y español. También resulta interesante el dato de que, cuando el maestro atiende dos o más grados (23 casos de los 32 maestros observados), esta tendencia resulta ser más marcada, lo cual no ocurre cuando se atiende sólo a un grado. En este caso, aunque también son esas mismas áreas el foco principal de la enseñanza, se tienen mayores desarrollos de los contenidos de las áreas de ciencias naturales y sociales.

Por otro lado, no encontramos diferencias sustanciales en la metodología empleada en cada una de las diferentes áreas de estudio, aunque existen diferencias en la intensidad con que suceden algunos aspectos. En el caso de los maestros dependientes de campo, en las áreas de matemáticas y español encontramos las mayores frecuencias en lo que respecta a la realización de actividades por parte de los alumnos (35.74% y 28.26% respectivamente del total de frecuencias registradas), siendo menores en ciencias naturales y sociales (16.10% y 19.37% respectivamente). A pesar de que en general se refuerza muy poco a los alumnos, es en las áreas de ciencias naturales y sociales donde estos maestros lo hacen con mayor frecuencia (1.52% y 1.47% respectivamente a razón del total de frecuencias registradas). También en estas dos áreas sus alumnos participan con mayor frecuencia en forma espontánea o por iniciativa propia (7.60% y 4.64% respectivamente en relación al total de frecuencias regis-

trades contra el 3% logrado en las áreas de matemáticas y español). Por el contrario, en los maestros que -tienden a la independencia de campo encontramos mayor consistencia entre las diferentes áreas en cuanto a la intensidad con que se desarrollan estos mismos aspectos. En efecto, la proporción de la frecuencia con que sus alumnos son requeridos para desarrollar actividades (por ejemplo: ejercicios, copiados, resúmenes, toma de dictado, solución de cuestionarios, etc.) es aproximadamente del 30% (respecto del total de frecuencias registrado) en todas las áreas. También encontramos este mismo fenómeno en lo que respecta a la frecuencia con que los maestros independientes de campo refuerzan a sus alumnos: si bien los porcentajes también son bajos, en general son superiores a los alcanzados por los maestros dependientes de campo y, a diferencia de éstos, en el caso de los maestros independientes oscilan alrededor del 15% en todas las áreas. En lo que se refiere a la tendencia de los alumnos de estos maestros a participar en forma espontánea o por iniciativa propia, en el proceso existen variaciones entre las áreas, resultando ser mayor en las de ciencias naturales y sociales (5.66% y 5.43% respectivamente en relación al total de frecuencias registradas, contra el 3.04% y el 4.08% de las áreas de matemáticas y español).

Aparte de estas diferencias, encontramos, según el estilo cognoscitivo de los maestros, otras más en términos de las frecuencias obtenidas en las categorías de análisis de interacción de Flanders*. Mientras

*Ver Flanders, N.A. 1970.

que en los maestros dependientes de campo las categorías que presentan mayor ocurrencia respecto del total de frecuencias son (en ese orden decreciente) alumnos trabajando (29.58%), el maestro explica el tema (21.36%), alumnos inactivos (8.31%), el alumno responde (6.59%), el maestro dirige o da instrucciones (6.33%) y el maestro responde (6.02%); en los maestros independientes de campo son: alumnos trabajando (30.23%), el maestro dirige o da instrucciones (14.70%), el maestro vigila o supervisa (10.14%), el maestro explica el tema (9.28%), el maestro interactúa individualmente con los alumnos (9.42%) y el maestro pregunta (6.03%).

Por otro lado los diálogos que se establecen entre el maestro y los alumnos son breves y por ello denso y rápidos. El diálogo se desarrolla en términos de preguntas cortas del maestro y respuestas cortas y rápidas de los alumnos o de instrucciones concretas del maestro y afirmaciones o negaciones breves de los alumnos para hacerle saber que han sido entendidas. Rara vez existen intercambios largos de ideas o discusiones de contenidos. Sin embargo, en las áreas de ciencias naturales y sociales, debido a la menor posibilidad de desarrollar tareas o ejercicios, se establecen diálogos continuos y con mayor frecuencia.

La mayoría de los maestros observados (93%) mantiene una relación focal, de autoridad, de educador, con los alumnos, dándole muy poca importancia al ambiente o clima social de la clase; los maestros explican, dan instrucciones, preguntan, en fin, "dan la clase" centrándose en los contenidos, sin considerar lo que sucede con los alumnos, salvo en los casos en que intervienen para restablecer la disciplina. En estas

condiciones, se tiene un clima de clase poco estimulante para el trabajo académico.

Rara vez se definen los objetivos y/o metas (el para qué) de las diferentes actividades que "tienen" que desarrollar los alumnos. Sólo el 10% de los maestros observados los definen al inicio de las mismas, pero casi ninguno de ellos se asegura que los alumnos las hayan comprendido.

Durante la presentación de los contenidos, la cual no se trata de una explicación de los mismos sino más bien de una lectura del texto o la ejecución mecánica de la solución de problemas, no se lleva un orden. A veces se entremezclan aspectos diferentes al tratado. Esto podría resultar beneficioso si se recurriera a ellos para "hacer recordar" o para complementar el tema, pero, según lo observado, más bien se trata de falta de seguridad y/o de dominio de los contenidos.

Por otro lado, los alumnos trabajan comúnmente en forma individual. Rara vez se propicia la cooperación y el trabajo grupal para realizar actividades curriculares. Esto no implica que los maestros favorezcan la competitividad en el grupo aunque, a veces, ésta sea utilizada como recurso para imprimir cierto dinamismo al trabajo y a la participación de los alumnos. Visto desde otro punto de vista, el hecho de que los maestros privilegien el trabajo individual indica también que la atención del alumno debe estar enfocada básicamente en la realización de la tarea asignada, lo cual les permite un mayor control sobre el grupo, y también, un menor esfuerzo en su labor. Así, las clases observadas podrían caracterizarse, desde la perspectiva de los maestros, como el dirigir o guiar

a los alumnos en las actividades por desarrollar (lo cual no implica necesariamente que se delinencn claramente los pasos para desarrollarlas o para encontrar soluciones a los problemas planteados), transmitir conocimientos con base en presentaciones breves de los contenidos, preguntar rápidamente (normalmente en forma retórica) requiriendo respuestas breves y específicas, dar instrucciones concretas y finalmente, esperar que los alumnos desarrollen la actividad encomendada. Desde la perspectiva de los alumnos, la clase estaría caracterizada por el escuchar la exposición y las instrucciones del maestro (lo cual no implica su comprensión), y en realizar ejercicios (en textos, cuaderno o pizarrón), copiados, elaboración de resúmenes (que se trata más bien de copias textuales de partes de los contenidos del texto), tomar dictados, leer en voz alta y responder concreta y brevemente las preguntas del maestro. Al finalizar la actividad, el maestro explica y resuelve el ejercicio ante el grupo. Esta explicación normalmente es breve y rápida, y cumple una función evaluativa pues más que apoyar o retroalimentar a los alumnos para fortalecer su aprendizaje, se revisa si el ejercicio fue resuelto o no en forma correcta.

Como podrá observarse, no sólo la presentación de contenidos no es motivadora sino que tampoco lo es la dinámica de trabajo que se establece en clase al no favorecerse el intercambio académico en los alumnos mediante el trabajo grupal.

En general, los maestros pueden resolver las pocas dudas que los alumnos expresan en cuanto al contenido tratado y, muy pocas veces, interactúan y refuerzan

a los alumnos (grupal o individualmente) y/o les expresan aprobación o afecto (verbal o físico).

Podríamos decir, sintetizando, que en las clases se establecen diálogos breves y rápidos, y que la mayor parte del tiempo y la mayor intensidad de trabajo se concentra en el desarrollo de tareas o actividades por parte de los alumnos. En esos diálogos, los maestros adaptan normalmente su lenguaje al de los alumnos utilizando términos propios de las zonas rurales y recurriendo a materiales del contexto para realizar actividades. Esto no implica que se adapten los contenidos a los intereses o experiencias de los alumnos, a las circunstancias y necesidades del contexto y, mucho menos, que se analicen, relacionen y apliquen en situaciones concretas.

Los maestros rara vez enfocan su atención y explicación en los detalles o aspectos específicos de los temas, aunque son los maestros independientes de campo quienes más lo hacen sobre todo en el área de matemáticas. Tampoco lo hacen en la abstracción de principios. El estudio de los temas se reduce al conocimiento de los aspectos y principios generales de los mismos. Por otro lado, muy pocas veces se hace énfasis en el aprendizaje inductivo y en el método de "ir descubriendo" mediante el ensayo y error. Por tal razón, algunos aspectos como la comprensión, la aplicación y el análisis de los temas vistos, rara vez son desarrollados. El tratamiento superficial de los contenidos impide, aparte de lo anterior, que los alumnos logren acceder y apropiarse del objeto de conocimiento y descubrir sus relaciones y aplicaciones en su vida cotidiana. Los contenidos resultan, entonces, poco relevantes y nada significativos para

los alumnos.

La mayoría de los maestros utiliza el texto del alumno como guía de clase o para consulta al presentar los contenidos. Muy rara vez se utiliza el programa oficial (sólo el 4% de los maestros recurrió a este material en forma esporádica mientras era observado) y los auxiliares didácticos (sólo el 10% recurrió a ellos por lo menos una vez durante la observación). Por otro lado, casi nunca se utilizan materiales didácticos elaborados por el propio maestro para apoyar la presentación de los temas y para facilitar por un lado, el aprendizaje de los alumnos y, por otro, la expresión y creatividad (en todos los grados) y su capacidad de abstracción (en los grados superiores).

Habiendo mencionado las características generales del desarrollo de clase, pasaremos ahora a revisar algunas otras diferencias encontradas en la metodología empleada por los maestros que tienden a la dependencia de campo y por aquéllos que tienden a la independencia de campo. También recurriremos aquí a los datos obtenidos mediante el análisis de las categorías de interacción de Flanders.

Por lo general, son los maestros quienes "acapan" el diálogo establecido en el salón de clase. En efecto, el 60% de los maestros lo "acapan" en más de un 76% respecto del diálogo total establecido. No obstante, parece ser que los maestros dependientes de campo tienden a tener mayor participación en el evento comunicativo que los maestros independientes de campo; el 58.18% de aquéllos lo hace por más del 76% del diálogo total.

En lo anterior se implica lo siguiente: si bien los alumnos participan muy poco en el diálogo total establecido en clase (en ningún caso su porcentaje de participación es mayor del 40% respecto del diálogo total), parece ser que los maestros independientes de campo tienen mayor tendencia a facilitar y establecer el diálogo con los alumnos, permitiéndoles que participen más en él (en las clases del 69.23% de estos maestros los alumnos participan hasta en un 40% respecto del diálogo establecido) a diferencia de los dependientes de campo (en clases del 72.73% de ellos, los alumnos participan en menos del 21% del diálogo total establecido).

Respecto a la tendencia de los maestros durante el diálogo a centrar su atención exclusivamente en la explicación del tema y en las actividades de él derivadas, encontramos que son los dependientes de campo quienes lo hacen con mayor intensidad. En efecto, el total de ellos lo hace en una proporción, respecto del diálogo total, que oscila entre el 51% y el 75% del mismo, mientras que los maestros independientes de campo lo hacen en una escala no mayor del 50% del diálogo total establecido en clase. En relación estrecha con esto, encontramos que los alumnos muestran un mayor nivel de participación espontánea o por iniciativa propia (respondiendo, preguntando, explicando y/o proponiendo) cuando tienen maestros independientes de campo que cuando tienen maestros dependientes de campo. En las clases dirigidas por el 80.91% de los maestros dependientes de campo, menos del 50% del total de las intervenciones de los alumnos en el diálogo fueron consideradas como iniciativa de los mismos, mientras que en las clases del 53.85% de los maestros independientes, más del 50% del total de las interven-

ciones de los alumnos se consideraron de esa manera.

Por otra parte, los maestros atienden y refuerzan muy poco las ideas y sentimientos de los alumnos. Nunca lo hacen en más del 50% del total de veces que los alumnos participan en el diálogo. No obstante, también en este sentido encontramos diferencias según el estilo cognoscitivo de los maestros observados. Contrario a lo que podría esperarse en función de las características particulares asociadas a cada uno de estos estilos, son los maestros independientes de campo quienes atienden y refuerzan un poco más a sus alumnos cuando expresan sus ideas y sentimientos en clase: existe un mayor porcentaje de maestros independientes de campo (46.15%) que lo hace entre el 26% y el 50% de las veces que participan sus alumnos, mientras que el 81.82% de los maestros dependientes de campo atienden y refuerzan las ideas y sentimientos de sus alumnos en no más del 25% de las veces que éstos intervienen en clase. Relacionado con este aspecto, encontramos que también son los maestros independientes de campo quienes con mayor frecuencia integran las ideas expresadas por sus alumnos a la discusión de clase. En efecto, el 76.92% de ellos retoma en su exposición o discusión del tema más de la mitad y hasta en un 95% las ideas expresadas por los alumnos; mientras que la mayoría de los maestros dependientes de campo observados (90.91%) lo hacen en no más del 50% de las veces que los alumnos las expresan.

Por último, los maestros independientes de campo, más que los dependientes de campo, recurren con mayor frecuencia a las preguntas para orientar la discusión y desarrollar el contenido de clase. Más que recurrir

a la explicación dogmática de los contenidos, los maestros independientes de campo muestran cierta tendencia a provocar en los alumnos, a través de preguntas, el ir descubriendo y conformando su propio aprendizaje. En este mismo sentido, y a diferencia de los maestros dependientes de campo quienes se sujetan más al contenido del texto (el 90.9% de ellos utiliza preguntas basadas en sus propias ideas en menos del 50% de las veces que preguntan mientras explican la clase), la mayoría de los maestros independientes de campo (51.54%) utilizan con mayor frecuencia preguntas basadas en sus propias ideas en oposición a las ideas del texto.

Estos últimos datos nos remiten a la concepción del pensamiento divergente, es decir, de la búsqueda de diferentes alternativas para solucionar problemas o para enfrentar situaciones nuevas. El hecho de que los maestros independientes de campo faciliten el diálogo con los alumnos, utilicen preguntas para dirigir el desarrollo de contenidos e integren las ideas de los alumnos a la discusión de clase, podría implicar, por un lado, una mayor contextualidad de los contenidos lo que conduce a una mayor participación, motivación e interés de los alumnos y, por otro, el propiciar el pensamiento divergente ya que se les requiere para que busquen y apliquen diferentes alternativas al solucionar problemas, al relacionar situaciones familiares con nuevos conocimientos y/o al adquirir elementos para relaciones futuras. Con ello, los alumnos adquieren mayor habilidad para enfrentarse de diferentes forma a diferentes problemas o situaciones y logran mayor autonomía.

Pero todos estos datos cobran importancia sólo hasta

que se concretizan en la secuencia metodológica que desarrollan los maestros, ya que es en ella donde se interrelacionan para matizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

A partir de las matrices de interacción* obtenidas por grado y área de estudio, se pudo precisar la secuencia metodológica característica de cada maestro. Al interior del grupo formado por maestros dependientes de campo, al igual que en el formado por maestros independientes de campo, no se encontraron grandes diferencias, sino más bien características generales homogéneas. Como podrá notarse (ver cuadros de secuencia metodológica; págs. 72 a 74), existen entre los grupos algunas diferencias en cuanto a la estructura interna de dichas secuencias. En efecto, mientras que la metodología de los maestros dependientes de campo resulta ser rígida o estática (diálogo breve-instrucciones-actividades), la de los maestros independientes de campo presenta mayor dinamismo al facilitar la participación de los alumnos. También, la interacción individual que establecen estos maestros con sus alumnos fortalece su aprendizaje ya que posibilita, según los momentos en que se efectúa, que perciban que su trabajo es valorado (al ser reforzados) y apoyado por el maestro. Por otro lado, el recurrir constantemente a las preguntas podría implicar menor dificultad para que los alumnos descubran por sí solos y se apropien del objeto de conocimiento.

*Ver Flanders, N.A. op. cit.

En síntesis, y según lo observado, la metodología empleada por los maestros independientes de campo, a diferencia de la de los dependientes de campo, sería la que propiciara un mejor ambiente y relación maestro-alumno en la clase, lo cual repercutirá en el logro de mejores resultados en terminos del aprendizaje de los alumnos.

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y EVENTOS

1) Análisis de información general del grupo.
Determinar objetivos y prioridades del proyecto.

2) Realizar reuniones de trabajo y actividades
relacionadas con el proyecto.

3) Elaborar el plan de trabajo.

4) Realizar reuniones, tanto de trabajo como
de carácter social. Asimismo, se
realizará la gestión económica del grupo,
así como la gestión de los recursos humanos y
materiales del grupo.

5) Realizar reuniones de trabajo y actividades
relacionadas con el proyecto.

Control de grupo y gestión de actividades y recursos del grupo.

5.3 En cuanto a los alumnos.

5.3.1. Características particulares.

Debido a que las condiciones del contexto sociocultural en las que se desarrollan los alumnos fueron descritas al tratarse la caracterización de las comunidades en las que se realizó el estudio, aquí nos referiremos exclusivamente a sus características particulares en cuanto a su rendimiento académico, a sus actitudes y valoraciones y a su estilo cognoscitivo.

La muestra total incluyó 707 alumnos que cursaban del tercero al sexto grado de primaria en el ciclo escolar 83-84; entre ellos, se seleccionaron 328 alumnos para aplicarles la batería completa de instrumentos. De este total, el 46% fueron mujeres y el 54% restante hombres.

a) El rendimiento académico de los alumnos.

Con objeto de comparar el aprovechamiento de los alumnos según las calificaciones proporcionadas por los maestros y el nivel "real" de conocimientos promedio alcanzado por los alumnos del tercer al sexto grados, se aplicaron pruebas de rendimiento para cada área y grados. A partir de ellas, encontramos que la calificación promedio (en general) de los alumnos oscila entre 1 y 3 puntos en un rango posible de 0 a 10 puntos. Como podrá apreciarse, los rendimientos académicos de los alumnos, o mejor dicho, su nivel de conocimientos en todas las áreas es muy bajo, siendo en las áreas de Español y Ciencias Naturales donde se logran los puntajes promedio más altos (3.8 y 4.3 respectivamente). Esto es válido para todos los grados (de tercero a sexto) y también para todas las

escuelas estudiadas.

Como se recordará, las áreas que son desarrolladas por los maestros con mayor intensidad son las de Español y Matemáticas. En el caso del área de Español estos resultados serían previsibles en términos del mayor dominio de los alumnos sobre sus contenidos. Sin embargo no sucede lo mismo en el área de Matemáticas, a pesar de ser ésta la que más se desarrolla en clase, lo que nos lleva a suponer que, si bien se le da más importancia a las matemáticas, la manera en que esto se hace no conduce al aprendizaje de sus contenidos; en otras palabras, el hacer que los alumnos realicen cantidades considerables del ejercicio diariamente, no garantiza ni basta para que se adquieran los conocimientos, habilidades y capacidades implicadas en esa área de conocimiento.

Por otro lado, el hecho de que sea en una de las áreas menos desarrolladas donde los alumnos logran mayores rendimientos, como es el caso del área de Ciencias Naturales, puede ser explicable desde la perspectiva de la significatividad del aprendizaje que mencionábamos en nuestro marco de referencia.

Por las características de sus contenidos, aun cuando sean poco estudiados, los alumnos pueden apropiarse de ellos, ya que se relacionan estrechamente con su contexto al que el maestro recurre con mayor frecuencia cuando desarrolla los temas. Por otra parte, en esta área se permite la participación espontánea de los alumnos, ya que pueden aportar a la discusión elementos de la vida cotidiana.

Esto refleja claramente la necesidad de encontrar

metodologías adecuadas a fin de que los contenidos desarrollados cobren significatividad para los alumnos.

Existen diferencias entre los alumnos no sólo en términos de rendimiento. Su comportamiento en el aula cuando desarrollan actividades propias del proceso enseñanza-aprendizaje está en íntima relación con él. De la observación individual de alumnos rezagados, medios y avanzados, obtuvimos la frecuencia con que cada uno de ellos presenta comportamientos que conducen al logro académico (por ejemplo: esperar instrucciones, escribir, leer en silencio, construir algo, resolver ejercicios matemáticos, preguntar-responder por iniciativa o cuando se le requiere y cooperar con su maestro) o que influyen negativamente en él (p.e. jugar en clase, comportamientos problemáticos o negativos, distraerse y evadir sus responsabilidades académicas en clase). Aquí encontramos diferencias significativas en cuanto a la posición académica de los alumnos (cuadros No. 3 y 4). En efecto, son los alumnos avanzados, a diferencia de los rezagados, quienes tienden a presentar con mayor frecuencia comportamientos positivos que conducen al logro escolar y, sobre todo, los que implican la interacción alumno-maestro-alumno. En el 74.31% de ellos, este tipo de comportamientos aparece en más de un 50% del total de categorías registradas. Esto también se observó en el 66.99% de los alumnos medios, mientras que en los alumnos rezagados se observó en el 51.39% de ellos. Como complemento de estos datos se encontró que en el 48.61% de los alumnos rezagados más del 50% de las categorías registradas eran definidas como comportamientos que influyen negativamente en el logro académico, mientras que ésto mismo ocurría en el 33.01% de los alumnos medios y en el 25.69% de los avanzados, por lo que se

deduce que los grupos de alumnos avanzados y medios son muy semejantes. La diferencia entre ellos no resultó ser significativa, esta diferencia se hace más notoria comparando cualquiera de estos dos grupos con el grupo de los alumnos rezagados.

- b) Las actitudes y valoración de los alumnos respecto del proceso educativo.-

Las actitudes de los alumnos fueron obtenidas a partir de un instrumento en el que se formularon varios enunciados en torno a los siguientes aspectos: "Contexto Escolar" (que incluyó los enunciados: "Cuando estoy en la escuela", "Cuando estoy con los niños en mi salón", "En mi escuela" y "Con mi maestro"), "Papel del Maestro" (que incluyó los enunciados: "Cuando el maestro me pide la tarea", "Cuando el maestro me ayuda", "Cuando el maestro me pregunta", "Con la explicación del maestro", "Cuando el maestro me pone a leer en voz alta" y "Cuando el maestro me pone una prueba"), su propio "Papel como alumno" ("Cuando no llevo la tarea", "Cuando estudio en mis libros", "Cuando hago la tarea que me dejan" y "Cuando hago los ejercicios que me ponen") y algunas "Actividades Académicas" (que incluyó: "Con las tareas que me dejan" y "Con los ejercicios que me ponen en clase").

Por otro lado, la valoración de los alumnos se obtuvo también respecto al "Contexto Escolar", al "Papel del Maestro", a su propio "Papel como Alumno" y a la "Educación" en general.

En términos generales, las actitudes de los alumnos considerados en la muestra respecto al contexto escolar ($\bar{X}=16.13$; rango teórico=4 a 20; mediana=12), el papel

como alumno ($\bar{X}=19.11$; rango teórico=5 a 25; mediana=15), a las actividades que desarrollan en clase ($\bar{X}=7.08$; rango teórico=2 a 18; mediana=10) en fin, al proceso educativo en general ($\bar{X}=63.42$; rango teórico=17 a 85; mediana=51), tienden a ser positivas. También suele ser bastante positiva la valoración que los alumnos expresan con respecto al contexto escolar ($\bar{X}=12.17$; rango teórico=3 a 15; mediana=9), al papel de su maestro ($\bar{X}=11.86$; rango teórico=3 a 15; mediana=9), a su papel como alumno ($\bar{X}=12.63$; rango teórico=3 a 15; mediana=9), a la educación -futilidad académica- ($\bar{X}=12.12$; rango teórico=3 a 15; mediana=9) y, en general, al proceso educativo ($\bar{X}=58.79$; rango teórico=12 a 60; mediana=36).

Considerando el sexo de los alumnos, también encontramos diferencias significativas en cuanto a sus actitudes y valoraciones, siendo las mujeres quienes tienen actitudes más positivas hacia el estudio en textos, la realización y ejecución de las tareas encomendadas por el maestro, la forma en que el maestro expone el tema, y hacia su participación en clase. Esto nos llevó a buscar diferencias en la actitud general que tienen los alumnos en cuanto a la realización de las actividades académicas y respecto al papel de su maestro. Como se esperaba, también en estos aspectos encontramos diferencias significativas entre mujeres y hombres que demostraron que son las primeras quienes tienen actitudes más positivas ante estos aspectos.

Por otro lado, también son las mujeres quienes valorizan más lo que aprenden y realizan en la escuela. Por el contrario, los hombres manifiestan una mayor valoración en cuanto a su interacción con los compa-

ñeros de clase y al "estudiar" (cuadro No. 5).

Otro dato por demás interesante resultó al controlar la edad de los alumnos en el análisis de sus actitudes y valoraciones. Encontramos que son los alumnos mayores de 12 años quienes muestran actitudes y valoraciones significativamente más positivas con respecto al contexto escolar y al proceso educativo en general (cuadro No. 6).

Como podrá notarse las actitudes y valoraciones de los alumnos hacia el proceso educativo tienden a ser positivas, especialmente las de las mujeres y alumnos mayores de 12 años. Siendo congruentes con nuestros planteamientos teóricos, y corriendo el riesgo de suponer la significatividad de los contenidos estudiados, estaríamos esperando mayores niveles de rendimiento en aquellos alumnos cuyas actitudes y valoraciones fueran más positivas. En este caso, esperaríamos que las mujeres y los alumnos mayores de 12 años, a diferencia de los hombres y los menores de 12 años, obtuvieran calificaciones o puntajes mayores en las áreas de estudio y en consecuencia, en su promedio general. Esto no se confirmó por no existir diferencias significativas entre esos grupos en cuanto a su rendimiento.

Uno de los aspectos actitudinales más relacionados con el logro escolar es el de la futilidad académica. En este sentido encontramos que, para los alumnos considerados, el estudiar, lo que se aprende en la escuela y lo que en ella sucede tiene, en general, mucha importancia, lo que se refleja en el valor que le conceden a cada uno de estos aspectos ($\bar{X}=4.27$,

$\bar{X}=3.61$ y $\bar{X}=4.27$ respectivamente en un rango teórico de 1 a 5; mediana=3) y, en general, a la educación ($\bar{X}=12.12$; rango teórico=3 a 15; mediana 9). No aparecen en este punto diferencias significativas ni en el sexo ni en la edad de los alumnos.

Las diferencias que hay en las actitudes, valoraciones y futilidad académica de los alumnos según su estilo cognoscitivo serán analizados en el inciso siguiente.

c) El estilo cognoscitivo de los alumnos.

El rango de calificación de la Prueba de Figuras Ocultas de Witkin para alumnos es de 0 a 12 puntos. No obstante, fueron pocos los casos en que se registraron calificaciones superiores a 6 puntos (sólo 21 casos: 6.5% de la muestra total). Esto nos permite afirmar que el estilo cognoscitivo de los alumnos considerados en este estudio tiende, en general, hacia la dependencia de campo (\bar{X} muestral de figuras localizadas = 1.2); el 60% de ellos presenta esta orientación.

Al igual que en el caso de los maestros cuando se controló su sexo, aquí también la proporción de niños y de niñas cuya orientación de estilo cognoscitivo tiende hacia la dependencia de campo no presenta grandes diferencias (73.00% y 64.60% respectivamente). Consecuentemente, sucede lo mismo con las proporciones de alumnos y alumnas que tienden hacia la independencia de campo (27% y 35.40% respectivamente). La diferencia entre la medida encontrada en el grupo de mujeres ($\bar{X}=0.93$) y en el de hombres ($\bar{X}=1.80$) no resultó ser significativa; tampoco hay una asociación importante entre la tendencia del estilo cognoscitivo y el sexo de los alumnos, lo cual no coincide con

los resultados obtenidos por algunos de los estudios realizados en zonas urbanas que fueron mencionadas en la fundamentación teórica.

Entre las principales características particulares que guardan estrecha relación con los estilos cognoscitivos de los alumnos se encuentra la edad de los mismos. Según los datos obtenidos, quedó confirmada esta relación: a mayor edad de los alumnos, corresponde una tendencia más pronunciada hacia la independencia de campo. Esto refleja, de alguna manera, la mayor diferenciación psicológica conforme el individuo se desarrolla.

Con el fin de detectar algunas peculiaridades del comportamiento de los alumnos de acuerdo a su orientación de estilo cognoscitivo, se interrogó a los maestros sobre la frecuencia con que cada uno de ellos presentaba determinadas conductas dentro del salón de clase. Según se desprendía de las consideraciones teóricas, se esperaba que aquellos alumnos cuyo estilo cognoscitivo tendiera hacia la independencia de campo mostraran mayor preferencia por el trabajo individual, gustaran competir con los demás compañeros al realizar sus actividades académicas, centraran su atención en la realización del trabajo académico, buscaran el reconocimiento del maestro(a) ante el grupo, realizaran sus actividades sin buscar ayuda o guía del maestro(a), mostraran iniciativa propia en el desarrollo de actividades académicas, tuvieran mayores facilidades y rendimientos en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales las cuales implican en sus contenidos mayor grado de análisis, prefirieran enfatizar en los detalles del tema e ir descubriendo por sí mismos las respuestas, etc. Esperábamos, en cambio,

que los alumnos dependientes de campo prefirieran trabajar en grupo, tendieran a imitar y a interesarse en la persona del maestro(a), buscaran establecer con él (ella) relaciones interpersonales, requirieran explicaciones e instrucciones claras y concretas y guía del maestro(a), mostraran poca iniciativa al desarrollar actividades académicas, tuvieran mayor facilidad y rendimientos en las áreas de Español y Ciencias Sociales las cuales implican por su contenido menores niveles de análisis, prefirieran enfatizar en los aspectos generales de los temas, etc.

De entre todas estas características de comportamiento, muy pocas fueron las que presentaron asociación significativa con el estilo cognoscitivo de los alumnos. Los resultados permiten cuestionar inclusive algunos de nuestros supuestos iniciales derivados de la teoría de la diferenciación psicológica y de los estudios realizados en torno a las áreas de funcionamiento psicológico y a sus implicaciones educativas, ya que no sólo los alumnos dependientes de campo presentan con más frecuencia conductas tales como preferir el trabajo en grupo y la atención individual por parte del maestro, sino que la proporción de alumnos considerados como independientes de campo que muestran con mayor frecuencia estas conductas suele ser mayor que en el primer caso. En relación a la propensión a terminar el trabajo académico antes que sus compañeros y a prestarles ayuda en la realización de algunas actividades, sí pudo comprobarse que se trata de conductas características de quienes tienden hacia la independencia de campo. Las demás características mencionadas no se asociaron significativamente con la tendencia del estilo de los alumnos. De ello se desprende que si bien existen estilos cognoscitivos

diferentes entre los alumnos considerados en la muestra, su manifestación en características particulares y definidas para cada uno de estos estilos en cuanto a la relación sociocadémica que establecen con sus compañeros de clase y maestro, a las características curriculares que les facilitan el aprendizaje, no es tan clara. Cabe mencionar que, según lo reportado por los maestros, la tendencia de los alumnos en todos estos aspectos se asemeja claramente a las características generales de la dependencia de campo; ésto viene a fortalecer nuestra afirmación de que los alumnos considerados tienden, en general, hacia la dependencia de campo.

Quizá uno de los resultados más interesantes sea el que se obtuvo a partir del análisis de la posición académica de los alumnos según su estilo cognoscitivo (cuadro No. 7). Las proporciones de alumnos cuyo estilo cognoscitivo está orientado hacia la independencia de campo es mayor entre los que se consideran como alumnos medios y avanzados que entre los considerados como rezagados, los cuales se inclinan a distribuirse en mayor proporción entre los dependientes de campo. Podemos decir, entonces, que el estilo cognoscitivo de los alumnos está ligado a su posición académica y que puede ser considerable la influencia que tengan en el desempeño escolar.

Muy relacionado con lo anterior se encuentran los resultados alcanzados por alumnos de diferente estilo cognoscitivo en las pruebas de rendimiento que les fueron aplicadas. De estas pruebas no sólo se obtuvieron calificaciones, sino que también se analizó la actuación de los alumnos ante ítems que implicaban diferentes grados de complejidad. En el rendimiento

de los alumnos se registró como indicador importante el porcentaje de ítems respondido correctamente en cada uno de los niveles taxonómicos establecidos para cada área (conocimiento, comprensión, aplicación y análisis). En el cuadro No. 8 se muestra la existencia de una correlación positiva entre el puntaje obtenido por los alumnos en la prueba de Figuras Ocultas y las calificaciones de las pruebas de rendimiento y los porcentajes de ítems correctos obtenidos por los alumnos en las diferentes pruebas. Esto parece reforzar nuestra afirmación en el sentido de que la orientación del estilo influye de alguna manera en el rendimiento de los alumnos y en su ejecución ante ítems de diferente nivel taxonómico. Esta relación se evidencia aún más cuando se comparan los puntajes promedio obtenidos por los alumnos agrupados según su tendencia de estilo cognoscitivo. En efecto, el grupo de alumnos cuyo estilo está orientado hacia la independencia de campo obtienen puntuaciones (\bar{X}) más altas que el grupo considerado como dependiente de campo tanto en las pruebas de rendimiento, como en la mayoría de los casos en que se comparan los porcentajes promedio de ítems contestados correctamente correspondientes a niveles taxonómicos diferentes (cuadros Nos. 9 al 13).

Según estos datos, podríamos afirmar que conforme el estilo de los alumnos tiende hacia la independencia de campo, se logran mayores niveles de complejidad en el conocimiento y de comprensión, aplicación y análisis en el mismo.

En los aspectos que denotan la actitud y el grado de valorización que los alumnos confieren al proceso educativo, no se encontraron diferencias significa-

tivas entre los puntajes promedio de los grupos de alumnos con diferente estilo cognoscitivo. Esto nos lleva a suponer que si los grupos son equivalentes, la orientación de su estilo no interviene en su disposición hacia el proceso educativo en general y su ponderación del valor que éste tiene. No obstante, encontramos que algunos de los aspectos referentes a la futilidad académica de los alumnos se encuentran asociados a su estilo cognoscitivo (cuadro No. 14). Como podrá observarse, en la mayoría de los alumnos considerados como independientes de campo, a diferencia de los dependientes, existe una tendencia mayor a manifestar que los conocimientos adquiridos y que su aprendizaje es firme y sólido. Por otro lado, son los alumnos dependientes de campo, a diferencia de los independientes, los que atribuyen su logro académico a la manera como se relacionan y disponen las características del contexto y/o a la suerte, más que a su propio esfuerzo. También puede atribuirse a los alumnos dependientes de campo un marcado pesimismo en lo que se refiere a la utilidad de lo aprendido para su desempeño social y ocupacional futuro.

Como se recordará, también se aplicó a los alumnos la Prueba de la Figura Humana con la intención de analizar el nivel de sofisticación (detalles) de los dibujos lo cual se relaciona con la mayor o menor tendencia hacia la independencia de campo al reflejar un mayor o menor sentido de identidad separada y de articulación del concepto del cuerpo. Contrario a los resultados obtenidos por otros estudios, la diferencia entre el puntaje obtenido por las mujeres es significativamente mayor que el de los varones, por lo que puede considerarse que los dibujos de las niñas tienden a presentar mayor grado de complejidad que

los de los niños.

Asimismo, puede considerarse que los alumnos mayores de 12 años tienden, concordando con los supuestos teóricos, a expresar en sus dibujos mayor complejidad que los alumnos más pequeños.

En lo que se refiere a las diferencias encontradas en el grado de sofisticación de los dibujos de la figura humana según el estilo cognoscitivo de los alumnos, encontramos que son los alumnos dependientes de campo quienes muestran en sus dibujos rasgos más "primitivos", mientras que los independientes de campo muestran mayores niveles de sofisticación. Esta nota distintiva de los estilos permite confirmar que la orientación hacia la independencia de campo posibilita un mayor nivel de profundización en el análisis detallado, que en el caso de la dependencia de campo.

Sintetizando, podemos decir que los alumnos independientes de campo, a diferencia de los dependientes, son quienes alcanzan rendimientos académicos más altos; se conducen mejor ante ítems que implican mayores niveles taxonómicos; (por ello) muestran mejores posiciones académicas en sus respectivos grupos; atribuyen a su propio esfuerzo su logro académico, y consideran que el estudio y lo aprendido tiene utilidad en su desempeño social y ocupacional futuro (presentan menor sentido de futilidad académica).

- 5.4 Relaciones entre las características particulares de los maestros y las de los alumnos: efectos de la correspondencia de estilos cognoscitivos.

Como decíamos al inicio, tanto las características de los docentes como las de los alumnos, individual y conjuntamente al relacionarse, matizan el proceso enseñanza-aprendizaje, incidiendo así en sus resultados. En este apartado analizaremos los resultados obtenidos al relacionar las características de docentes y alumnos a las que nos hemos venido refiriendo.

En cuanto a las actitudes y valoraciones de los alumnos respecto del contexto escolar y de su propio papel como estudiantes, encontramos que aquéllos cuyo maestro tiende hacia la dependencia de campo obtienen puntajes (\bar{X}) superiores a los obtenidos por los alumnos cuyo maestro se inclinó a la independencia de campo (cuadro No. 15). También encontramos diferencias significativas entre las medias (\bar{X}) del grupo integrado por alumnos y docentes considerados como dependientes de campo y el que está formado por alumnos y maestros cuyos estilos no son semejantes; las medias (\bar{X}) más altas las registra el primer grupo. Siendo esta diferencia significativa para los rubros contexto escolar, papel del maestro, su propio papel como alumno y, en general, el proceso educativo, es posible afirmar que la correspondencia de estilos, en este caso orientada hacia la dependencia de campo, constituye un factor de gran impulso en la disposición de los alumnos hacia su desempeño escolar (cuadro No. 16). Sin embargo, no es posible afirmar lo mismo en el caso de la medición de la importancia o valoración que los alumnos otorgan a los diferentes aspectos del proceso educativo ya que no se obtuvieron diferencias significativas entre las medias (\bar{X}) de los grupos comparados, salvo en el caso del valor que confieren al proceso educativo en general entre el grupo conformado por alumnos y docentes cuyo estilo tiende a la independencia de campo y el grupo integrado por sujetos con estilo diferente (cuadro No. 17).

Estos datos nos sugieren por un lado, la influencia del estilo del maestro, o más específicamente, de algunas de las caracterís-

ticas del maestro dependiente de campo, en las actitudes de los escolares hacia el contexto escolar, el papel del maestro, su propio papel como alumno y el proceso educativo en general y, por otro, que cuando los estilos de docentes y alumnos coinciden y tienden hacia la independencia de campo existe una valoración mayor del proceso educativo que cuando los estilos no corresponden.

Es preciso hacer notar que para el caso de la comparación del grupo de alumnos que son independientes de campo y que son atendidos por maestros con la misma tendencia de estilo, contra los grupos en los que los estilos de docentes y alumnos no son semejantes, no se encontraron diferencias significativas entre las medias (\bar{X}) registradas para las actitudes hacia el proceso educativo (cuadros No. 18 y 19). Sin embargo, para los aspectos que miden la valoración favorece al primer grupo (estilo independiente de campo).

De ésto podemos concluir que la correspondencia entre los estilos cognoscitivos de los alumnos y docentes incide, favorablemente, en el grado de importancia que otorgan los alumnos al proceso educativo, así como su disposición hacia el desempeño escolar. Esto último viene a constatar, en parte, la hipótesis sobre la incidencia de la atracción interpersonal entre docentes y alumnos con estilos semejantes.

La impresión que tienen los docentes con respecto al nivel y logro académico de los alumnos, no parece tener una estrecha relación con su estilo cognoscitivo. Resulta cierto que los docentes conceden expectativas superiores de logro académico a los alumnos independientes de campo. Sin embargo, la concesión de mayores expectativas a estos alumnos se dá aún cuando su estilo sea o no similar al de ellos.

En lo que se refiere a la influencia de las actitudes de los docentes en el logro académico de sus alumnos, podemos decir

que se encontraron correlaciones significativas entre la actitud que tienen los docentes hacia la profesión magisterial, y los resultados de sus alumnos en las pruebas de rendimiento y, más aún, en su desempeño ante ítems que implican mayores niveles taxonómicos. Esto nos indica, en otras palabras, que cuando los docentes presentan actitudes más positivas hacia su profesión, sus alumnos logran en general rendimientos superiores.

La aplicación de un análisis más detallado sobre los efectos de la correspondencia de estilos cognoscitivos de docentes y alumnos implicó la realización de comparaciones entre las medias aritméticas obtenidas por los grupos cuyos maestros y alumnos tenían estilos semejantes, y aquéllos en los que no aparecía esta semejanza. La comparación se efectuó en dos bloques: el primero incluyó el grupo de alumnos y docentes con estilo dependiente de campo, el grupo formado por alumnos que tienden hacia la dependencia y sus maestros hacia la independencia, y por último, el grupo de alumnos independientes que tienen maestros dependientes. En el segundo bloque sólo varió el primer grupo quedando integrado por alumnos y maestros que tienden hacia la independencia de campo.

Al analizar los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de rendimiento que les fueron aplicadas, encontramos que cuando el estilo de maestros y alumnos coincide en la independencia de campo, éstos obtienen mayores rendimientos en todas las áreas, a diferencia de cuando los estilos se orientan hacia la dependencia de campo (cuadro No. 20). Asimismo, pudo observarse una considerable superioridad en los porcentajes promedio de ítems correctos en los alumnos cuyo estilo es semejante al de sus maestros y que tiende hacia la independencia de campo.

Al comparar el grupo formado por dependientes de campo con el que está compuesto por docentes y alumnos cuyo estilo no es semejante, se observan rendimientos similares.

De lo anterior se desprende que, a pesar de que docentes y alumnos presentan un estilo dependiente de campo, ésto no constituye un factor que impulse el aprovechamiento de los escolares tanto como puede serlo el hecho de que coincidan hacia la independencia de campo. En este último caso existen mayores posibilidades de incrementar el nivel de rendimiento de los alumnos (cuadro No. 21). Una conclusión semejante puede desprenderse de los porcentajes promedio de aciertos en ítems de diferente nivel taxonómico. Cuando los alumnos tienden hacia la independencia de campo, coincidiendo o no el estilo de su maestro, tienen mayores posibilidades de profundizar en los tópicos que implican conocimiento y, sobre todo, análisis de contenidos: la independencia de campo en los alumnos por tanto, es un factor importante que fortalece -junto con otras variables- su rendimiento escolar y su capacidad de análisis. Cabe añadir que el puntaje promedio obtenido en las pruebas de rendimiento por los alumnos independientes de campo cuyo maestro presenta ese mismo estilo, es significativamente superior al obtenido por los alumnos dependientes de campo que son atendidos por maestros independientes.

Si bien estos análisis se realizaron a partir de los puntajes alcanzados por los docentes en la Prueba de Figuras Ocultas de Witkin y/o de la especificación de su tendencia de estilo cognoscitivo, implican necesariamente, las características actitudinales y metodológicas asociadas a dichos estilos. Son de vital relevancia para el logro académico de los alumnos aquéllas que están relacionadas con el estilo metodológico del docente ya que son éstas las que facilitan, apoyan y refuerzan su aprendizaje y la posibilidad de participar activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta observación nos permite entender los resultados arriba expuestos ya que, como se recordará, las metodologías desarrolladas por los maestros independientes de campo son las que presentan ese tipo de características.

VI. CONCLUSIONES GENERALES (A PARTIR DE LAS HIPOTESIS DEL ESTUDIO).

A continuación presentamos, con las reservas necesarias según las características de la muestra considerada en el estudio, las conclusiones generales obtenidas a partir de los resultados y del análisis efectuado.

- 1.- El estilo cognoscitivo de los alumnos no influye en la formación de sus actitudes y valoraciones con respecto al contexto escolar, el papel de su maestro y su propio papel como estudiante. Sin embargo, se nota una influencia de dicho estilo en su sentido de futilidad académica (Hipótesis 1 y 2).
- 2.- Como se observó, los alumnos independientes de campo son quienes presentan mayores niveles de aprovechamiento y mejores posiciones académicas en sus respectivos grupos. También se observó que son los alumnos avanzados quienes tienden más hacia la independencia de campo.

Por otro lado, existen comportamientos diferentes en los alumnos según su posición académica, siendo los avanzados y medios, a diferencia de los rezagados, quienes presentan con mayor frecuencia comportamientos que conducen al logro académico. Estos comportamientos implican, de una u otra manera, la facilitación de procesos de aprendizaje, ya que satisfacen las exigencias académicas del proceso educativo.

Esto nos permite confirmar nuestra suposición inicial en cuanto a la incidencia de los estilos cognoscitivos en los comportamientos de los alumnos cuando desarrollan actividades académicas.

Se constató, por otra parte, que a mayores niveles de rendimiento y, aún más, a mejor desempeño en ítems que implican niveles taxonómicos superiores (conocimiento, comprensión, aplicación y análisis), corresponde una mayor tendencia hacia la indepen-

dencia de campo.

Esto nos permite afirmar que el estilo cognoscitivo influye en que los alumnos logren mayores o menores rendimientos académicos no sólo en algunas áreas de estudio como planteábamos originalmente, sino en todas y cada una de ellas. (Hipótesis No. 3).

- 3.- En relación al efecto de las actitudes de los docentes en el rendimiento y actitudes y valoraciones de los alumnos, encontramos que, cuando los primeros presentan actitudes más positivas hacia su profesión, sus alumnos logran, en general, rendimientos superiores. Por otro lado, cuando maestros y alumnos se orientan hacia la dependencia de campo, las actitudes de los segundos con respecto al contexto escolar, al papel del maestro, a su propio papel como alumnos y, en general, al proceso educativo, tienden a ser más positivas que cuando los estilos no coinciden o lo hacen hacia la independencia de campo. Cuando los alumnos independientes de campo son atendidos por maestros con igual tendencia de estilo cognoscitivo, presentan mayores valoraciones respecto del proceso educativo. (Hipótesis No. 4).
- 4.- El análisis de los resultados obtenidos a partir de la observación de clase, nos permite concluir que el estilo cognoscitivo de los docentes se concretiza en características metodológicas, específicas y diferentes para cada uno de ellos. Si bien las metodologías de los docentes pueden considerarse en general como "directivas y tradicionales", resulta claro que son los maestros independientes de campo, a diferencia de los dependientes, quienes presentan secuencias metodológicas que propician, apoyan y refuerzan con mayor frecuencia el aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Hipótesis No. 5).
- 5.- La correspondencia de estilos cognoscitivos de docentes y alumnos, no implica necesariamente opiniones y expectativas mejores de

los primeros respecto de los segundos. No obstante, los maestros, independientemente de su estilo cognoscitivo, tienden a expresarse mejor y a conceder más posibilidades de alcanzar niveles educativos superiores a los alumnos independientes de campo. Esto, más que ser explicable desde la correspondencia de estilos, debe explicarse en términos de que son esos alumnos, los que tienen mayores rendimientos y ostentan, consecuentemente, mejores posiciones académicas en sus respectivos grupos.

El que docentes y alumnos presenten estilo independiente de campo, constituye un factor que impulsa el aprovechamiento de los escolares más que cuando existe la correspondencia de estilo dependiente de campo. Aún más, cuando docentes y alumnos coinciden en la dependencia de campo, no obtienen rendimientos semejantes a los alcanzados por el grupo en donde el maestro es dependiente y los alumnos independientes. Resulta claro que en cualquier caso, los alumnos independientes de campo logran rendimientos superiores a los de los dependientes, aún cuando éstos sean atendidos por maestros con igual o diferente estilo. Así, podemos concluir que la correspondencia de estilos sólo es positiva en términos del logro académico de los alumnos, cuando tanto ellos como su maestro tienden a la independencia de campo. (Hipótesis No. 6 y 7).

Retomando los supuestos teóricos mencionados en el marco de referencia, podemos decir que aquellos alumnos que son capaces de sobreponerse a la organización dominante del contexto y de reestructurarla cuando presenta estímulos ambiguos son quienes alcanzan mayores logros académicos. Como pudo observarse, las metodologías de los docentes por lo general carecen de estructura interna al no plantear, desde un principio, los objetivos y metas por lograr ni los procedimientos para alcanzarlas. Así, la clase se desenvuelve asistemáticamente y los contenidos son desarrollados sin ordenación definida. Es aquí donde interviene la capacidad de los alumnos independientes de campo

para discriminar aspectos relevantes, analizarlos y reestructurarlos para organizar la situación ambigua. Podríamos considerar, entonces, que esta capacidad, según las condiciones mencionadas, diferencía a los alumnos avanzados (independientes de campo) de los rezagados (dependientes de campo) en la consecución de mayores rendimientos escolares. Obviamente, al hablar de la habilidad para discriminar aspectos relevantes, estamos implicando la capacidad de percibir ítems como discretos respecto de su contexto.

En otras palabras, los alumnos independientes de campo serían capaces de filtrar la información relevante contenida en la presentación del maestro. Además de ello, serían capaces de analizarla y reestructurarla como paso previo a su solución y/o a la solución de los problemas de ella derivados. Con ello, organizan su conocimiento y depuran su aprendizaje, lo cual no ocurre con los alumnos rezagados quienes, según las características asociadas a la dependencia de campo, no son capaces de sobreponerse a la situación (en este caso de clase) sino que más bien se ajustan a ella sin lograr rescatar sus elementos importantes. Esto podría explicar el rendimiento logrado por alumnos de un tipo de estilo de los del otro. También se reflejó en el diferente desempeño de los alumnos independientes y dependientes de campo ante ítems que, como paso previo a su solución, implicaban su comprensión y análisis. En ambas situaciones, los alumnos independientes de campo lograron mejores resultados. El encontrar ejecuciones diferentes, según el estilo cognoscitivo, ante contenidos iguales, podría ser explicado también en términos de la intervención de procesos mediadores tales como la prueba de hipótesis, lo cual es característico de la independencia de campo.

Si bien las metodologías de los maestros podrían ser consideradas como situaciones de estimulación continuamente ambiguas, en los maestros independientes de campo encontramos el mismo fenómeno antes tratado; los maestros independientes de campo tienen, al parecer, la habilidad para estructurar y organizar un poco mejor la situación de

clase. Esta característica, en teoría, estaría beneficiando a ambos tipos de alumnos. Sin embargo, esto no resulta ser del todo cierto ya que sólo los alumnos con ese mismo estilo resultan beneficiados: en el caso de alumnos dependientes no se observaron rendimientos mejores que cuando eran atendidos por maestros con su mismo estilo. Esto nos indica que, ni aún con los aspectos positivos presentados por los independientes de campo, las metodologías de los maestros son capaces de modificar los rendimientos de los alumnos rezagados. Entonces, la mejor estructura, la (apenas sensible) participación de los alumnos y la mayor (apenas sensible) interacción maestro-alumno que presentan las metodologías de los maestros independientes de campo, no bastan para recuperar el rezago académico de los alumnos. Al parecer, las variaciones y modificaciones en las metodologías deben ser más profundas y de mayor intensidad y calidad para lograrlo.

Relacionadas con el estilo de identidad separada, es decir, con la articulación del concepto del cuerpo y la capacidad de conocer y diferenciar las necesidades y límites internos de lo externo, se encuentran las características de desenvolverse con poca necesidad de apoyo, de tener definiciones, conocimientos, interpretaciones y reacciones propias ante el mundo y, por ello, de lograr una dirección propia en cuanto a las actitudes y valoraciones respecto del mismo.

Como veíamos, la independencia de campo, a diferencia de la dependencia, está asociada al logro de un mayor sentido de identidad. En nuestro caso, la asociación de la independencia de campo con una mayor articulación del concepto del cuerpo expresada en dibujos de la figura humana con mayor complejidad (detalle), pudo confirmarse. Al ser muy similares las actitudes de todos los alumnos con respecto al proceso educativo, a la alta motivación de los mismos cuando el maestro los atiende individualmente y a la percepción que tienen los maestros acerca de la necesidad de guiar a los alumnos en el proceso educativo, lo cual ha trascendido y ha sido adoptado por los mismos alumnos, no podemos decir que según el estilo cognoscitivo, existen diferencias en cuanto a la necesidad de apoyo en los alumnos y a las

actitudes en general. Finalmente, parece ser que la propia dirección en cuanto a sus valoraciones y el conocimiento de sus propias necesidades, se refleja en la futilidad académica de los alumnos independientes de campo, quienes, a diferencia de los dependientes, valoran más y consideran que el estudio es importante y útil para su vida futura. Esto podría indicar, quizá, su particular modo de interpretar y reaccionar ante su realidad, lo cual se deriva de su sentido de identidad separada. Lo anterior también podría ser explicado en términos de la motivación intrínseca experimentada por éstos alumnos al percibir que su logro académico se debe a su propio esfuerzo y no a la suerte. En los términos de Rotter (1960; citado por Díaz Guerrero, 1980), su comportamiento estaría reforzado por el propio "yo" y no por las condiciones del medio.

En el caso de los docentes, el sentido de identidad separada se concretiza en su estilo "directivo" o "democrático" de enseñanza. Al respecto, nuestros resultados no coinciden con los hallazgos de los estudios mencionados en el marco de referencia en los que se analizaron estos aspectos. A diferencia de ellos, encontramos que los maestros independientes de campo, que en teoría tiene mayor sentido de identidad separada por lo cual preferirían la enseñanza impersonal y directiva debido a su necesidad aparente de lograr cierto distanciamiento psicológico, son quienes permiten con mayor frecuencia la participación de los alumnos, interactúan más con ellos y los "guían" en su actividad escolar. Por otro lado, coincidimos con Emerich (citado por Witkin, 1977) en que son estos mismos maestros los que retroalimentan más a los alumnos. No obstante, no podemos concluir que la intención de retroalimentar a los alumnos sea el que ellos mismo rectifiquen y reestructuren su ejecución para resolver correctamente la(s) tarea(s). Esto hubiera implicado una observación en clase más minuciosa y específica. Según lo observado, nos inclinamos a pensar que esto sucede sin tener conciencia de ello. Los maestros, por lo general, dejan que los alumnos busquen solos, no como táctica metodológica que conduce a la reflexión de los contenidos, sino como estrategia que les facilita su trabajo docente.

Por otro lado, una de las implicaciones educativas de los estilos cognoscitivo es la preferencia por cierto tipo de contenidos. En el caso del estilo dependiente de campo se rota, según los estudios citados al inicio de este documento, la preferencia por el material con contenido "social", mientras que en el caso de la independencia de campo se tienen preferencias por los contenidos "abstractos" que implican mayor análisis. Esto, además de fundamentarse en las características cognitivas de los estilos (articulado-global), se vincula también con las características e intereses sociales. Sin embargo, esto no pudo ser confirmado. El hecho de que las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales sean poco desarrolladas, imposibilitó encontrar preferencias claras por cierto tipo de contenido. Además, independientemente del tipo de contenidos "social" o "abstracto" de las áreas, son los alumnos independientes de campo quienes obtienen mayores rendimientos lo cual nos sugiere que son las características de la dimensión cognitiva de los estilos más que la de la dimensión social, las que se reflejan claramente en la apropiación o adquisición de los conocimientos.

En cuanto a las actitudes de los maestros y alumnos podemos decir que no sólo se trata de predisposiciones a responder en forma evaluativa ante el objeto social referente, sino que efectivamente tal y como se plantea a nivel teórico, predisponen y producen conductas motivadas. En el caso de los docentes las actitudes apenas positivas hacia su profesión, se reflejan en la falta de interés y en el poco empeño al participar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, las actitudes positivas de los alumnos se reflejan en su "disposición y dedicación" en clase, lo cual también tiene, como ya es sabido, referentes culturales y sociales específicos. Aquí notamos cierta incongruencia: el que los alumnos tengan actitudes y valoraciones positivas implica, de alguna manera, tener altas expectativas en relación a la educación que reciben; no obstante, estas expectativas pueden verse (o se ven) frustradas cuando pueden confirmar que lo recibido de los maestros es menor de lo esperado en cuanto a cantidad y, sobre todo, calidad. La manera de percibir, conocer, analizar (estilo cognosciti-

vo) y los prejuicios (referentes sociales específicos) tenidos en ese acercamiento, influyen en la formación de las actitudes al formarse representaciones específicas y particulares. En nuestro caso, podríamos decir que la representación cognitiva que tienen los maestros del contexto donde laboran y de su papel docente en el mismo es muy vaga (según observaciones de quienes realizaron el trabajo de campo; "no lo conocen a fondo, no lo analizan, no buscan mecanismos de acercamiento a la vida y problemática comunitaria") por lo cual su actitud respecto a estos aspectos tiende a ser apenas positiva y de poca intensidad, instigándolos y/o predisponiéndolos a realizar acciones coherentes con ello. Los maestros, al no encontrarse motivados por la docencia rural y el mismo contexto comunitario, desarrollan sus actividades sin interés y las valoran poco. Esto se confirma al ser los maestros que viven permanentemente en la comunidad donde laboran quienes presentan actitudes más positivas respecto del contexto laboral. El hecho de que sean los maestros dependientes de campo, a diferencia de los independientes, quienes muestran actitudes ligeramente más positivas respecto a su profesión desarrollada en contextos rurales nos llevó a suponer que se debe, entre otros factores, a las características en cuanto al comportamiento social de quienes presentan ese estilo (p.e. su sociabilidad, necesidad de aceptación, interés y facilidad para establecer relaciones interpersonales, etc) las cuales estarían implicando, quizás, un conocimiento y acercamiento al mismo relativamente mayor al logrado por los maestros independientes de campo; éstos, debido a su necesidad de aislamiento psicológico e independencia social, evitarían ese acercamiento, por lo cual sus representaciones cognitivas serían vagas.

Por otro lado, debido a la capacidad de analizar críticamente tanto su papel docente como los efectos reales que pueden obtener en los resultados de sus alumnos y de experimentar por ello motivaciones intrínsecas (su comportamiento es reforzado por su propio "Yo"), son los maestros independientes de campo quienes valoran más su actividad y quienes presentan un mayor sentido de eficacia.

Puede notarse también la semejanza de actitudes de maestros y alumnos con cierto estilo cognoscitivo. Mientras que los alumnos y maestros dependientes de campo presentan actitudes más positivas, los de estilo independiente presentan valoraciones más positivas expresadas en un mayor sentido de eficacia en los maestros y en un menor sentido de futilidad académica en los alumnos. La influencia actitudinal de los maestros en sus alumnos es un tema que debería ser estudiado profundamente. Según la dirección de dichas actitudes y valoraciones, se estaría reforzando el interés de los alumnos en su trabajo y del mismo maestro al percibir sus logros, o el desinterés de los maestros en su trabajo y el de los mismos alumnos al no sentirse motivados para el estudio: esto se reflejaría, obviamente, en la atención que reciben y en su rendimiento.

Como se recordará, las características socioeconómicas de los alumnos resultaron ser muy semejantes en todas las comunidades. Por otro lado, no encontramos influencia de ellas en sus estilos cognoscitivos. Así, al parecer, son las variables culturales las que estarían influyendo en la formación y expresión del estilo cognoscitivo de los alumnos; en concreto, los procesos de socialización resultarían ser determinantes en ello.

En el caso de los maestros, la formación que reciben en las normales primarias parece ser que influye en la manera como se manifiesta su estilo en la práctica docente, sobre todo en su metodología de enseñanza. Como decíamos inicialmente, los estilos cognoscitivos son "estables y duraderos" en el tiempo pero no se excluye la posibilidad de modificarlos. Esto, pensamos, sólo podría lograrse mediante procesos educativos en los que la estimulación y las situaciones requieran e impliquen conducirse de una y otra manera. Por un lado encontramos maestros de estilo diferente, por otro, encontramos también que sus metodologías son, en esencia, semejantes. Esto resulta ser contrario a los supuestos teóricos sobre el comportamiento de maestros con estilo diferente. Estaríamos suponiendo, entonces, que las características de los maestros derivadas de su estilo cognoscitivo están siendo mol-

deadas o modificadas. Tal vez las metodologías de enseñanza y los mismos contenidos desarrollados en las normales primarias, independientemente de su tipo, sean un factor importante en dicho proceso: cognoscitivamente, se están formando maestros con características propias de la dependencia de campo (globales, sin preferencia por el análisis de los contenidos) y, desde la perspectiva de los comportamientos sociales-afectivos, maestros con características de la independencia de campo (impersonales, aislados, fríos, no reforzantes, etc.). Consideramos que las implicaciones resultan claras a partir de los resultados antes mencionados.

De nuestros resultados y reflexiones, podemos decir que, efectivamente las actitudes y valoraciones y los estilos cognoscitivos, tanto de los docentes como de los alumnos, inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje matizando su desarrollo y sus resultados. Como se pudo observar, el que se logren resultados positivos o negativos en dicho proceso, estará en función de la manera en que estas variables se relacionen y complementen dentro del aula.

En general, parece ser que el estilo cognoscitivo caracterizado por la independencia de campo es un factor poderoso que conduce, invariablemente, a mejores logros académicos en el caso de los alumnos, o a mejores actitudes y metodologías en el caso de los maestros. Esto se torna crítico al considerar que son muy pocos los alumnos que presentan este estilo (la mayoría de ellos, como se dijo, tienden a la dependencia de campo), por lo que sólo se estaría beneficiando, en lo académico, a un grupo muy reducido de ellos. Por otro lado, la posibilidad de encontrar actitudes y metodologías de enseñanza que faciliten y propicien el aprendizaje significativo de los alumnos se ve reducida al ser pocos los maestros que las presentan. Ante esto, más que establecer mecanismos sencillos para la asignación de los alumnos a maestros con estilos cognoscitivos semejante y/o modificar la estructura y contenidos de los materiales educativos para que su manejo se torne accesible según el estilo de docentes y alumnos, es necesario formar y capacitar al magisterio para que se desarrollen

metodologías que sean capaces de solventar esos problemas. Con ello en mente, la formación y capacitación magisterial, desde los tópicos aquí estudiados, deberán tener como objetivos:

- 1.- Que los docentes (en formación y/o en ejercicio) conozcan y sean capaces de desarrollar metodologías que, entre otros aspectos importantes:
 - a) Consideren las características y habilidades derivadas de los estilos cognoscitivos de sus alumnos, para facilitar, apoyar y reforzar, diferencialmente, tanto el aprendizaje de los alumnos independientes (avanzados) como, y sobre todo, el de los dependientes de campo (rezagados).
 - b) Dinamicen el proceso enseñanza-aprendizaje, en cuanto a su planeación, ejecución y evaluación, haciendo partícipes a los alumnos.
 - c) Recuperen y enfatizen en los elementos de conocimiento que son significativos para los alumnos, a partir de la investigación y análisis de su realidad inmediata. Así, el análisis de la problemática comunitaria y de las posibles alternativas de solución cobrará importancia como elemento básico de conocimiento.
 - d) Permitan "hacer" significativos aquellos conocimientos que resulten ser "ajenos" a los alumnos mediante su adaptación analítica al contexto.
 - e) Fomenten la comprensión, aplicación y análisis de los contenidos con el objeto de que los alumnos logren apropiarse del conocimiento y descubrir sus relaciones y aplicaciones en su vida cotidiana.

- f) Propicien la expresión y creatividad de los alumnos, y el diálogo y la reflexión conjunta en torno al objeto de conocimiento.
- g) Involucren en el proceso educativo a los padres de familia.
- h) Garanticen la integración de las diferentes áreas de conocimiento y la cobertura de todo el programa oficial.

2.- Generar, a partir de la práctica de dichas metodologías y de los resultados obtenidos, actitudes y valoraciones más positivas en los maestros hacia la docencia en zona rural, al contexto comunitario y a su papel como docentes en ese tipo de medio.

Estas consideraciones pierden su valor y posibilidad de éxito si se aplican aisladamente. Por ello sería necesario integrarlas a otras más que han tratado de mejorar la calidad de la enseñanza en zonas rurales. Además, sería conveniente que la capacitación del magisterio en ejercicios fuera continua y apoyada permanentemente con la intención de asesorar, retroalimentar, rectificar y/o fortalecer los procesos pedagógicos generados.

VII. CONSIDERACIONES FINALES.

- a) Debido al indudable impacto de la calidad de la formación de los maestros sobre su práctica docente, sería conveniente que lo referente a los estilos cognoscitivos y las conclusiones alcanzadas en este tipo de estudios pudieran ser incorporadas como elementos de reflexión y análisis en los programas académicos de las normales primarias.
- b) Sería conveniente incorporar los elementos derivados de la teoría de la diferenciación psicológica y los estilos cognoscitivos, a los fundamentos y criterios psicopedagógicos que se utilizan en la concepción y elaboración tanto del contenido de los planes y programas de estudio oficiales y de los textos gratuitos, como de las actividades y mecanismos de evaluación sugeridos al docente en los auxiliares didácticos.
- c) También sería importante integrar los resultados de este estudio y de otros relacionados con el tema, a programas de capacitación y proyectos experimentales que pretenden elevar el rendimiento académico de los alumnos de zonas rurales mediante la modificación de las metodologías de los docentes.
- d) Por otro lado, sería muy provechoso la difusión de estos resultados entre inspectores de zonas escolares y maestros con el objeto de que sean conocidos y considerados como aspectos importantes en el desarrollo de su práctica docente.
- e) Es indispensable realizar más estudios que consideren este tipo de variables con la intención de lograr claridad en cuanto a la forma como influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto podría conducir al planteamiento futuro de proyectos experimentales o de investigación-acción que pretendan modificar tanto las actitudes como las metodologías de los docentes en ejercicio.

- f) También es preciso realizar estudios comparativos entre grupos con diferentes niveles socioeconómico y cultural para conocer cómo se reflejan las variables actitudinales y cognoscitivas en sus respectivos ambientes educativos.
- g) Surge entonces la necesidad de conocer otro tipo de variables, como las culturales, para explicar con mayor profundidad los fenómenos actitudinales y cognoscitivos en contextos rurales. En este sentido convendría estudiar con mayor profundidad los patrones de socialización y apropiación de conocimientos en este (y/u otro) tipo de zonas.

C U A D R O No. 1

RELACION ENTRE LA TENDENCIA DE ESTILO COGNOSCITIVO DE LOS MAESTROS Y SU NIVEL MAXIMO DE ESTUDIOS

NIVEL MAXIMO DE ESTUDIOS DEL MAESTRO

TENDENCIA ESTILO COGNOSCITIVO	Normal Primaria -----		Normal Superior -----		Total -----	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Dependencia de campo	25	78.13	8	38.10	33	62.26
Independencia de campo	7	21.87	13	61.90	20	37.73
TOTAL:	32	100.	21	100.	53	99.99

Valor χ^2 = 8.64

gl = 1

χ^2 a 1% = 6.35

CUADRO No. 3

CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE VARIABLES INTERVENIENTES E INDEPENDIENTES DEL ARCHIVO DE MAESTROS.

Variables Independientes	VARIABLES INTERVENIENTES.								
	Años de experiencia docente		Años de experiencia docente en zonas rj rales.		Ingreso mensual		Actitud hacia profesión magisterial		
	Tau Kendall	r	Tau Kendall	r	Tau Kendall	r	Tau Kendall	r	
Puntaje Prueba Figuras ocultas (Mitkin)	.6232	6.74*	.6306	6.68*	.6105	6.58*	.5610	6.04*	.5453
Evaluación contacto laboral	.4639	5.01*	.5379	5.79*	.6564	7.07*	.6124	6.60*	.6288
Potencia contacto laboral	.5202	5.66*	.6054	6.52*	.6927	7.46*	.5853	6.31*	.6040
Actividad contacto laboral	.5155	5.55*	.6174	6.65*	.6852	7.38*	.5502	5.93*	.6689
Conocimiento contacto laboral	.4369	4.71*	.5168	5.50*	.5511	5.94*	.4749	5.11*	.6119
Evaluación rol docente	.5510	5.94*	.6557	7.06*	.7993	8.61*	.6760	7.38*	.7235
Potencia rol docente	.4757	5.12*	.5657	6.09*	.7937	8.53*	.6329	6.82*	.6991
Actividad rol docente	.4295	4.63*	.5456	5.88*	.6561	7.07*	.5178	5.58*	.6503
Conocimiento rol docente	.3742	4.03*	.4313	4.65*	.5009	5.40*	.4496	4.84*	.5175
Evaluación material de trabajo	.5839	6.29*	.6566	7.07*	.6737	7.26*	.6409	6.90*	.6815
Potencia material de trabajo	.3636	3.26*	.3964	4.29*	.4875	5.25*	.3736	4.02*	.5375
Actividad material de trabajo	.4838	4.89*	.5741	6.18*	.6634	7.15*	.5827	5.41*	.5955
Conocimiento material de trabajo	.5243	5.65*	.5881	6.34*	.5563	5.99*	.6022	6.49*	.6246
Facilidad máxima promedio	.6436	6.93*	.6907	7.44*	.5647	6.68*	.5438	5.86*	.5805

r < 0.01* = 3.1

r < 0.05** = 2.33

r < 0.001*** = 1.65

C U A D R O No. 3

PROPORCION DE ALUMNOS OBSERVADOS (ICA) QUE PRESENTAN CON MAYOR FRECUENCIA COMPORTAMIENTOS QUE CONDUCE O NO AL LOGRO ACADEMICO, SEGUN SU POSICION ACADEMICA.

Cantidad mayor de 50% de las categorías registradas y que son consideradas como:

	AVANZADOS		MEDIOS		REZAGADOS	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Comportamiento que conduce al logro académico.	81	74.31	69	66.99	37	51.39
Comportamiento que influye negativamente en el logro académico.	28	25.69	34	33.01	35	48.61
TOTAL:	109	100.	103	100.	72	100.

$$\text{Valor } \chi^2 = 10.2252$$

$$gl = 2$$

$$\chi^2 \alpha 1\% = 9.21$$

C U A D R O No. 4

PROPORCIÓN DE ALUMNOS AVANZADOS Y REZAGADOS OBSERVADOS (ICA) QUE REALIZAN CON MAYOR FRECUENCIA LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS, LA INTERACCIÓN CON EL MAESTRO Y/O COMPORTAMIENTOS QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN EL LOGRO ACADÉMICO.

Cantidad mayor del 50% de las categorías registradas y que son consideradas como:

	AVANZADOS		REZAGADOS	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Realización de actividades académicas	74	67.89	36	50.0
Establecimiento de interacción con el maestro.	7	6.42	1	1.39
Comportamientos que influyen negativamente en el logro académico	28	25.69	35	48.61
TOTAL:	109	100.	72	100.

$$\text{Valor } \chi^2 = 11.3143$$

$$gl = 2$$

$$\chi^2 \text{ a } 1\% = 9.21$$

C U A D R O No. 5

PUNTAJE PROMEDIO OBTENIDO POR LOS ALUMNOS DE DIFERENTE SEXO EN CUANTO A ASPECTOS ACTITUDINALES.

	N	Actitud hacia estudiar en los textos oficiales.		Actitud hacia el hacer las tareas que el maestro encomienda.		Actitud hacia la explicación del maestro		Actitud hacia resolver las pruebas de rep. diario que el maestro aplica.	
		\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.
Mujeres	131	4.1843	1.0640	4.0332	1.1429	3.9768	1.1390	3.4169	1.3796
Hombres	176	4.0160	1.1042	3.8697	1.2270	3.8085	1.1710	3.2128	1.3692
		t =	1.96976	t =	1.83156	t =	1.95903	t =	1.97004
		gl =	705.92	gl =	704.78	gl =	699.99	gl =	694.82
		rango teórico =	1-5	rango teórico =	1-5	rango teórico =	1-5	rango teórico =	1-5

CONTINUACION:

	Actitud hacia el rol del maestro		Actitud hacia la realización de actividades académicas		Actitud hacia lo que aprenden en la escuela		Actitud hacia lo que hacen en la escuela		Interés en el estudio.	
	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.
Mujeres	21.3278	5.4479	6.8686	1.1666	4.4230	1.0162	4.2810	1.1076	3.9879	1.4163
Hombres	19.9455	6.0236	6.5492	2.2330	4.2873	1.1314	4.1037	1.2361	4.2340	1.2038
	t =	3.19916	t =	1.9253	t =	2.17295	t =	2.60855	t =	2.46806
	gl =	706.40	gl =	700.34	gl =	706.71	gl =	706.77	gl =	653.13
	rango teórico	6 - 39	rango teórico	2 - 10	rango teórico	1 - 5	rango teórico	1 - 5	rango teórico	1 - 5

t 18 = 2.61

CUADRO No. 6

PUNTAJE PROMEDIO OBTENIDO POR LOS ALUMNOS CON EDADES DIFERENTES EN CUANTO A ASPECTOS
ACTITUDINALES Y DE VALORACION.

Edades (años)	N	Actitud hacia el contenido escolar		Valoración del Con- tacto escolar.		Actitud global hacia el Proceso Educativo		Valoración global del Proceso Educativo.	
		\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.
6 - 8	35	14.1389	3.8612	11.0556	2.7408	58.9167	14.5000	46.3611	8.2813
9 - 11	355	15.0155	3.2317	11.4380	2.4065	61.2789	13.7092	47.2324	7.8725
12 - 18	315	15.6365	2.5720	11.8190	1.9938	63.4500	12.7457	49.1000	6.8100
		F = 6.1981		F = 3.4552		F = 3.3163		F = 6.2041	
		q1 = 2,703		q1 = 2,703		q1 = 2,703		q1 = 2,703	
		rango teórico= 4-20		rango teórico= 3-15		rango teórico= 17-85		rango teórico= 12-49	
				F	1% = 4.61				
				F	5% = 3.00				

C U A D R O No. 7

RELACION ENTRE LA TENDENCIA DE ESTILO COGNOSCITIVO DE LOS ALUMNOS Y SU POSICION ACADÉMICA EN EL GRUPO
SEGUN SU NIVEL DE APROVECHAMIENTO.

Tendencia Estilo Cognoscitivo Alumnos	POSICION ACADÉMICA SEGUN APROVECHAMIENTO						Total
	Retardados		Medios		Avanzados		
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	
Dependencia de Grupo	72	90.00	89	72.36	64	51.20	225
Independencia de grupo	8	10.00	34	27.64	61	48.80	103
TOTAL:	80	100	123	100	125	100	328

valor $\chi^2 = 35.3825$

gl = 2.

$\chi^2 \alpha 1\% = 9.21$

C U A D R O No. 8

CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE VARIABLES INTERVENIENTES Y DEPENDIENTES.

<u>VARIABLES DEPENDIENTES</u>	<u>VARIABLES INTERVENIENTES</u>	
	Puntaje Witkin	Actitud Maestro hacia profesión registral.
Calif. prueba rendimiento ESPAÑOL	.3135**	.5143**
% Items + conocimiento español	.0934	.2543**
% Items + comprensión español	.2724**	.4350**
% Items + aplicación español	.0675	.2154**
% Items + análisis español	.1883**	.2985**
Calif. prueba rendimiento C. NATURALES	.4142**	.6461**
% Items + conocimiento C. Naturales	.3239**	.5793**
% Items + comprensión C. Naturales	.2964**	.4858**
% Items + aplicación C. Naturales	.0739	.1055
% Items + Análisis C. Naturales	.2381**	.3085**
Calif. prueba rendimiento MATEMÁTICAS	.2206**	.4130**
% Items + conocimiento Matemáticas	.1194**	.2147**
% Items + comprensión Matemáticas	.0988	.2315**
% Items + aplicación Matemáticas	.1718**	.3104**
% Items + análisis Matemáticas	.1481**	.2700**
Calif. prueba rendimiento C. SOCIALES	.3116**	.5458**
% Items + conocimiento C. Sociales	.3106**	.5456**
% Items + comprensión C. Sociales	.1423*	.1966**
% Items + análisis C. Sociales	.0021	.0611
Promedio General Rendimiento	.3770**	.6322**

N = 300

r a 5% = .113

r a 1% = .148

C U A D R O No. 9

DIFERENCIA ENTRE MEDIAS (\bar{X}) OBTENIDA EN LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE RENDIMIENTO APLICADAS A LOS ALUMNOS CON TENDENCIA DE ESTILO COGNOSCITIVO DISTINTA.

ESTILO COGNOSCITIVO.

Calificaciones pruebas de rendimiento.	Dependencia de Campo		Independencia de Campo		E	gl	a
	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.			
Español	3.20	2.69	5.12	2.55	-5.70	184	1%
Matemáticas	1.70	1.84	3.67	2.31	-6.99	177	1%
Ciencias Naturales	3.96	2.32	5.04	2.30	-3.99	145	1%
Ciencias Sociales	3.11	2.55	3.85	2.22	-1.88	178	5%

gl = 150

t a 1% = 2.61

t a 5% = 1.98

C U A D R O No. 10

DEPENDENCIA ENTRE MEDIAS (\bar{X}) CON RESPECTO AL PORCENTAJE DE ÍTEMES CORRECTOS SEGUN NIVEL TAXONOMICO ESTABLECIDO PARA LA PRUEBA DE RENDIMIENTO DEL AREA ESPAÑOL, OBTENIDO POR ALUMNOS CON TENDENCIA DE ESTILO COGNOSCITIVO DISTINTA.

ESTILO COGNOSCITIVO.

ÍTEMES SEGUN NIVEL TAXONOMICO	Dependencia de Campo		Independencia de Campo		E	gl	α
	<u>E</u>	<u>D.S.</u>	<u>E</u>	<u>D.S.</u>			
Conocimiento	19.54	34.33	28.93	37.29	-1.99	184	5%
Comprensión	32.60	35.52	58.63	30.55	-6.22	177	1%
Aplicación	25.00	43.41	42.70	49.74	-2.85	145	1%
Análisis	25.20	39.82	35.95	34.16	-2.50	178	5%

gl = 150

t α 1% = 2.61

t α 5% = 1.98

gl = 200

t α 1% = 2.60

t α 5% = 1.97

C U A D R O No. 11

DIFERENCIA ENTRE MEDIAS (\bar{X}) DEL PORCENTAJE DE ÍTEMS CORRECTOS SEGUN NIVEL TAXONÓMICO ESTABLECIDO PARA LA PRUEBA DE RENDIMIENTO DEL AREA MATEMÁTICAS, OBTENIDO POR ALUMNOS CON TENDENCIA DE ESTILO COGNOSCITIVO DISTINTA.

Ítems según nivel taxonómico	ESTILO COGNOSCITIVO.				E	gl	α
	Dependencia de Campo		Independencia de Campo				
	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.			
Conocimiento	25.27	43.41	29.21	45.73	-0.675	167	N.S.
Comprensión	23.56	34.82	37.77	44.92	-2.61	142	1%
Aplicación	17.57	25.70	42.69	30.73	-4.62	151	1%
Análisis	13.13	21.21	32.72	29.59	-5.56	124	1%

gl = 150
t α 1% = 261

C U A D R O No. 12

DIFERENCIA ENTRE MEDIAS (\bar{X}) DEL PORCENTAJE DE ÍTEMS CORRECTOS SEGUN NIVEL TAXONÓMICO ESTABLECIDO PARA LA PRUEBA DE RENDIMIENTO DEL AREA CIENCIAS NATURALES OBTENIDO POR ALUMNOS CON TENDENCIA DE ESTILO COGNOSCITIVO DESTIMIA.

Ítems según nivel taxonómico	ESTILO COGNOSCITIVO.						
	Dependencia de Campo		Independencia de Campo		E	gl	α
	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.			
Conocimiento	39.60	28.57	51.59	26.39	-3.407	189	1%
Comprensión	38.80	33.28	50.29	32.66	-2.69	178	1%
Aplicación	8.70	28.25	14.79	35.48	-1.41	145	N.S.
Análisis	28.82	39.26	47.39	38	-3.72	181	1%

gl = 150

t α 1% = 2.61

C U A D R O No. 13

DIFERENCIA ENTRE MEDIAS (\bar{X}) DEL PORCENTAJE DE ÍTEMS CORRECTOS SEGUN NIVEL TAXONÓMICO ESTABLECIDO PARA LA PRUEBA DE RENDIMIENTO DEL AREA CIENCIAS SOCIALES, OBTENIDO POR ALUMNOS CON TENDENCIA DE ESTILO COGNOSCITIVO DISTINTA.

Ítems según nivel taxonómico	ESTILO COGNOSCITIVO.						
	Dependencia de Campo		Independencia de Campo		t	gl	a
	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.			
Conocimiento	32.31	23.81	38.39	21.62	-2.09	192	1%
Comprensión	20.28	32.94	27.34	41.14	-1.40	145	N.S.
Análisis	3.80	19.18	7.87	27.07	-1.26	133	N.S.

gl = 150

t a 1% = 2.61

t a 5% = 1.98

gl = 200

t a 1% = 2.60

t a 5% = 1.97

CUADRO No. 14

RELACION ENTRE LA TENDENCIA DEL ESTILO COGNOSCITIVO DE LOS ALUMNOS Y ASPECTOS REFERENTES A LA UTILIDAD ACADÉMICA.

Tendencia de estilo Cognoscitivo	Opinión sobre la utilidad de lo aprendido para el futuro.				Opinión sobre las causas del logro académico				Total
	<u>Lo considera útil</u>		<u>Lo considera inútil</u>		<u>Necesita "buena suerte" para sacar buenas cali- ficaciones.</u>		<u>No necesita "buena suerte" para sacar buenas calificacio- nes; se atribuye - al esfuerzo perso- nal.</u>		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Dependencia de Campo.	198	66.44	25	82.28	181	75.73	44	49.43	225
Independencia de Campo.	100	33.55	3	10.71	58	24.26	45	50.56	103
Totales	298	99.99	28	99.99	239	99.99	89	99.99	328

$$\chi^2 = 6.17$$

$$gl = 1$$

$$\chi^2 = 20.8140$$

$$gl = 1$$

$$\chi^2 @ 1\% = 6.635$$

$$\chi^2 @ 5\% = 6.103$$

CUADRO No. 15

DIFERENCIA ENTRE MEDIAS (\bar{X}) CON RESPECTO A LAS ACTITUDES HACIA EL PROCESO EDUCATIVO Y SUS DIFERENTES ASPECTOS REGISTRADOS POR ALUMNOS, SEGUN LA TENDENCIA DE ESTILO DE SUS MAESTROS.

Actitud hacia:	Alumnos cuyo maestro tiende a la dependen- cia de campo.		Alumnos cuyo maestro tiende a la independen- cia de campo.		t	gl	a
	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.			
Contexto escolar	16.47	3.09	15.59	3.49	3.40	533	1%
Rol del maestro	21.36	4.65	20.69	4.57	1.88	592	N.S.
Rol del alumno	19.44	3.73	18.59	3.80	2.91	578	1%
Actividades académicas	7.18	2.13	6.92	2.11	1.58	591	N.S.
Proceso educativo (en general)	64.45	11.10	61.79	11.12	3.09	585	1%

$$gl = 500 - 1000$$

$$t \alpha 5\% = 1.96$$

$$t \alpha 1\% = 2.59$$

DIFERENCIA EN LAS PUNTAS (\bar{X}) CON RESPECTO A LAS ACTITUDES HACIA EL PROCESO EDUCATIVO Y SUS DIFERENTES ASPECTOS REPRESENTADOS POR LOS ALUMNOS, DE ACUERDO A LA CORRESPONDENCIA O NO CORRESPONDENCIA DE ESTILOS COGNOSCITIVOS ENTRE ALUMNOS Y MAESTROS.

Actitudes alumnos hacia:	CORRESPONDENCIA ESTILOS						Grupo 1 y 2			Grupo 1 y 3			Grupo 2 y 3		
	Maestros y alumnos Lienzos a Dependey cia de campo.		Maestros y alumnos Lienzos a Independe- ncia de campo.		Estilos no corresp ponden.		F	gl	n	F	gl	n	F	gl	n
	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.									
Sol como alumno	19.70	3.90	19.36	3.43	18.94	3.96	.702	81	82	2.46	283	56	1.153	78	82
Actividades académicas	7.50	3.28	7.16	3.03	6.92	3.19	-.159	80	82	.688	279	46	.671	73	82
Proceso educativo en general	65.40	11.52	63.93	9.92	61.73	11.70	.808	81	82	2.68	283	56	1.27	80	82
Contenido escolar	16.73	2.89	16.05	3.12	15.67	3.31	1.265	87	82	2.68	286	56	.687	73	82
Sol del maestro	21.87	4.74	21.47	4.05	20.68	4.61	.934	82	82	2.27	286	56	1.17	76	82

gl = 83

gl = 300

t a 5% = 1.99

t a 5% = 1.97

t a 1% = 2.58

CUADRO No. 15

DIFERENCIA ENTRE MEDIAS (\bar{X}) CON RESPECTO A LA VALORACION QUE LOS ALUMNOS MANIFIESTAN DEL PROCESO EDUCATIVO Y SUS DIFERENTES ASPECTOS, SEGUN SU ORIENTACION DE ESTILO EDUCATIVO Y LA DE SUS MAESTROS.

Valoración de	ESTILOS EDUCATIVOS														
	Maestros y alumnos tienden a la independencia de campo		Alumnos tienden hacia dependencia de campo; Maestros tienden hacia independencia.		Alumnos tienden hacia independencia de campo; Maestros, tienden hacia dependencia.		Grupo 1 y 2			Grupo 1 y 3			Grupo 2 y 3		
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	t	gl	n	t	gl	n	t	gl	n
Contexto escolar	12.63	1.85	12.23	2.40	11.63	2.42	1.01	109	98	3.25	103	54	1.33	130	92
Rol del maestro	13.38	2.37	11.82	2.83	11.78	2.39	1.81	99	98	1.07	93	98	.09	142	98
Rol como alumno	13.26	2.38	12.82	2.38	12.15	2.61	1.42	84	98	1.80	97	98	.64	120	98
Sentido de utilidad académica	13.68	1.92	11.73	2.94	12.30	2.42	2.03	120	54	.93	102	98	-1.07	144	98
Proceso educativo	50.73	6.03	48.40	7.37	48.00	7.53	1.82	106	98	2.04	102	54	.31	131	98
			gl = 90			gl = 100			gl = 150						
			t a 5% = 1.79			t a 5% = 1.96			t a 5% = 1.95						
			t a 1% = 2.63			t a 1% = 2.63			t a 1% = 2.61						

DIFERENCIA ENTRE MEDIAS (\bar{X}) OBTENIDAS PARA LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE RENDIMIENTO APLICADAS A LOS ALUMNOS SEGUN SU ORIENTACION DE ESTILO COGNOSCITIVO Y LA DE SUS MAESTROS.

Correspondencia Estilos

AREA	Maestros y alumnos tienden a la dependencia de campo. (Grupo A)		Maestros y alumnos tienden a la independencia de campo (Grupo B)		Estilos no corresponden. (Grupo C)		Alumnos tienden hacia la Dependencia - Maestros tienden hacia la independencia (Grupo D)			Alumnos tienden hacia la Independencia - Maestros tienden hacia la dependencia. (Grupo E)	
	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D. S.	\bar{X}	D.S.	
Matemáticas	1.53	1.96	2.90	2.51	2.06	2.21	1.19	1.48	3.27	2.48	
Español	2.76	2.85	4.21	4.21	3.30	2.91	2.44	2.52	4.58	3.02	
C. Naturales	3.30	2.68	4.41	2.63	3.67	2.66	3.24	2.44	4.32	2.86	
C. Sociales	2.72	2.50	3.26	2.41	2.64	2.28	2.35	2.14	3.08	2.43	
Promedio General	2.54	2.17	3.69	2.29	2.92	2.16	2.30	1.82	3.04	2.32	

AREA	Grupo A y B			Grupo A y C			Grupo A y D			Grupo A y E		
	t	gl	a	t	gl	a	t	gl	a	t	gl	a
Matemáticas	-3.23	60	1%	-2.13	285	5%	1.47	222	N.S.	-5.03	94	1%
Español	-2.84	71	1%	-1.56	283	N.S.	.881	208	N.S.	-3.93	109	1%
C. Naturales	-2.35	73	5%	-1.15	281	N.S.	.186	204	N.S.	-2.30	108	5%
C. Sociales	-1.24	74	N.S.	.269	274	N.S.	1.18	211	N.S.	-.94	117	N.S.
Promedio General	-2.86	68	1%	-1.45	286	N.S.	.88	214	N.S.	-3.63	108	1%

Continúa...

...continúa cuadro No. 20

	Grupo B y C			Grupo B y D			GRUPO B y E			Grupo D y E		
	t	gl	α	t	gl	α	t	gl	α	t	gl	α
Matemáticas	1.95	62	N.S.	4.08	57	1%	-.929	92	N.S.	-6.06	88	1%
Español	1.80	69	N.S.	3.40	75	1%	-.630	95	N.S.	-4.51	112	1%
C. Naturales	1.59	69	N.S.	2.42	79	5%	.164	97	N.S.	-2.37	114	5%
C. Sociales	1.47	66	N.S.	2.43	76	5%	.353	93	N.S.	-1.87	117	N.S.
Promedio General	1.95	66	N.S.	3.44	69	5%	-.31	93	N.S.	-4.26	106	1%

gl = 60

t α 1% = 2.66

t α 5% = 2.00

gl = 80

t α 1% = 2.64

t α 5% = 1.99

gl = 99

t α 1% = 2.63

t α 5% = 1.99

gl = 100

t α 1% = 2.63

t α 5% = 1.98

gl = 200

t α 1% = 2.60

t α 5% = 1.97

gl = 300

t α 1% = 1.97

B I B L I O G R A F I A

- Arciniega, M. y Arrigo, A., 1981. An Empirical Investigation of Hill's Cognitive Learning Style Inventory with Mexican-American Children (Part II), Journal of Institutional Psychology, Vol. 8, No. 2.
- Bennett, N. y McNamara, D., 1979. Focus on Teaching: Readings in the Observation and Conceptualization of Teaching. Longman Group Limited. London and New York.
- Berger, P., y Luckman, T., 1966. La construcción social de la realidad. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Berry, J.W., 1976. Human Ecology and Cognitive Style. John Wiley and Sons, Inc., N.Y. USA.
- Berry, J.W., 1979. Culture and Cognitive Style, en Perspectives on Cross-Cultural Psychology. Ed. Marsella; Tharp, R.G., Cvorovsky, T.J., Academic Press Inc., N. Y. USA.
- Bloom, B.S., 1971. Taxonomy of Educational Objectives; The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain. David McKay Co. Inc., N. Y., USA.
- Brookover, W.B., Schneider, J.M. Beady, C.H. Flood P.K., y Wisenbaker, J.M., 1976. Elementary school social climate and school achievement. East Lansing, College of Urban Development, Michigan State University. USA.
- Cohen, R.A., 1969. Conceptual Styles, Culture Conflict, and Nonverbal Tests of Intelligence. American Anthropologist; Journal of The American Anthropological Association: Vol. 71. No. 5.
- Daniel, W.W., 1981. Estadística con aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la Educación. McGraw Hill. México
- Davidson, A.R., 1979. Culture and Attitude Structure and Change, en Perspectives on Cross-Culture Psychology.
- Deutsh, N. y Krauss, R.M., 1974. Teorías en Psicología Social. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Díaz Guerrero, R., 1980. Tres Teorías Recientes del Desarrollo Humano: Un caso de convergencia. Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de Ciencias del Comportamiento y de la Actividad Pública, A.C. (INCCAPAC).
- Downie, N.M., Heart, R.W. 1973. Métodos Estadísticos Aplicados. Ed. Harla. México.
- Dyk, R.B. y Mitkin, H.A., 1965. Family experiences related to the development of differentiation in children, en Child Development, No. 30

- Fernández Davila, M.L.,
1967 La Prueba de Figuras Ocultas de Witkin en el estudio del desarrollo de la personalidad del escolar mexicano. Tesis Profesional, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Flanders, N.A.,
1970 Analyzing Teaching Behavior. Addison-Wesley Publishing Co., California, USA.
- Flanders, N.A.,
1976 Research on Teaching and Improving Teacher Education. British Journal of Teacher Education. Vol. 2. No. 2.
- Forgus, R.E.,
1973 Percepción; proceso básico en el desarrollo cognoscitivo. Ed. Trillas, México.
- Glass, G.V., Stanely, J.C.,
1974 Métodos estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales. Ed. Prentice/Hall International. México.
- Grados, J.A., Gutiérrez, J.
Castro, Ma., y Díaz, P.,
1979 Cuadernillo de Prácticas de Psicometría III. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Hall, C.S., y Lindsey, G.,
1974 La teoría del sí-mismo y la personalidad. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Insko, Ch.A.,
1967 Theories of Attitude Change. Englewood Cliffs. Prentice Hall. U.S.A.
- Koran, M.C., Snow, R.E. y
McDonald, F.J.
1971 Teacher aptitude and observational learning of teaching skill. Journal of Educational Psychology. No. 62.
- Lewin, K.,
1935 A Dynamic Theory of Personality. Mc. Graw Hill Co., N.Y., U.S.A.
- Lorenzer, A.,
1973 Bases para una Teoría de la Socialización. Amorrortu Editorres, Buenos Aires.
- Martínez Reyes, N.,
1969 Una aproximación metodológica al estudio de la dimensión "dependencia-independencia de campo" de Witkin. Un estudio preliminar en escuelas mexicanas. Tesis Profesional, Facultad de Psicología, U.N.A.M., México.
- Muñoz Izquierdo, C. y Gursán
1971 T. Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. Revista del Centro de Estudios Educativos. Vol. 1, No. 2.
- Muñoz Izquierdo C. y Rodríguez,
P.G.,
1976 Factores determinantes de los niveles de rendimiento escolar, asociados con diferentes características de los educandos. Mimeo. Centro de Estudios Educativos, A.C., México.

- Muñoz Izquierdo, Rodrí-
guez, P.G., Restrepo, P.
y Borrani, C.,
1979 El síndrome del atraso escolar y el
abandono del sistema educativo. Revista Latinoa-
mericana de Estudios Educativos, Vol. IX, No. 3.
- Muñoz Izquierdo C, y Casi-
llas L.
1982 Empleo en el sector educativo: Personal docente
en el nivel básico. Mimeo. Centro de Estudios
Educativos, A.C., México, D.F.
- Nummendal, S.G., y Collea
F.P.,
1981. Field independence, task ambiguity, and perform-
ance on a proportional reasoning task. Journal of
Research in Science Teaching. Vol. 18. No. 3.
- Ohnachten, F.W.,
1967 Teacher characteristic and their relationship to
some cognitive styles. Journal of Educational
Research. No. 60
- Osgood, Ch., E., Suci, G.J.,
y Tannenbaum, P.H.,
1957 The Measurement of Meaning. Illinois: The Universi-
ty of Illinois Press. U.S.A.
- Portuondo, J.A.,
1979 Test Proyectivo de Karen Machover.
(La figura humana). Biblioteca Nueva, Madrid.
- Ramírez III, M. y Castañeda, A.,
1974 Cultural Democracy, Metacognitive Development,
and Education. Academic. Press Inc., N.Y., U.S.A.
- Reyes Lagunes, I.,
1981 Actitudes de los maestros hacia la profesión magis-
terial y su contexto. Informe presentado al Pro-
grama Educación Primaria para Todos los Niños.
México, D.F.
- Ritchey, P.A., y Lashier, W.S., The relationship between cognitive style, in-
telligence, and instructional mode to achievement
of college science students. Journal of Research
in Science Teaching. Vol. 18, No. 1.
- Rockwell, E.,
1973 Paper for the 13rd. Annual meeting of the Ameri-
can Anthropological Association. Symposium on
Cognitive Style and Education. Ponencia.
- Rodríguez, A.,
1977 Psicología Social. Ed. Trillas, México
- Rodríguez P., Schmelkes S.,
Alvarez A.,
1982 La participación de la comunidad en la escuela pri-
maria rural. Mimeo. Centro de Estudios Educati-
vos, A.C., México.
- Schmelkes, S., Cervantes M.,
Spravkin, P., González, P.
y Márquez, M.,
1979 Estudio Exploratorio de la Participación Comunita-
ria en la Escuela Rural Básica Formal. Revista La-
tinoamericana de Estudios Educativos. Vol. IX,
No. 4

- Siegel, S.,
1980 Estadística No Paramétrica. Editorial Trillas, México.
- Summers, G.F.,
1976 Medición de Actitudes. Editorial Trillas, México.
- Warring, C.,
Cognitive Style and Developing Scientific Attitudes in the SCIS Classrooms. Journal of Research in Science Teaching. Vol. 18. No. 1.
- Weiner, B.,
1976 An Attributional Approach for Educational Psychology. Review of Research in Education. Vol. 4.
- Weitzner de Schwedel, E.,
1979 Magisterio y Sentido de Eficacia. Trabajo presentado en el Simposio sobre el Magisterio Nacional, auspiciado por el CISINAM, México, D.F.
- Weitzner de Schwedel, E. y
Fonseca, M.A.,
1981 Evaluación del Rendimiento Escolar en el Sistema Nacional de Telesecundaria, en Educación; Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Vol. VII, 4a. época, NO. 38. México.
- Witkin, H.A., Dyk, R.B.,
Faterason, H.F., Goodenough,
D.R. y Karp, S.A.,
1962 Psychological Differentiation. Studies of Development. Wiley and Sons. Inc., N.Y., U.S.A.
- Witkin, H.A., Oltman, P.K.,
Raskin, E., y Karp, S.A.,
1971 A Manual for the Embedded Figures Tests. Consulting Psychologist Press Inc. U.S.A.
- Witkin, H.A., Price-Williams,
D., Bertini, M., Christiansen,
E., Oltman, P.K.,
Ramírez, M. y Van Heel, J.,
1974 Social Conformity and Psychological Differentiation International Journal of Psychology. Vol. 9. No. 1.
- Witkin, H.A., Moore, C.A.,
Goodenough, D.R., y Cox,
P.W.
1977 Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. Review of Educational Research. Vol. 47, No. 1.
- Zorrilla, J.F., Bartolucci,
J., y De la Peña, G.,
1981 Notas para la definición temática del proceso enseñanza-aprendizaje. Documento base de la Comisión Temática: Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.