



UNIVERSIDAD CATÓLICA "ANDRÉS BELLO"
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría

RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE EDUCACIÓN PARENTAL Y DE
PENSAMIENTO DEL ESTUDIANTE CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Presentado por:
Marling Raquel Rosario Brito
Para optar al Título de
Magister en Educación

Tutor:
Freddy Rojas Velásquez
Doctor en Educación

Caracas, Abril de 2013

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN/MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Relación entre los Estilos de Educación Parental y de Pensamiento del Estudiante con el
Rendimiento Académico
Trabajo de Grado de Maestría

Autor(a): Marling R. Rosario
Asesor(a)/Tutor(a): Freddy Rojas
Fecha: 22/04/2013

Resumen

Todos los aspectos relacionados con el fracaso escolar, se traducen en el rendimiento académico de los estudiantes y en la disminución de la calidad en sus estudios. En tal sentido, esta investigación se enmarca en la relación de ciertos factores de tipo social como los Estilos de Educación Parental, y de tipo personal como los Estilos de Pensamiento, que pueden estar vinculados con el bajo Rendimiento Académico de los estudiantes de secundaria. En definitiva, se pretende analizar esta relación en 139 estudiantes, cuyas familias habitan en el área metropolitana de la ciudad de Caracas – Venezuela y que estudian en instituciones públicas y privadas subsidiadas; a través de una investigación de campo no experimental, de tipo transeccional - correlacional. En este caso en particular, se buscará (entre otras cosas): 1) Determinar la tendencia en el tipo de educación que predomina en las familias para la crianza de sus hijos; 2) Establecer las preferencias en el uso de los estilos de pensamiento de los estudiantes y 3) Analizar si los estilos educativos parentales y los estilos de pensamiento del adolescente favorecen o no el rendimiento académico.

Descriptores: Adolescente/ Estilo de Pensamiento/ Padres/ Estilos de Educación Parental/
Rendimiento Académico.

INDICE DE CONTENIDO

Capítulo I. El Problema.....	1
Planteamiento del Problema.....	1
Enunciado del Problema.....	8
Justificación e Importancia.....	8
Objetivos.....	11
Objetivo General.....	11
Objetivos Específicos.....	11
Capítulo II. Revisión de la Literatura.....	13
Rendimiento Escolar o Académico.....	13
Antecedentes históricos.....	13
Definición de Rendimiento Escolar o Académico.....	13
Tipos de Rendimiento Escolar o Académico.....	16
Factores que influyen en el Rendimiento Escolar o Académico.....	17
Estilos de Pensamiento.....	18
Antecedentes históricos.....	19
Teoría del Autogobierno Mental de Robert Sternberg (1988).....	20
Definición de los Estilos de Pensamiento.....	21
Clasificación de los estilos de Pensamiento.....	22
Rendimiento Escolar o Académico y los Estilos de Pensamiento.....	22
Estilos Parentales o de Educación Parental.....	25
Definición de los Estilos Parentales o de Educación Familiar.....	27
Antecedentes Históricos.....	28
Clasificación de los estilos Parentales o de Educación familiar.....	30
Rendimiento Escolar o Académico y los Estilos de Educación Parental.....	32
Relación entre los Estilos de Educación Parental y los Estilos de	33
Pensamiento de los adolescentes con el Rendimiento Académico.....	34
Sistema de Hipótesis.....	35
Capítulo III. Metodología.....	37
Tipo de Investigación.....	37
Diseño de la Investigación.....	37
Población y Muestra.....	37
Población.....	37
Muestra.....	38
Sistema de Variables.....	38
Variable(s) Independiente(s).....	38
Variable Dependiente.....	38
Instrumentos.....	39
Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.....	40
Procedimiento.....	41
Procesamiento Estadístico.....	42
Limitaciones del Estudio.....	42
	44

Capítulo IV. Resultados.....	44
Resultados.....	57
Discusión.....	
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones.....	61
Conclusiones.....	61
Recomendaciones.....	63
Divulgación.....	64
Referencias.....	65
Anexos	
A. Modelo del Cuestionario de Educación Parental (PAQ).....	71
B. Modelo del Cuestionario de Estilos de Pensamiento (TSQS).....	75
Tablas	
1. Definición Conceptual y operacional de las variables.....	38
2. Distribución de la muestra estudiantil según edad y sexo.....	44
3. Distribución de la muestra de acuerdo al año de estudio en Educación Media...	44
4. Distribución de la muestra de acuerdo al tipo de institución educativa.....	45
5. Distribución de frecuencia de la Estructura Familiar de la muestra.....	45
6. Distribución de frecuencia del representante del estudiante ante la institución educativa.....	46
7. Media y Desviación Estándar de la muestra de acuerdo a los Estilos de Educación Parental (Permisivo, Democrático y Autoritario).....	46
8. Valores obtenidos para la ubicación de los estudiantes en el Estilo de Educación Parental, de acuerdo al criterio seleccionado.....	47
9. Media y Desviación Estándar de la muestra de acuerdo a los Estilos de Pensamiento (Funciones y Formas).....	48
10. Valores obtenidos para la ubicación de los estudiantes en el Estilo de pensamiento (Funciones y Formas), de acuerdo al criterio seleccionado.....	48
11. Correlaciones de Pearson entre los Estilos de Educación Parental y el Rendimiento.....	49
12. Correlaciones de Pearson entre los Estilos de Pensamiento del Estudiante (Categoría Funciones y formas) y el Rendimiento.....	51
13. Correlaciones de Pearson entre los Estilos de Pensamiento de los estudiantes (Categoría Funciones) y los Estilos de Educación Parental.....	52
14. Correlaciones de Pearson entre los Estilos de Pensamiento de los estudiantes (Categoría Formas) y los estilos de Educación Parental.....	52
15. Análisis de varianza para el Rendimiento de la muestra con predominancia en algún Estilo de Educación Parental.....	54
16. Coeficiente de contraste.....	54
17. Prueba de contraste.....	55
18. Prueba Tukey HSP, Post Hoc. Comparación múltiple.....	55
19. Descriptivo de medias de Rendimiento de la muestra en función del estilo Parental predominante.....	56
20. Análisis de varianza para el rendimiento de la muestra con predominancia en algún Estilo de Pensamiento Categoría Funciones.....	56
21. Coeficiente de Contraste.....	56

22. Descriptivo de medias de rendimiento de la muestra en función del estilo de Pensamiento (Categoría funciones) predominante.....	57
23. Análisis de varianza para el rendimiento de la muestra con predominancia en algún Estilo de pensamiento de la categoría forma.....	57
24. Coeficiente de contraste.....	57
25. Descriptivo de medias de Rendimiento de la muestra en función de los estilos de pensamiento (Categoría Formas) predominante.....	57

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

La educación siempre ha sido motivo de estudio a nivel mundial pues es considerada como el motor que impulsa el desarrollo de los países; además, las condiciones socioculturales de la época actual, caracterizada por el auge de la tecnología, y de la diversificación de los roles sociales, han hecho que surja la necesidad de tener una visión diferente en la forma de enseñar y de aprender (Sánchez, 1992).

Tomando en cuenta esta idea y muchas otras involucradas en el proceso educativo, así como, su renovación para los tiempos venideros, en la conferencia mundial de la UNESCO, celebrada en octubre de 1998, sobre las metas y prioridades en la educación superior en el siglo XXI, se estableció que uno de los objetivos generales de la educación, a nivel de secundaria, debe ser dotar a los estudiantes de una estructura cognoscitiva estable (conocimientos, estrategias, habilidades) y fomentar altas capacidades en ellos, elementos necesarios en esta sociedad sumida en la alta tecnología y donde el conocimiento es primordial para elevar la productividad de los países.

La idea es formar un egresado con un perfil que le permitiese desenvolverse de manera eficiente, tanto en el sistema educativo universitario como en el mundo laboral. De esta manera, se les proporciona a las personas los conocimientos, las capacidades y las competencias necesarias para insertarse al mercado de trabajo y ser altamente productivos para el país.

Son muchos los elementos que son necesarios replantear para lograr alcanzar, de una forma u otra, estas metas propuestas por la UNESCO (1998). La reflexión pasa por

reajustar planes de estudios en función de las características actuales de los estudiantes, tanto en sus condiciones cognitivas como en las afectivas y contextuales.

A propósito de esto, en el informe final de la reunión de expertos internacionales sobre la educación secundaria en el siglo XXI, que se celebró en el 2001, se señala que “la finalidad de la educación secundaria es la preparación para la vida y debe reflejar la realidad de ésta en el siglo XXI, lo que comprende un ir y venir continuo entre el aprendizaje permanente y el mundo de trabajo” (UNESCO, 2001, p. 3). Más aún, explican que los responsables de la adopción de decisiones en el ámbito de la educación, tienen que ser conscientes de sus repercusiones, y basarse en factores reales, como la relación existente entre el éxito académico, el bienestar personal y de la comunidad.

En tal sentido, tres de los elementos principales implicados en el aprendizaje, que interrelacionados de una manera precisa pueden llegar a favorecer el éxito académico de los estudiantes (Agudelo, 1993; Herrera & España, 2001; Ruiz de Miguel, 2001; UNESCO, 2001; Zorrilla, 2009), son los siguientes:

El primero, se refiere a las personas, ya sean profesionales de la educación, directivos o miembros de la comunidad, así como los padres y los aspectos dinámicos (como las prácticas educativas, interacción familiar, etc.) y estructurales (como la economía familiar, niveles educativos de padres, etc.) implicados en la conformación familiar.

El segundo, se refiere a las políticas educacionales que desarrollan los gobiernos y que ofrecen un marco para delimitar lo que los estudiantes deben aprender.

El tercer elemento tiene que ver con la cognición y las estructuras mentales que favorecen el rendimiento y la alta competitividad. Esto último, pasa por ver al alumno como una persona con la capacidad de poder transitar de unos conocimientos a otros con

relativa facilidad, pues lo que importa no es lo que se aprende sino como la persona puede generar un sistema de aprendizaje que perdure en el tiempo.

Como se puede ver, en la educación del siglo XXI, hay que dar importancia no sólo a los resultados cognitivos, sino también a los aspectos educativos no cognitivos y de comportamiento como las competencias sociales, las cuales deben verse reflejados en el rendimiento académico del estudiante (UNESCO, 2001).

Por su parte, el rendimiento escolar o académico, sigue y seguirá siendo -por mucho tiempo- un indicador en la evaluación de los resultados de cualquier proceso de formación. Sin embargo, tradicionalmente es un factor que es determinado por la evaluación de los resultados que arrojan las pruebas pedagógicas como los exámenes; simplemente se observa la cantidad de conocimiento que ha podido absorber el alumno, sin poder ver el procesamiento y posible transferencia de ese conocimiento. De hecho, Núñez et al. (2005), afirman que no se toma en cuenta la manera de pensar y otros aspectos de la personalidad que forman parte esencial de la conducta estudiantil.

En América Latina, el rendimiento es bajo en todos los niveles de los subsistemas de la educación: primaria y secundaria. De hecho, en el documento encargado para el informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, “Educación para todos en 2015-¿alcanzaremos la meta?”, realizado por Murillo en el año 2008 y avalado por la UNESCO, revela que no hay evolución en el desempeño educativo en Latinoamérica desde 1999 hasta 2008.

Otra de las informaciones que arrojó esta investigación es que son pocos los países de la región (Chile, Honduras, Uruguay, Nicaragua y México) que han abordado el estudio de la incidencia de factores sociales -asociados a la estructura y cultura de la familia- en el

rendimiento de los estudiantes a través de las diferentes áreas de aprendizaje, principalmente con el lenguaje y las matemáticas. Entre sus conclusiones, afirman que el hogar y el contexto social juegan un papel básico en la adquisición de habilidades cognitivas que maximizan el rendimiento en los estudios.

Por otra parte, en los Datos Mundiales de Educación (2010-2011), se observa que la media de aprendizaje de los estudiantes venezolanos, especialmente entre 3° y 4° grado, durante los últimos años ha estado por debajo de 10 puntos (en una escala del 1 al 20), lo que indica un descenso en la calidad de la educación del venezolano a edades tempranas y que permite hacer conjeturas del proceso educativo a instancias superiores.

En un estudio realizado por Herrera & España (2001), explican que “la tasa promedio de repitencia para las dos primeras etapas de Educación Básica que abarcan de primero a sexto grados son inferiores a la tasa promedio de repitencia de todo el nivel (7,15% contra 8,6%). Mientras que la de la tercera etapa (7° a 9° grados) es superior al promedio y muy superior a la tasa de repitencia de las dos etapas anteriores”. (p. 146).

No obstante, se han hecho esfuerzos para transformar el sistema educativo de la secundaria, y tomar en cuenta los lineamientos de la UNESCO, con respeto a la educación del siglo XXI, a través de la creación del Currículo Bolivariano del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos. En él se indica, entre otras cosas, que el egresado debe ser una persona capaz de lograr una “participación crítica y activa en la planificación y ejecución de proyectos de investigación, para la solución de problemas reales y prioritarios en las comunidades” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, p. 13). Pero ¿Cómo lograr esto?; tal vez a través de la planificación de tipo activa, donde el docente tiene conocimiento tanto de sus propias características; así como de los

aspectos sociales, cognoscitivos y físicos del estudiante, además, de las condiciones estructurales y ambientales del sitio de trabajo.

Al parecer, lo que se quiere con este tipo de planificación es que el proceso educativo se centre en el estudiante y sus necesidades personales y de contexto; proporcionando un conjunto de actividades y estrategias que se pueden usar en el procedimiento de investigación; y así ampliar el desarrollo de las potencialidades cognitivas, sociales y físicas.

Sin embargo, esto no se ha podido concretar, debido a que la forma de evaluación del proceso de aprendizaje sigue siendo una incógnita para muchos docentes, que siempre han definido al rendimiento como “la cantidad de conocimientos o hábitos adquiridos por el alumno en el centro educativo” (Santos, 2009, p. 1). Dejando a un lado, la posibilidad de ver al rendimiento como un proceso evaluativo en función de las competencias adquiridas por el estudiante durante el periodo escolar, y que le permiten poder solucionar problemas reales de una manera crítica, reflexiva y perentoria.

Es en este punto donde se centra la presente investigación, ya que en la práctica diaria del quehacer educativo, se ha observado que:

1. Los reportes académicos arrojan rendimientos variados de los estudiantes, independientemente de la metodología de trabajo utilizada en la asignatura y en el grado de afinidad “cognitiva” que desarrolle el estudiante con ésta, sin ninguna información sobre otros aspectos propios del proceso de aprendizaje (Sternberg, Grigoremko & Zhang, 2008).
2. Aunque algunos estudiantes tienen un alto rendimiento escolar en la secundaria, porque logran los objetivos planificados, fracasan al ingresar a estudios superiores, a pesar que la

metodología de enseñanza preferida por los profesores, en ambos niveles educativos, es parecida. (Sternberg, 1999).

3. Al parecer, muchos estudiantes que egresan de educación secundaria no cuentan con las habilidades y destrezas necesarias que les garanticen su ingreso en la educación superior y éxito en el campo laboral. Probablemente, como consecuencia de los bajos registros de rendimiento que se ha observado en el dominio del lenguaje escrito y de matemática en los adolescentes. (Herrera & España, 2001).

Esto indica que, hay otros aspectos que deben tomarse en cuenta y que siguen siendo ignorados por los docentes y el sistema educativo, en general, y que han de enmarcar al rendimiento del estudiante como un elemento multidimensional.

Garnica (1997), en su investigación sobre el rendimiento, lo define como "...una variable latente formada por un conjunto de características observables (calificaciones) y algunos otros rasgos que pueden englobarse, por los momentos, en lo que se denomina error aleatorio" (p.9). Entendiéndose como "Error Aleatorio", todos aquellos factores no observables y que inciden en el rendimiento como: La inteligencia individual, el entorno socio-cultural, las facilidades socio-económicas, etc.

En tal caso, y en concordancia, con los retos establecidos por la UNESCO (1998), el rendimiento escolar es una problemática que debe ser vista desde diversos ángulos como el personal, el contextual y el familiar (Garnica, 1997; González et al., 2004; Núñez et al., 2005; Santos, 2009).

Diferentes explicaciones teóricas como la de los Estilos de Aprendizaje (Kolb, 1984), la de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983), la Triádica de la Inteligencia y el Autogobierno Mental (Sternberg, 1988), han tratado de dar respuesta a estas realidades.

Estos paradigmas teóricos intentan explicar la mente, desde la perspectiva de la psicología del procesamiento de la información. En general, analizan como las personas solucionan problemas o tareas, a partir de los procesos, estrategias y representaciones mentales que utilizan para su realización. (Sternberg, 1985, Cap. I).

En particular, afirman que la inteligencia no es única en la persona, sino que es multidimensional e intentan explicar el fenómeno extrapolando los resultados cuantitativos de los exámenes, a través de la incorporación de nuevos conceptos como estilos de aprendizaje, tipos de inteligencias o grados de inteligencia, y su relación con las formas en que ésta dirige su pensamiento para resolver problemas. En conclusión, los planteamientos sobre la cognición de las personas y su forma de aprender, avistan a la inteligencia como una cuestión compleja y que es definida como una capacidad que tiene la persona para imaginar una gama de posibilidades de solución a un problema; donde no solo está involucrada la imaginación de la persona sino también el aspecto afectivo y el conocimiento técnico-científico sobre la situación presentada.

En este sentido, González et al. (2004) aseguran que para la teoría del autogobierno mental de Sternberg (1988), es tan importante disponer de capacidades intelectuales, como del modo en que la persona las aplica a las diferentes situaciones o contextos. Para conducirse de forma inteligente en los diferentes ámbitos, es necesario disponer de un nivel óptimo y equilibrado de los tres tipos de pensamiento (Analítico, Práctico y Creativo); además, ser capaces de aplicarlos a las diversas tareas académicas (González et al., 2004). Por tanto, la inteligencia vista como autogobierno mental focaliza más el interés en los estilos de pensamiento que en los niveles de inteligencia.

Para Sternberg (1990), aunque los estilos de autogobierno mental del alumno se encuentran vinculados con sus características cognitivas o de capacidades (analíticas, prácticas y creativas) y con las de la personalidad, también lo están con los métodos de enseñanza y la forma de evaluación de los aprendizajes. Esto es, lo que ha hecho que esta teoría demuestre tener una fundamentación sólida y gozar de una alta fiabilidad y validez.

Sin embargo, uno de los aspectos que se deja en segundo orden, pero que advierte que puede intervenir con gran fuerza en la inconsistencia de esta teoría cognitiva, es la parte motivacional y afectiva que ofrece el contexto y la familia al educando en su proceso de aprendizaje (Zhang, 2004; Bernardo et al., 2009).

Esto no es nuevo en la psicología, ya desde sus inicios en 1920 se viene advirtiendo de la influencia de los padres y la familia en general en el desarrollo social e intelectual del aprendiz. Uno de los trabajos que introduce el término de estilo educativo parental por primera vez, es el de Baumrind (1967). Este constructo es usado para evaluar las variaciones en las formas de crianza en función del control y la socialización de los niños (Baumrind, citado en Moore, 1997).

Los estilos educativos parentales, son definidos como “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones (control, comunicación y afecto) que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones dan lugar a diversos tipos de hábitos en la educación familiar” (Torío, Peña & Inda, 2008, p.156).

Enunciado del Problema

En vista de todo lo antes expuesto, se plantea la siguiente interrogante ¿De qué manera se relacionan los Estilos Educativos Parentales y los Estilos de Pensamiento del Estudiante con el Rendimiento Académico?

Justificación e importancia

El avance tecnológico genera inquietudes en cuanto al desarrollo cognitivo o estilos de pensamiento de las nuevas generaciones. A su vez se observa una tendencia familiar, en concreto a nivel de los padres, de establecer las normas de convivencia que más se ajusten - desde su punto de vista- a estas nuevas tendencias sociales. “Las naciones exitosas serán las que logren estructurarse para asumir el liderazgo en la innovación, serán aquellas cuyos ciudadanos tengan la mayor capacidad para generar las mejores ideas y transformarlas en productos revolucionarios” (Irvine, 2007, p. 30)

A nivel de países con un desarrollo más avanzado como los Estados Unidos y algunos países de la unión europea y asiáticos, se hacen esfuerzos por impulsar esta idea expresada anteriormente, sobre todo a nivel universitario. La advertencia es que “los egresados universitarios entrarán a participar en una economía basada en el conocimiento, por lo que se necesitarán pensadores ágiles, capaces de pensar ‘fuera de la caja’ y resolver problemas con creatividad”.(Irvine, 2007, p. 34).

Sin embargo, para poder llegar a tener un estudiante universitario capaz de pensar ágilmente y ser creativo en la solución de problemas reales, se debe intentar solucionar los problemas educativos de base, que se generan en los estudios primarios y secundarios.

Son muchos los factores que se encuentran involucrados en las deficiencias del aprendizaje que presentan los estudiantes y que se expresan en su rendimiento académico.

Ruiz de Miguel (2001), explica que existen factores de tipo escolar (la relación alumno-profesor, el ambiente escolar, relación entre alumnos), tipo personal (la inteligencia, motivación, personalidad), tipo social (ambiente donde se desenvuelve la persona) y los de tipo familiar (estilos educativos, nivel socioeconómico, estructura). Aunque los estudios que abarcan a estas variables no son recientes, mantienen una vigencia incidental en el rendimiento que se observa día a día, en las instituciones escolares. En tal sentido, es necesario, seguir buscando las posibles soluciones a esta problemática, máxime en países como Venezuela, donde los estudios en este ámbito son muy poco explorados a nivel educativo. Con esta investigación se pretende determinar si existe relación entre determinados factores familiares, como los estilos educativos parentales y de carácter personal como los estilos de pensamiento individuales, con el rendimiento académico.

Con respecto a esto, en la literatura, se destaca el hecho de que a pesar que existe una estrecha relación entre el rendimiento académico y la cognición (Bernardo et al., 2009; Santos, 2009), este no es el único factor que determina los resultados académicos en los alumnos. También, el medio donde se desenvuelve la persona juega un papel importante, en particular la familia como el elemento de mayor influencia, por ser el ambiente en donde más tiempo pasa el niño. Hay investigaciones (Valdivieso, 1994; Castillo et al., 2011; Cerezo, Cassanova, De la Torre & De la Carpio, 2011) que han determinado que la calidad de vida familiar afecta el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, lo que promueve una actitud positiva frente al estudio y, por ende, un aumento en su rendimiento escolar.

La evidencia empírica señala que es muy posible que ciertos factores familiares y cognitivos, se relacionen entre sí para contribuir conjuntamente con el bajo rendimiento escolar en los adolescentes. En este sentido, es posible que el estilo de educación o de

crianza preferido en el núcleo familiar, influya en el desarrollo de una actitud apática, conformista e insegura; que no les permita maximizar su desarrollo cognitivo y que propicie un bajo rendimiento escolar (Ruiz de Miguel, 2001).

Por otro lado, la revisión teórica afirma que hay estilos de pensamiento que favorecen el rendimiento, mientras que otros contribuyen muy poco. (De Zúbiría, Peña & Páez, 2006; Núñez et al., 2005; Zhang, 2004; González-Pineda et al., 2002)

Teniendo en cuenta lo expuesto, la presente investigación tiene como propósito determinar las posibles asociaciones entre el estilo educativo parental y el estilo de pensamiento de los estudiantes con el rendimiento académico. El estudio se llevó a cabo en una muestra de estudiantes de diferentes instituciones educativas oficiales y privadas, donde asiste una población representativa del área metropolitana de Caracas-Venezuela. En general, se ubican en las clases III y IV de acuerdo a la escala de Graffar (Clase media y media baja). Se trata de estudiantes de la Unidad Educativa Nacional “Liceo de Aplicación” y de instituciones educativas del Estado Vargas (Liceo Bolivariano, Escuela Técnica Industrial); dentro de las cuales, parte de los estudiantes de quinto año de secundaria participan en un programa especial de la Universidad Simón Bolívar para educandos de ese nivel. Finalmente, para completar la muestra se tomó un grupo de estudiantes del Instituto Técnico de Adiestramiento para el Trabajo, institución privada subsidiada que forma técnicos medios en áreas administrativas y de informática.

Objetivos

Objetivo General. Determinar si existe relación entre los Estilos Parentales Educativos y los Estilos de Pensamiento de los estudiantes que cursan estudios a nivel de secundaria, con su Rendimiento Académico.

Objetivos Específicos. En este estudio se ha planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las características sociodemográficas familiares de los estudiantes de educación secundaria.
2. Determinar la tendencia comportamental (estilos educativos) que predomina en las familias para la crianza y educación de sus hijos que cursan educación secundaria.
3. Establecer los estilos de pensamiento predominante, de acuerdo a la Teoría de Autogobierno Mental, de los estudiantes de educación secundaria, en la resolución de tareas académicas.
4. Analizar la relación entre los estilos de pensamiento de los estudiantes que cursan educación secundaria con los estilos educativos parentales.
5. Analizar los efectos del estilo educativo de los padres y representantes en el rendimiento académico de los estudiantes que cursan educación secundaria.
6. Analizar la influencia de los estilos de pensamiento predominantes en el rendimiento académico de los estudiantes que cursan educación secundaria.

Capítulo II. Revisión de la Literatura

Rendimiento Escolar o Académico

En el lenguaje educativo, el término “Rendimiento Escolar o Académico” es muy habitual, puesto que es usado como indicador del éxito o fracaso de los estudiantes ante los retos educativos que proponen los docentes, durante el año escolar. En esta revisión conceptual se utilizará en forma genérica el término “rendimiento” para referirnos al “Rendimiento Escolar o Académico”.

Antecedentes del Rendimiento. Históricamente, este constructo siempre ha estado asociado a otros conceptos como el “Fracaso Escolar” (Martínez, 2007) y el “Bajo Rendimiento” (Ruiz de Miguel, 2001), “Logro Académico” (Cerezo et al., 2011). Esto se ve reflejado sobre todo en los primeros trabajos de investigación registrados, donde por medio de encuestas de opiniones realizadas a los docentes, se indagaba sobre los retrasos en el aprendizaje de sus estudiantes. Fueron estos trabajos los que dieron paso, según Edel (2003), al estudio del rendimiento desde un punto de vista conductista, por medio del análisis de los elementos condicionantes de carácter personal e individual en las notas obtenidas por los alumnos.

Los seguidores de esta corriente miden el rendimiento académico como resultado de pruebas que relacionan respuestas motoras, de conocimientos y afectivas de los alumnos a estímulos internos o conductas del profesor. Estas variables de predicción son extraídas de las relaciones Estímulo-Respuesta; ítems que se agrupan por factores y se encuentran caracterizados en escalas o test.

A principio de los años 1900, el psicólogo francés Alfred Binet y un grupo de colaboradores, desarrollaron una metodología para predecir cuáles eran los niños, cursantes

de la escuela primaria, que podían tener un mayor riesgo de fracasar en los estudios y que podían recibir una educación complementaria. Estos trabajos expresan la idea que existe algo llamado “inteligencia” que se puede medir objetivamente y reducir a un “Coeficiente Intelectual”, dando origen a los tests de inteligencias. Esto se convirtió en la premisa para los procesos educativos por muchos años, lo que hizo que las escalas de medición de conductas se quedaran en un segundo plano.

Sin embargo, hoy en día, los estudios en el ámbito educativo se vuelcan hacia la vinculación de factores de tipo sociológicos. A través de ellos, es posible determinar el desarrollo cognoscitivo en conjunto con la historia social de los estudiantes. En este caso, el bajo rendimiento académico es visto a través de las limitaciones en el aprendizaje del alumno, debido no sólo a factores personales (pensamiento) sino también a los de carácter ambiental de tipo interno (familia) o externo (contexto).

Son muchos los estudios que se han llevado a cabo para establecer con exactitud cuáles son los factores que determinan el rendimiento académico, bien sea desde la perspectiva del fracaso o del éxito escolar (Montero, Villalobos & Valverde, 2007; Ruiz de Miguel, 2001). En este orden de ideas Edel (2003), destaca algunos trabajos que intentan determinar los factores que inciden en el rendimiento escolar. En tal sentido, Bricklin y Bricklin citados por Edel (2003), establecieron que el grado de cooperación y la apariencia física del estudiante, son elementos que influyen en los maestros para identificar si un niño es más inteligente que otro, lo que incide en el rendimiento escolar. Por su parte, Maclure y Davies citados por Edel (2003), destacaron que la capacidad cognitiva demostrada por un alumno en una situación determinada no es estable por tanto no define sus potencialidades y debilidades. Así mismo, Glaser & Linn (1997), afirmaron que en el fracaso escolar y en la

presentación de una conducta violenta no se debe culpar totalmente a la situación social que pueda estar viviendo el alumno, puesto que exime de responsabilidad al estudiante en el proceso educativo y no se acepta que el éxito escolar puede ser alcanzado por todos de igual manera. Por otra parte, Carbo, Durm y Durm citados por Edel (2003), verificaron que los alumnos aprenden de distintas maneras, y su éxito va a depender del estilo de aprendizaje que predomina en el alumno.

Otro estudio que relaciona los estilos de pensamiento con el rendimiento es el de Zhang (2002) quien enfatiza, que los estilos de pensamiento contribuyen estadísticamente a la autorregulación de los estudiantes, que se refleja en el desarrollo de las actividades de aula y en el rendimiento.

Ruiz de Miguel (2001) indica que se han realizado investigaciones que relacionan el rendimiento escolar con variables sociales como la posición socioeconómica de las familias. Al igual, que considera que el entorno familiar es el primer predictor del rendimiento escolar, afirmando incluso, que existe una relación entre el ambiente en el hogar y el favorecimiento de los estudios.

González- Pineda et al. (2002), subrayan que las conductas de inducción a la autorregulación académica desplegada por los padres en el hogar, en general, inciden positiva y significativamente sobre la percepción de competencia de los alumnos y a su vez en el rendimiento académico en las diversas áreas curriculares. En contraste, Musitu & García (2002), cuestionan la idea que los efectos de los tipos de socialización parental, sean directamente generalizables entre diferentes culturas (estudio comparativo entre la cultura anglosajona y la española).

Núñez et al. (2005), destacan que el éxito o el fracaso dependen de lo eficaz que sea la persona en el manejo y aplicación de sus capacidades a las tareas o situaciones. En este sentido, los estilos intelectuales serían el instrumento particular que llevan a la persona a usar de un modo determinado sus capacidades.

En otra investigación, Parra & Oliva (2006), verificaron que el afecto, el control psicológico y la auto-regulación muestran una importante estabilidad a lo largo de la adolescencia. Sin embargo, el control tiende a disminuir con la edad. Igualmente, destacan que para el buen desarrollo de los hijos en el mundo educativo, es importante el control de su conducta así como el fomento de su autonomía en un clima positivo en el que puedan hablar de sus asuntos espontáneamente.

Definición de Rendimiento. Lo anterior hace pensar que el rendimiento escolar o académico se debe abordar desde una perspectiva holística, toda vez que pareciera que existen aspectos internos y externos a las personas, que pueden afectar positiva o negativamente su rendimiento.

Desde este punto de vista, el rendimiento se puede definir como la cantidad de conocimiento, hábitos y habilidades que son adquiridos por el estudiante en el centro educativo (Santos, 2009); y de contexto (Ruiz de Miguel, 2001; Montero, 2007) que “se expresan normalmente a través de las calificaciones promediadas durante el año escolar” (Martínez, 2007, p.34).

Por otro lado, el rendimiento es tomado como un producto que el sujeto logra en una tarea, una prueba, una nota o un test. Es decir, tan válido es tomar como rendimiento lo que se evalúa en un situación de aprendizaje como lo que se obtenga de un test psicométrico (Valdivieso, 1994).

Montero, Villalobos & Valverde (2007), indican que lo más utilizado como indicador del rendimiento son las calificaciones y las pruebas objetivas o test de rendimiento creados “ad hoc”.

Por lo tanto, su observación ha de referirse tanto al aprendizaje de los niños, adolescente y adulto a nivel escolar y social así como su conducta, porque ambas son manifestaciones del proceso educativo; aunque, esto va a depender del tipo de investigación que se lleve a cabo (Cualitativa o Cuantitativa), dado que esta investigación es de tipo correlacional el tipo de rendimiento tiene que ver con la forma de evaluación de los profesores en sus áreas de trabajo. En tal sentido, se toma en cuenta las calificaciones promedio del lapso para la valoración del rendimiento.

Tipos de Rendimiento Escolar o Académico. Santos (2009) distingue dos diferentes tipos de rendimiento que se obtienen del centro educativo.

De acuerdo al nivel de ayuda que da el centro educativo al estudiante:

a) *Rendimiento Individual.* Todo aquello que es capaz de aportar el sistema al estudiante, de tal manera que éste pueda llegar a valorarse a sí mismo en la producción de sus trabajos escolares, y regular su propia conducta (capacidad para comunicarse y relaciones).

b) *Rendimiento Directo.* El que se produce entre el contacto inmediato del instituto con el alumnado. En cuanto a esto, tenemos:

1. *Rendimiento Primario*, lo que ofrece el centro educativo a la vida presente de los alumnos (hábitos, conocimientos).

2. *Rendimiento Secundario*, lo que ofrece el centro educativo a la vida futura de sus alumnos (capacidades, toma de decisiones).

3. *Rendimiento Indirecto*. Todo aquel que resulta de la transferencia de las acciones aprendidas en el centro escolar por parte del alumnado a su comunidad y familiares.

De acuerdo al aporte que da el centro educativo a la sociedad:

a) Rendimiento Social. Producto de la influencia del centro escolar en la sociedad (motivación, ansiedad, autoestima, aptitud intelectual, entre otros). Se dimensiona en: a) Rendimiento Primario, lo que ofrece el centro educativo a la sociedad actual; b) Rendimiento Secundario, lo que ofrece el centro educativo a la sociedad futura.

Factores que influyen en el Rendimiento Escolar. Si se parte del hecho, de que el Rendimiento es una de las variables que goza de importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario describir los factores que pueden influir en él. La evaluación pasa por el monitoreo y transferencia del aprendizaje a otras áreas académicas y a la vida cotidiana del alumno. En tal sentido, se considera un fenómeno multifactorial. De acuerdo a la visión holística, las características del rendimiento están ubicadas en: factores escolares, sociales, familiares y personales.

1. *Escolares*: Relación profesor/alumno, interacción grupal, características de enseñanza, escolaridad y asistencia (Herrera & España, 2001).
2. *Sociales*: como las características del entorno del alumno (Ruiz de Miguel, 2001).
3. *Familiares*: los referentes a los niveles socioeconómicos de la familia, estructura, clima, estilos educativos, etc. (Ruiz de Miguel, 2001).
4. *Personales*: Inteligencia, aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación, autoconcepto, atención. (Edel, 2003).

Estilos de Pensamiento

Como se ha visto, hay un conjunto de condiciones tanto externas (escuela, sociedad, familia) como internas (inteligencia, aptitudes) que pueden favorecer o desfavorecer la tarea educativa y, por ende, intervenir en los resultados escolares de los alumnos.

Uno de los factores que se ha mencionado con insistencia que puede llegar a explicar esas particularidades en el desempeño escolar de un estudiante, es la inteligencia, en términos de las representaciones mentales y los procesos que se llevan a cabo para resolver problemas. De hecho, entre los primeros estudios sobre el rendimiento encontramos el uso de los llamados test de inteligencia, que permiten medir el Coeficiente Intelectual (CI) de los estudiantes.

Sus resultados corroboran lo que ya en la práctica se sabe, que si el puntaje obtenido en estos test son más elevados, mejor es el desempeño académico; sin embargo, para obtener buen rendimiento sobre los conocimientos adquiridos, un ser inteligente puede llegar a mostrar debilidades en otros aspectos académicos, lo que hace pensar que éste no es el único factor determinante del rendimiento (Jiménez, citado en Edel, 2003).

En la actualidad, las investigaciones que implican a la inteligencia como determinante de las particularidades individuales, se centran en la combinación de “procesos psicológicos” como resultados de los Test Psicométricos y en el “análisis de tareas”, siguiendo así la tendencia de la psicología cognitiva de procesamiento de la información, a través de la práctica de correlaciones y experimentos en sus estudios.

En consecuencia, ya la inteligencia no se ve como una propiedad estática o un rasgo estable (Núñez et al., 2005), sino como procesos cognitivos configurados en “Estilos” (Bernardo et al., 2009; Sternberg, 1999) ya que estos pueden ser operacionalizables, y así

predecir patrones en el aprendizaje y mejorar la instrucción.

Según los principios de la teoría triádica de la inteligencia de Sternberg (1986), ser inteligente es ser capaz de pensar oportunamente en una o más de las siguientes formas:

Analítica, Creativa y Práctica (Núñez et al., 2005).

Las personas analíticas no se caracterizan por solucionar con rapidez, sino por ajustarse al tiempo para manejar su conocimiento de manera efectiva. Las personas creativas son capaces de automatizar la información y enfrentarse a situaciones novedosas. Las personas prácticas tienen la característica de lograr un equilibrio entre la selección, adaptación y transformación del contexto.

Pareciera que para conducirse de forma inteligente en los diferentes ámbitos es necesario disponer de un nivel óptimo y equilibrado de estos tres tipos de pensamiento, pero esto no es suficiente. Ser inteligente implica, además de disponer de estas capacidades, ser hábiles en su aplicación en las diversas tareas que se presentan. En la práctica significa que se debe atender tanto el grado o nivel de inteligencia como la forma de dirigirla en función del éxito escolar.

En términos de esta teoría, lo que interesa no es ver quien es inteligente ni en que grado la posee; sino cual es la relación existente entre ésta y su ejecución, puesto que ambas situaciones exigen el uso de diversos procesos cognitivos.

Antecedentes Históricos de los Estilos de Pensamiento. Esta teoría tiene su fundamentación primaria en los estudios de Kogan (1976), acerca de los estilos cognoscitivos y sus implicaciones en la función intelectual y el rendimiento académico.

Luichins y Luichins (citados en Bernardo et al., 2009) diferencian los estilos de las estrategias. Los estilos cognitivos son mecanismos de control adaptativos de la persona a

través de sus necesidades y el medio externo. Por su parte, las estrategias usualmente implican operaciones que minimizan el error durante el proceso de toma de decisiones.

Gardner (1983), observa la estructura de la mente como una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia. Define siete inteligencias o áreas de talento referidas a la lingüística, lógico-matemática, artístico, corporal-kinestésico, musical, social (intrapersonal-interpersonal), y años más tarde determina la inteligencia científica.

En este mismo orden de ideas, Wagner & Sternberg (1991), plantean que el estudio del pensamiento debe hacerse con base al análisis del procesamiento de la inteligencia y el análisis de un aprendizaje exitoso. Esto quiere decir, que no siempre un aprendizaje implica la concreción de habilidades para ser aplicado. Así por ejemplo, muchos estudiantes, siguen instrucciones, sin saber para que sirva ni que consecuencias tiene el hecho de seguirlas. Por lo tanto, el desarrollo de la inteligencia no sólo implica saber lo que están haciendo, sino el porqué lo hacen.

Teoría del Autogobierno Mental de Robert Sternberg (1988). La inteligencia vista como Autogobierno Mental, es un modelo cognitivo que apuesta a que la persona puede tener una preferencia en el pensamiento en una situación determinada y puede reaccionar diferente en una situación distinta. Además, puede cambiar de estilo con el tiempo y con la forma de vida. Por otra parte, los estilos de pensamiento están, al menos en parte, socializados (Zhang, 2004); esto sugiere que, con algunas excepciones, estos pueden ser cultivados, modificados por el ambiente y por los estilos que estas personas manejen.

Para Sternberg & Zhang (2001), el modelo parte de la base de que un sujeto que aborde un aprendizaje de orden superior, ya posee previamente un desarrollo intelectual y una manera de recibir y procesar la información.

Definición de Estilos de Pensamiento. Sternberg (1988), al presentar formalmente su teoría de los estilos de pensamiento, la denomina “Teoría del Autogobierno Mental”. La palabra “gobierno” la usa como una metáfora; pues considera que al igual que existen distintas maneras de gobernar una sociedad, la persona puede llegar a gerenciar o dirigir sus actividades de distintas maneras dependiendo de lo que demande la situación. (Grigoremko & Sternberg, 1997).

Los Estilos de Pensamiento “son los responsables del modo en que cada alumno aplica sus capacidades a las tareas, problemas o situaciones de aprendizaje” (Nuñez et al., 2005, p. 555). Son un aspecto intermedio entre los mecanismos intelectuales de la persona y la personalidad desarrollada por la influencia de factores externos.

Clasificación de los Estilos de Pensamiento. La Teoría del Autogobierno Mental (Sternberg, 1999; Núñez, et al., 2005), describe 13 estilos de pensamiento que se encuentran en 5 dimensiones, a saber:

1. *Funciones:* referidas a las funciones básicas en la metodología de gobierno:

a) Legislativo, describe a las personas que refieren las actividades creativas.

Implica crear, formular, planificar las ideas, estrategias, productos u objetivos finales. Los procesos cognitivos involucrados en el procesamiento de la información es la de crear sus propios procedimientos.

b) Ejecutivos, describe a las personas que prefieren realizar las tareas, siguen los planes dados por otros, trabajan sobre problemas o tareas preestablecidas. Los procesos cognitivos que tienen que ver con la ejecución o implementación de componentes de realización y adquisición de conocimiento.

c) Judiciales, describe a las personas que prefieren analizar información, dar

opiniones y evaluar programas. Las personas están propensas a implicarse en la evaluación de procedimientos desarrollados por otros, juzgar las estrategias y estructuras existentes, prefieren tareas en las que tengan que analizar y juzgar las ideas presentes en dichas tareas. Los procesos cognitivos tienen que ver con los metacomponentes que implican autodirección y evaluación del feedback interno y externo en la resolución de problemas.

2. *Formas*: Referidas a las formas de gobernar que tienen los estados:

a) Monárquico, estas personas tienden a ser decididas en su manera de actuar y a resolver los problemas a toda prisa pasando por encima de cualquier obstáculo. Las personas con esta preferencia en estilo tienden a centrarse en una meta o tarea cada vez, tendencia a la simplicidad al abordar las tareas académicas, su personalidad se caracteriza por ser intolerantes e inflexibles, pero con un sentido de priorización y sistemáticos.

b) Jerárquico, estas personas tienden a estar motivadas por más de una meta, son concientes que unas son más importantes que otras, por lo cual establecen prioridades. Su orientación es hacia múltiples metas, y su realización dentro del mismo período de tiempo, distribuyendo prioridades para hacer cada tarea en su momento. Tienden a buscar la complejidad, la tolerancia y relativamente flexibles, sistemáticos en la resolución y toma de decisiones.

c) Oligárquico, estas personas tienden a estar motivadas por varios objetivos cuya importancia es semejante para ellas, y que, con frecuencia comparten entre sí. Capacidad intelectual hacia múltiples metas, con igual importancia, cuya resolución de tareas es al mismo tiempo sin priorizar. Su comportamiento es de tendencia a la complejidad y autoconsciencia, tolerancia y con una flexibilidad mental.

d) Anárquico, estas personas tienden a estar motivadas por más de una necesidad, por tanto, son difíciles de clasificar. Tienen una tendencia a evitar las reglas, normas, costumbres, procedimientos típicos, etc. Tienen problemas para ajustarse a adaptarse a un sistema formal como la escuela. Adoptan estrategias aleatorias para la resolución de problemas, no suelen utilizar la autoconciencia, son intolerantes, y muy poco flexibles, tienen verdaderos problemas para fijar prioridades en todos los ámbitos de su vida, suelen ser muy extremistas, asistemáticos.

3. *Niveles*: Referidos a los niveles de gobierno de un estado:

a) Global, describe a las personas que prefieren tratar con cuestiones amplias y abstractas. Se centra en el conjunto total del problema, suelen prestar poca atención a los detalles, les gusta contextualizar y trabajar en el mundo de las ideas, tienden a ser personas con un pensamiento difuso y confuso.

b) Local, describe a las personas que prefieren trabajar con detalles, que suelen estar centrados en cuestiones concretas. Abordan los detalles y aspectos concretos de los problemas o tareas. Estas son personas muy minuciosas en el análisis de la situación, pero como consecuencia, a veces, demasiado lenta.

4. *Alcances*: El gobierno de un estado puede o no relacionarse con los demás:

a) Interno, tienden a ser introvertidos, centrados en el trabajo, y con una pequeña conciencia social. Son personas que trabajan solos, intentan resolver los problemas sin depender de la ayuda de los demás. Suelen ser personas introvertidas, orientadas siempre hacia la tarea y muy poco hacia las personas, son reservadas y frías.

b) Externo, tienden ser extrovertidos, centrados en las personas y con una gran conciencia social. Tienden a buscar la relación con los demás y a trabajar conjuntamente,

prefieren trabajar en aquellos problemas que implican tener que coordinar esfuerzos en la aplicación de las capacidades.

5. *Inclinaciones o Tendencia del Pensamiento*: estas personas prefieren dirigir sus ideas de manera:

a) Liberal, para ir más allá de los procedimientos y las reglas existentes y buscar maximizar los cambios. Prefieren hacer las tareas cotidianas siempre de distintas maneras. Rechaza los convencionalismos.

b) Conservadora, para ceñirse a procedimientos y reglas ya existentes, minimizar los cambios. Prefieren la seguridad en la vida y en el trabajo. Les gustan las tareas con reglas estrictas con instrucciones claras.

Según De Zúbiría, Peña & Páez (2006), Sternberg y sus seguidores han encontrado que “los individuos excepcionales muestran estilos de pensamiento más abiertos, flexibles y míticos; y que por lo general, son más legislativos, más progresistas, se sienten cómodos con tareas judiciales, son más globales y gustan más del trabajo individual que del cooperativo” (p. 51).

Rendimiento y los Estilos de Pensamiento

Entre los supuestos del concepto “Estilos de Pensamiento”, planteado por Robert Sternberg, está la evaluación de las aptitudes intelectuales y el rendimiento que los estudiantes alcanzan académicamente. De hecho, lo que se advierte es que una persona será exitosa académicamente, mientras sea eficaz en el manejo de sus pensamientos en las diversas tareas o actividades a que sea sometida (Núñez et al., 2005).

Lo que quiere decir, que las personas poseen una variedad de estilos que pueden emplear de acuerdo a las situaciones que se presentan. Por lo tanto, los verdaderos

responsables del rendimiento de los estudiantes, son los estilos de pensamiento más que las habilidades y las capacidades desarrolladas (González-Pineda et al., 2002).

Los datos aportados por la literatura existente sobre la relación que guardan los estilos intelectuales con el rendimiento académico, apoyan claramente a los estilos del pensamiento como predictores del rendimiento académico. Algunas de las investigaciones que han obtenido este tipo de información son los trabajos de Zhang (2000, 2002), Grigoremko & Sternberg (1997) y Sternberg, Castejón & Bermejo (1999). En general, aunque todas estas investigaciones apoyan la relación estilo intelectual-rendimiento académico, también se debe reconocer que si se revisa cada tipo de estilo en particular, nos encontramos que no todos los estilos, mencionados por Sternberg, tienen una alta correlación con el rendimiento académico.

Zhang (2004) señala en un estudio realizado con estudiantes de enseñanza secundaria de Hong Kong, que los estilos de pensamiento que predijeron el rendimiento académico, más allá de las características de los estudiantes y sus aptitudes, fueron el jerárquico, el judicial y el monárquico, pero solo entre un 3% y un 8%. Entre estos, destacaba el jerárquico, ya que predijo significativamente el rendimiento académico en diez asignaturas; mientras el estilo judicial, predijo el rendimiento en tres asignaturas (química, matemática y física) y el monárquico contribuyó al rendimiento académico en la asignatura diseño y tecnología.

Contrariamente, en una réplica del estudio anterior en Colombia, Zubiría, Peña & Páez (2006), encuentra que no son significativas las correlaciones entre el rendimiento académico con el estilo de pensamiento.

Con respecto a esto, el instrumento pautado para medir los estilos de pensamiento es

el “Thinking Styles Questionnaire for Students” (TSQS), este cuestionario fue elaborado por Wagner & Sternberg en el año 1981. Está constituido por 104 ítems y evalúa las 13 dimensiones de los estilos del autogobierno mental con 8 ítems por cada dimensión. Este instrumento investiga el rol de los estilos de pensamiento de los estudiantes y sus preferencias en la resolución de tareas.

Estilos Parentales o de Educación Parental

Los resultados escolares de los estudiantes, son el producto de la interacción entre los elementos aportados por la escuela, la familia y las características individuales de los propios educandos.

Con respecto a esto, Herrera & España (2001, Cap. 3), en un estudio sobre la calidad de la educación venezolana, determinan tres aspectos que afectan el bajo rendimiento en el país:

1. Factores que no dependen de la escuela que representa el 82%, debido a que condicionan tanto la permanencia como el rendimiento de los alumnos. Entre estos encontramos los referentes a la familia como su situación económica y el nivel educativo de los padres.
2. Factores que dependen de la acción educativa que representa el 9%, que incluyen la organización del sistema, la selección del curriculum, la formación del docente, los libros de texto.
3. Factores que dependen de la acción pedagógica que representa 9%, dentro de los cuales destaca la falta de material didáctico eficaz y motivador para el alumno.

Como es evidente en el estudio, las condiciones familiares tienen un nivel de influencia muy significativo en la educación de los estudiantes; especialmente, el referido al estilo educativo de los padres. (Ruiz de Miguel, 2001; González – Pineda et al., 2004; Parra & Oliva, 2006). Esto lo podemos evidenciar, cuando observamos, en sus comportamientos, como existen padres que castigan físicamente a sus hijos, mientras que otros usan el razonamiento o la tolerancia. Existen padres que son muy estrictos, otros son más permisivos; unos son indiferentes, otros son más afectuosos y manifiestan su cariño a través del contacto físico.

Para Parra & Oliva (2006), los trabajos que se han realizado sobre los estilos educativos parentales y su influencia en los niños y adolescentes, indican que tanto el afecto y la comunicación como el control entre los miembros de la familia son variables, cuya interrelación dentro de la práctica educativa parental es lo que produce los diferentes estilos educativos.

Sus resultados indican que cuando el afecto, apoyo y comunicación son positivos en la relación de padres e hijos adolescentes, estos últimos reflejan autoconfianza, competencia conductual y académica, autoestima y estabilidad psicológica.

Definición de Estilos Parentales. Hoy en día, la dinámica familiar es tan variada que se pueden encontrar núcleos familiares de una figura paterna o mononuclear, así como familias con la ausencia completa de los padres, donde la autoridad la ejerce otra figura como abuelos, tíos, etc. En tal sentido, las prácticas de socialización dentro de la familia contribuirán al desarrollo global de la personalidad de los niños en la medida en que los estilos parentales o de crianza que se utilicen, se conecten con el desarrollo del pensamiento.

Los estilos parentales, según Torío et al. (2008) son “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar” (p. 62).

En la literatura científica sobre el tema, son muchos los autores que han descrito diversas dimensiones para determinar los estilos parentales dentro de una familia, en el caso de Baumrind (1971), son el grado de control, la comunicación y el grado de afecto lo que en conjunto determinan los diferentes estilos educativos, los cuales pueden variar de acuerdo a las características personales de cada uno de los padres y a la forma de interacción que estos tengan entre sí y con sus hijos.

1. El Control, se refiere a la manera como los padres implementan las normas para que su hijo las internalice y asuman.
2. La Comunicación, se refiere a la forma en que los padres manejan la información dentro de la relación con su hijo y el tipo de empatía que puedan lograr con él.
3. El Grado de afecto, se refiere a la carga emocional que crean los padres y sus maneras de expresarlo hacia su hijo.

Henao, Ramírez & Ramírez-Nieto (2007), ofrecen una definición más pragmática de los estilos parentales, entendiéndose como “aquellas preferencias globales de comportamiento de los padres o figuras de autoridad relacionadas con las estrategias educativas encausadas hacia los hijos, las cuales poseen como característica la bidireccionalidad en las relaciones padre-hijos” (p. 234).

Más recientemente, Becoña et al. (2010), encuentran a los estilos parentales como “el

modo en que padres educan a sus hijos, aplican normas y el tipo de autoridad que ejercen sobre ellos, que pueden ir desde el extremo de ejercer un completo control y coerción sobre los hijos hasta el opuesto de una tolerancia y libertad” (p.5)

En resumen, tomando en consideración cada uno de los aspectos mencionados, se puede decir que los estilos parentales son las diferentes prácticas educativas que asumen los padres o cuidadores con sus hijos en función del control, la comunicación y el afecto; cuyo efecto en el comportamiento es bidireccional.

Antecedentes Históricos de los Estilos Parentales. Desde principios del siglo XX, con el desarrollo de la psicología como ciencia, se comienza a estudiar la influencia de los padres en el desarrollo social y en las competencias individuales de los niños. Para Becoña et al. (2010), los estudios sobre los estilos parentales comienzan con un psicólogo de apellido Balwin en los años 40, quien realizó observaciones directas de hijos en el hogar y su posterior comportamiento en la adolescencia, determinando tres tipos de comportamiento en el padre: Democrático, Indulgente y De aceptación. Sin embargo, la definición de estilos parentales recae en Diana Baumrind, quien desde el año 1967 y por más de 25 años trabajó con las tres variables paternas mencionadas anteriormente (control, afecto y comunicación), las cuales se relacionan con las cualidades y características que definen la personalidad de los niños entre los 3 y los 15 años (Baumrind, 1971; Torío et al., 2008).

Darling (1999), afirma que el constructo es usado por Baumrind (1967) para capturar las variaciones de las formas de crianza atendiendo al control y la socialización de los niños, por lo que supone que:

1. El estilo parental es descrito como una variación normal en la crianza.
2. Asume que la crianza normal es aquella que se resuelve a través del control.

Baumrind, quien en un principio se basó en los trabajos de Baldwin, hizo un estudio para diferenciar entre los padres las características de autoridad y medir los efectos sobre el comportamiento de los niños en edad preescolar. Entre los resultados que obtuvo determinó que existen tres tipos de padres: el Autorizante (Democrático), el Autoritario y el Permisivo; afirmando que el estilo de padre autorizante desarrolla en sus hijos, un comportamiento independiente que se asocia de manera coherente con todas las ideas de responsabilidad social, en comparación con los otros dos tipos de padres (autoritario y permisivo); además que se denota en el niño un alto rendimiento académico, basado en la competencia social.

La evaluación de los estilos parentales es muy amplia en todo el mundo. Becoña et al. (2010), en una revisión teórica, logró localizar 55 cuestionarios de disciplina parental, 52 de crianza parental y 33 instrumentos observacionales para evaluar la disciplina y crianza parental. A nivel de España y América se han usado varios instrumentos que han sido traducidos a los idiomas español, inglés y portugués. Entre estos, destaca el de Buri (1991), llamado Parental Authority Questionnaire (PAQ). Con este instrumento se evalúan los tres prototipos de padres descrito por Baumrind (1971): permisivo, autoritario y autorizante o democrático desde la perspectiva de los adolescentes escolarizados.

Buri (1991), encontró una fuerte relación entre el estilo parental autorizante y la autoestima del adolescente, y una relación inversamente proporcional entre el estilo parental autoritario y la autoestima o autoconcepto del adolescente y una relación insignificante entre el estilo permisivo y la autoestima.

Clasificación de los Estilos Parentales o de Educación Familiar. En este orden de ideas, las investigaciones que se han hecho con respecto a los estilos educativos parentales (Baumrind, 1971; Buri, 1991; Myers, 2005), derivan en tres estilos distintivos:

1. *Padres Autoritarios:* Son aquellos que imponen normas y esperan la obediencia total. La desviación de la normativa trae como consecuencia el castigo severo que, a menudo, puede ser de tipo físico. Ejerce una disciplina basada en la afirmación del poder. La comunicación es pobre, las reglas son inflexibles, la independencia es escasa. Con respecto a la afectividad es de niveles muy bajos. El niño, en consecuencia, es retraído, temeroso, rebelde, agresivo y con poca interacción social, carece de espontaneidad; mientras que la niña es pasiva y dependiente.
2. *Padres Permisivos:* Son aquellos que se someten a los deseos de sus hijos, les exigen poco y es raro que recurran al castigo. Estos padres muestran un amor incondicional. Demandan en el niño una conducta madura y que sea autorregulado en su conducta. La comunicación es unidireccional y poco efectiva pues no se tiene en cuenta la opinión de los hijos. Por lo tanto, los niños son autosuficientes, exploratorios, con poco control conductual (rebeldes, impulsivos, agresivos, indiferentes) y relativamente cálidos en sus afectos.
3. *Padres Democráticos:* Son aquellos que son capaces de equilibrar la imposición de normas rígidas y el afecto desmedido. El control se tiene a través del establecimiento y exigencia de normas de una forma inductiva en el niño. La comunicación es efectiva pues los padres escuchan las demandas de sus hijos al demarcar una norma dentro del hogar. Hay coherencia entre lo que se dice y lo que se hace por parte de los padres o figuras de autoridad, por lo que diseñan un modelo

de vida que es copiado por sus hijos. Por lo tanto, los niños son independientes y controlados, exigentes, con un alto concepto de la responsabilidad social; pero a la vez son cálidos, racionales y receptivos a la comunicación.

Para Baumrind (1996), el estilo parental más propicio es el autorizante o democrático; ya que, los niños que suelen tener padres cuyo comportamiento es cálido y atento, tienen alta autoestima, autoconfianza y son competentes socialmente.

Rendimiento y los Estilos de Educación Parental

El entorno familiar es considerado actualmente como de suma importancia en la predicción del rendimiento académico. Darling & Steinberg (1993), definen a la familia como “la comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tienen en la educación” (p. 487). Incluso, con anterioridad se mencionó, que hay una serie de investigaciones que han determinado que un ambiente familiar favorable está estrechamente correlacionado con el éxito escolar y el aprendizaje. Son muchos los aspectos que se manejan dentro del entorno familiar (comunicación, aspectos socioeconómicos, estructura familiar, entre otros.), que pueden estar asociados al rendimiento; lo que hace pensar que la familia como primer agente socializador de la personas es fundamental no sólo para determinar las causas de un fracaso o bajo rendimiento; sino también, para crear alternativas de solución con la creación de nuevas estrategias y metodologías dentro del campo educativo.

Según Torío et al. (2008), posterior a Baumrind son muchos los estudios que se han realizado y han convalidado la eficacia del estilo de padre democrático. Actualmente, el uso de los estilos parentales como variable predictora del éxito escolar o competencia académica de los hijos está siendo muy frecuente en investigaciones, (se destacan los

elaborados por Balzano, 2002; Peralbo & Fernández, 2003). Entre los resultados, se han encontrado que los padres no tienen un estilo de crianza específico, definido o puro, sino un sistema de comparación de acuerdo a la situación que se presente. Se demuestra, igualmente, que cuando un adulto ofrece comunicación, atención, afecto y apoyo, obtiene grandes beneficios en el desarrollo del niño y adolescente (Henaó et al., 2007; Torío et al., 2008).

En cuanto a la relación de los estilos parentales con el rendimiento, los trabajos de investigación al respecto (Darling & Steinberg, 1993; González-Pineda et al., 2002; Cerezo et al., 2011), han coincidido que la relación, es indirecta y circular. Es indirecta porque los estilos y prácticas paternas inciden significativamente sobre las características cognitivas y motivacionales implicadas en el aprendizaje escolar. Es circular debido a que se desarrolla una conducta caracterizada por la responsabilidad social y la autorregulación lo que afecta favorablemente su evolución psicológica enriqueciendo los resultados escolares.

Relación entre los Estilos de Educación Parental y los Estilos de Pensamiento del Adolescente con el Rendimiento Académico

Con respecto a lo que debe hacer un adulto, en cuanto a su forma de relacionarse y educar a un hijo, son muchos los esfuerzos que se han hecho desde la perspectiva de la psicología cognitiva, para aceptar este hecho y desmontar la idea que sólo los aspectos cognitivos son los predictores del aprendizaje en la persona.

A partir de la década de los ochenta es cuando se empieza a ver con gran importancia el hecho que hay una parte emocional, afectiva y motivacional que puede generar a la par de los estilos cognitivos, el éxito o fracaso escolar.

En investigaciones hechas sobre la relación entre el contexto familiar y la

inteligencia (Herrera & España, 2001; Manzano & Arranz, 2008), han encontrado que el nivel cultural materno, el tipo de centro educativo y el estilo educativo asertivo aparecen como variables asociadas a los contextos familiares de los niños superdotados. Igualmente, el nivel cultural de la madre, unido al hecho de no trabajar fuera de casa, se asocian como características de los contextos familiares de niños con talento creativo y a los contextos de niños superdotados y a la vez creativos.

En consecuencia, la importancia de esta investigación radica en lograr la adopción del estilo de educación familiar más característico en el hogar por parte de la escuela (en la figura del docente). Por lo que los docentes deben estar al tanto de los estilos parentales que predominan en el hogar de sus alumnos, determinando el grado de control, comunicación y afecto que se genera dentro de este contexto e integrarlos a las formas de pensar que tiene el adolescente, y así crear estrategias cuya función es lograr direccionar a sus alumnos hacia el logro de los objetivos y metas de aprendizaje propuestos, siempre en función del éxito académico.

De acuerdo a lo antes expuesto, se plantea el siguiente sistema de hipótesis.

Sistema de Hipótesis

H₁: Existe relación significativa entre los Estilos de Educación Parental y el rendimiento estudiantil de sus hijos o representados.

H₂: Existe relación significativa entre los Estilos de Pensamiento del adolescente ubicados en la categoría de Funciones en la Teoría de Autogobierno Mental con su Rendimiento Académico.

H₃: Existe relación significativa entre los estilos de pensamiento del adolescente ubicados en la categoría de Forma en la Teoría de Autogobierno Mental con su Rendimiento Académico.

H₄: Existe relación significativa entre los Estilos de Educación Parental y los Estilos de Pensamiento predominantes (Funciones y Forma) en los adolescentes.

Capítulo III. Metodología

Tipo de Investigación

Se trata de una investigación de campo no experimental, ya que es un estudio en el cual el investigador no tiene control de las variables independientes debido a que sus manifestaciones no han ocurrido o no son manipulables y las relaciones se hacen a partir de la variación análoga entre la variable dependiente: Rendimiento Académico; y las independientes: los Estilos de Pensamiento de los estudiantes (*Función y Forma*) y los Estilos Educativos Parentales (*Autoritario, Permisivo y Democrático*). (Kerlinger, 1988).

Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación es de tipo transeccional o transversal, ya que se recolectan datos en momentos específicos del período académico para hacer una descripción de las variables de estudio y analizar su incidencia e interrelación en ese espacio de tiempo. Específicamente, estará enmarcada dentro de las características de un diseño transeccional de tipo correlacional - causal, ya que se describen las relaciones entre las variables Estilos Educativos Parentales (*Autoritario, Democrático y Permisivo*) y los Estilos de Pensamiento del Estudiante (*Forma y Función*), con el Rendimiento Académico.

En este caso en particular, se busca estudiar si los Estilos Educativos Parentales y los Estilos de Pensamiento del Estudiante y su relación con el Rendimiento Académico.

Población (N) y Muestra (n)

Población. La población (*N*) está constituida por estudiantes de educación secundaria, adolescentes estudiantes, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años, de diversos colegios oficiales y subsidiados (entre 3° y 5° año) ubicados en el área metropolitana de Caracas y cursantes en los períodos escolares 2011-2012 y 2012-2013.

Alrededor del 80% de la población proviene de áreas consideradas de riesgo (barrios, zonas populares).

Muestra (n). Se trata de una muestra intencional (no probabilística), tomada de acuerdo a las particularidades de la instituciones seleccionadas, cuyas características fundamentales son la edad (adolescentes), sexo (masculino y femenino), institución (oficiales o semi-privadas), cuyos participantes pertenecen a los estratos socioeconómicos III y IV de acuerdo a Graffar. En total la muestra estuvo constituida por 139 estudiantes.

Sistema de Variables

Tabla 1.

Definición conceptual y operacional de las variables

Variables Independientes	Definición Conceptual	Definición Operacional
Estilos de Pensamiento	Se refiere a la forma predilecta que cada uno tiene de pensar (Sternberg & Grigorenko, 1997).	La ubicación que establece el The Thinking Styles Questionnaire for students (TSQS) de cada estudiante una vez que responde a los ítems señalados para cada categorías que establecen el Estilo de Pensamiento personal. (Wagner & Sternberg, 1991)
Estilos de Educación Parental	Esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar (Torío, Peña & Inda, 2008; Parra & Oliva, 2006).	La ubicación que establece el cuestionario Parental Authority Questionnaire (PAQ), a los padres y representantes de los estudiantes de la muestra. A través de un cuestionario, los estudiantes encuestados señalarán (de acuerdo a su percepción) aquellas que consideran que reflejan más de cerca las características educativas de sus padres en la crianza. (Buri, 1991).
Variable Dependiente	Definición Conceptual	Definición Operacional
Rendimiento Académico	Se refiere a la cantidad de conocimientos, hábitos y habilidades que son adquiridos por el estudiante en el centro educativo (Santos, 2009), que “se expresan normalmente a través de las calificaciones promediadas durante el año escolar” (Martínez, 2007. p 34).	La evaluación de los aprendizajes escolares hace referencia a los resultados expresados en una escala cuantitativa que refleja los conocimientos de los estudiantes. En tal sentido, se utilizará, para la determinación del rendimiento académico general del estudiante, la calificación final promediada de los tres lapsos cursados por este, en la escala del 1 al 20.

Instrumentos

The Thinking Styles Questionnaire for Students (TSQS). En español significa cuestionario o prueba de estilos de pensamiento para estudiantes. Tiene la finalidad de conocer cual es el estilo de pensamiento predominante en cada uno de los estudiantes, elaborado por Wagner & Sternberg (1991) para la evaluación de los estilos de autogobierno. Consta de 104 ítems o enunciados breves (Cada estilo lo definen 8 ítems). Las respuestas están estructuradas dentro de una escala de siete niveles (1= nada presente y 7 = totalmente presente). El estudiante deberá marcar con una equis (x) en la categoría que considere se ajusta más a su preferencia de pensar. Una vez administrado el cuestionario, se elabora un baremo para la población de estudio, de acuerdo al procedimiento estadístico establecido por los autores, de manera de comparar los resultados de cada estudiante con el baremo y así determinar el estilo predominante de cada uno. La evaluación de las puntuaciones consiste en sumar cada número de cada ítem perteneciente a cada una de las dimensiones y dividirlo entre 8 hasta obtener un cociente de cifra decimal que debe estar en un rango de 1,0 al 7,0; dividido en seis rangos (de acuerdo a cada estilo) de categorías: Muy baja, baja, Media baja, Media alta, alta y Muy Alta, donde 1,0 significa que no se posee ninguna de las características del estilo, mientras que el 7,0 significa una presencia total del estilo en la persona. Finalmente, se depura la data de los participantes eliminando aquellos que no hubiesen contestado correctamente todo el cuestionario.

Cuestionario de Autoridad Parental (PAQ). Es una encuesta cuya estructura corresponde a la tipología clásica de los trabajos de Baumrind (1967), diseñada por Buri (1991) formado por 30 ítems de escala tipo likert de 5 grados. Ubica a la persona que lo completa en uno de los siguientes estilos: Democrático, Permisivo y Autoritario. Cada ítem

fue diseñado en forma de opiniones desde la perspectiva de los hijos adolescentes, tanto de la madre como del padre sobre el modo de comportarse con respecto a los aspectos educativos hacia ellos. En tal sentido, los adolescentes encuestados señalaron aquellas que consideran que reflejan más la manera de educar en general y marcaron con una equis (x) donde se ubican en cada ítem. La evaluación de las puntuaciones consiste en sumar cada uno de los números de cada ítem perteneciente a cada estilo. Cada estilo posee 10 ítems que dan un total de 50 puntos para aquel estilo donde el padre posea el máximo de las características. Una vez obtenida la información, se depura la muestra descartando aquellos participantes que no hubiesen contestado todo el cuestionario.

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

El cuestionario de *The Thinking Styles Questionnaire for Students (TSQS)*, es un instrumento que desde que fue propuesto por Wagner & Sternberg (1991), ha sido replicado en otras latitudes del planeta (Continente Americano, Europeo y Asiático), lo que demuestra que tiene un alto grado de confiabilidad para el análisis de los Estilos de Pensamiento.

Aunque la validez de la versión en español del cuestionario está ampliamente aceptada se sometió su contenido a la interpretación de sus ítems, a tres expertos (psicólogos y educadores) para confirmar que su contenido es pertinente y comprensible a los niveles donde será aplicado. Con respecto a esto, las correcciones que se presentaron a la estructura del cuestionario fueron de forma, en cuanto a la redacción de algunos ítems, pero en general, todos dieron su visto bueno y adaptación a la población venezolana.

Por otra parte, su confiabilidad se ha determinado en diferentes investigaciones. En aplicaciones hechas en la población adolescente española (González-Pineda et al., 2004), el

grado de significancia está por el orden de $\alpha = .959$. Mientras que los estudios realizados en la población adulta joven (universitaria) china, arrojan un alfa de Crombach entre .50 y .80 (Zhang, 2002). No obstante, se tomó una muestra de 50 estudiantes diferentes del grupo investigado para verificar la confiabilidad del instrumento, a través del método de Matriz de Correlaciones (Gronlund, 1978; Lyman 1978), con un resultado de 0,98, lo que determina un alto grado de confiabilidad.

En lo que respecta al (PAQ), su validez ya ha sido verificada en investigaciones en países como Portugal, Colombia y Estados Unidos; no obstante, también se sometió a revisión de expertos para un análisis de contenido y su adaptación a la población venezolana. Este instrumento, ideado por Buri (1991), ha tenido una consistencia interna de 0.74 y 0,87 en estudios con el alfa de Crombach (Gonçalves & Castellá, 2005; Henao et al., 2007), lo que indica un alto porcentaje de predictibilidad en la tendencia del Estilo de Educación Familiar. No obstante, por tratarse de un cuestionario de 30 ítems, se aplicó el alfa de Crombach, con una muestra diferente de la misma población, para determinar su confiabilidad. Al aplicar el método de Matriz de Correlaciones se obtuvo un 0,64, con un medio nivel de significancia para la muestra.

Procedimiento

El procedimiento para la aplicación de ambos instrumentos se estableció de acuerdo a la planificación de las dependencias académicas de la institución. Para la aplicación del cuestionario (PAQ), el primer contacto se hizo con la dirección del centro educativo para pedir su colaboración en función de concertar a los estudiantes en un tiempo determinado (en este caso, en el horario habitual de clases); en tal sentido, se les solicitó su colaboración con una breve explicación adjunta a cada cuestionario. Es importante destacar, que el

levantamiento de la información a través del PAQ se realizó en dos fases, para una mejor y mayor recolección de datos:

Fase 1: Aplicación del cuestionario en la entrega de boletines del segundo lapso (Abril de 2012).

Fase 3: Aplicación del cuestionario al principio del año escolar siguiente, específicamente en el proceso de inscripción (Septiembre - Octubre de 2012).

Con respecto al cuestionario de estilos de pensamiento (TSQS), se administró a los estudiantes en horario habitual de clases en Junio – Julio 2012 y en septiembre-Octubre 2012, previa solicitud al profesor de turno, explicándoles que sentido tiene el instrumento, con la finalidad de motivarlos a que lo completen con la mayor honestidad posible.

Procesamiento Estadístico de Datos

Una vez completada la información de ambos grupos, se ordenó la data correspondiente y se procedió a los cálculos estadísticos descriptivos e inferenciales con el fin de analizar los resultados y verificar las hipótesis. Las verificaciones respectivas se llevaron a cabo a través de una distribución de frecuencia para determinar las características sociodemográficas que posee la muestra. Se aplicó estadística descriptiva para observar la tendencia central de la muestra en las distintas variables. Luego, se hicieron correlaciones de Pearson para determinar los niveles de asociación entre las variables de estudio y por último se realizó un análisis de varianza con el programa SPSS, que busca la relación entre las variables en estudio; en cuanto a las características similares o pares relacionados con los resultados escolares.

Limitaciones del Estudio

En la realización de este trabajo que implica variables de gran complejidad, siempre se encuentran limitaciones que influyen en los resultados y en la confirmación de las hipótesis.

En primer lugar, el hecho que los instrumentos utilizados para este estudio estén validados internacionalmente no implica que la aplicación sea engorrosa, entre los dos instrumentos más importantes hay 86 ítems (56 para TSQS y 30 para PAQ), que luego tenían que ser emparejados. Sin embargo, la muestra no pudo ser más grande porque en la revisión se encontraban las siguientes situaciones:

1. Se saltaban ítems.
2. Respondían dos veces en el mismo ítem.
3. Por falta de tiempo, quedaban una gran cantidad de ítems sin responder.

En segundo lugar, se debe a la fuente de información, que en este caso fue el adolescente escolarizado, lo que puede crear un sesgo en el estudio y los resultados, aunque en este caso fue la forma más viable de llevar a cabo el estudio, debido a la cantidad de inconvenientes para poder llegar a la otra parte involucrada en el estudio: los Padres. Entre las causas de la exclusión de los padres está lo siguiente:

1. No asisten a las convocatorias que se hacen por parte de la institución educativa.
2. La sinceridad de las respuestas en el padre se puede afectar al crear un dilema moral en cuanto a lo que se hace y lo que se debe hacer.
3. Como los estilos son individuales, se debe aplicar el instrumento tanto al padre como a la madre en aquellas familias que son de tipo nuclear.
4. La cantidad de información sería muy compleja de sistematizar.

Capítulo IV. Resultados

Resultados

En este capítulo, se analiza la muestra dentro de la cual se llevó a cabo el estudio en cuanto a sus características sociodemográficas (edad, sexo, estructura y jefe de familia, representante legal, entre otros) y las tendencias comportamentales de sus familias, en función del tipo de crianza. Igualmente, se analiza la predominancia en la manera de pensar de los adolescentes estudiantes y su relación con el rendimiento académico.

La Tabla 2, presenta la distribución muestral de los 139 estudiantes en lo que respecta a edad y sexo.

Tabla 2.
Distribución de la muestra estudiantil según edad y sexo. n= 139

Edad (años)					sexo	
14	15	16	17	18	Fem.	Masc.
6(4,3%)	31(22,3%)	72(51,8%)	27(19,4%)	3(2,2%)	67(48,2%)	72(51,8%)

Se indica que el 74,1% de la muestra se ubica entre los 15 y 16 años. En lo que respecta al género, la distribución es bastante homogénea.

Los niveles educativos involucrados en el estudio fueron 3ero, 4to y 5to año de educación secundaria.

Tabla 3.
Distribución de la muestra de acuerdo al año de estudio en Educación Media. n= 139.

Grado Escolar		
3er. año	4to. Año	5to. Año
22(15,8%)	37(26,6%)	80(57,6%)

La mayor participación del grupo se ubicó en el último año escolar (57, 6%).

A continuación se presenta la distribución de acuerdo a las instituciones donde se ubicó la muestra.

Tabla 4.

Distribución de la muestra de acuerdo al tipo de institución educativa. n= 139

Unidad Educativa Bolivariana de Caracas	Tipo de Institución	
	Liceos Oficiales	Institución técnica subsidiada
50 (36%)	24 (17,2%)	65 (46,8%)

Con respecto al tipo de institución educativa, se observa en la Tabla 4, que el 53,2% pertenecen a instituciones de carácter oficial, mientras que el 46, 8% se ubica en una institución subsidiada, todos ellos pertenecientes a las parroquias populares del área metropolitana de Caracas.

Tabla 5.

Distribución de frecuencia de la responsabilidad de la crianza de los estudiantes de la muestra. n= 139.

Estructura Familiar					
Mamá	Papá	Ambos	Abuelos	Otro familiar	No Familiar
39(28,1%)	1(0,7%)	82(59,0%)	5(3,6%)	11(7,9%)	1(0,7%)

En la Tabla 5, se presenta la estructura familiar a partir de las características sociodemográfica de los estudiantes, en cuanto a la responsabilidad en su crianza. Se observa que el 59,0% de los casos se lleva a cabo por ambos padres, el 28,1% solamente por la madre. Igualmente, estos datos reflejan que, aunque en la sociedad venezolana se conserva una estructura familiar de tipo nuclear, cuya conformación del grupo familiar está dada por los dos padres (mamá y papá) y sus hijos, se nota un importante porcentaje en lo que se refiere a la constitución de un tipo de familia monoparental, donde la madre es la

que lleva la carga familiar por lo que representa la figura principal en la educación del adolescente; de hecho el 72,7% declaró que es la madre la representante ante la institución educativa (Tabla 6). Esto evidencia un aspecto importante del contexto familiar del adolescente, como lo es la “influencia de la madre” (Henaó, et al., 2007; Manzano & Arranz, 2008; Cerezo, et al., 2011). En este caso, la madre es vista como la persona idónea para responder a las necesidades mínimas de los hijos y determinan su relación emocional, social y cultural.

Tabla 6.
Distribución de Frecuencia del representante del estudiante ante la institución educativa.
n= 139

Jefe de familia				
Mamá 101(72,7%)	Papá 8(5,8%)	Ambos 23(16,5%)	Otro Familiar 6(4,3%)	No Familiar 1(0,7%)

Las Tablas 7, 8, 9 y 10, presentan los resultados obtenidos en los cuestionarios de las dos variables independientes (Estilos de Pensamiento de los Estudiantes y Estilos de Educación Parental).

Tabla 7.
Media y Desviación Estándar de la muestra de acuerdo a los Estilos de Educación Parental (Permisivo, Democrático y Autoritario). *n= 139*

Estilo de Educación Parental	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Permisivo	23,4604	6,19404	10,00	43,00
Autoritario	30,7482	7,75167	12,00	47,00
Democrático	38,0719	7,52642	4,00	51,00

En la distribución estadística de los Estilos Educativos Parentales (Tabla 7); el promedio de la muestra está entre 23 y 38, siendo la tendencia hacia el Estilo Democrático (38, 07); desde el punto de vista de los estudiantes, los padres muestran puntuaciones más

elevadas en este estilo en lo que respecta a la crianza y educación de sus hijos adolescentes.

Una vez calculada la Media (M) y la Desviación Estándar (DE), se procedió a establecer el criterio que permitiera ubicar a los estudiantes en los Estilos de Educación Parental correspondientes. Para ello, se decidió que todo estudiante cuyo puntaje era igual o superior a la Media más media Desviación Estándar ($M + \frac{1}{2} DE$) se ubicara en ese estilo, por ejemplo, para el estilo Democrático, $M = 38,07$ y $DE = 7,53$, en tal sentido $M + \frac{1}{2} DE = 38,07 + 3,76 = 41,84$. La selección se sustenta en la distribución normal del grupo, el puntaje obtenido para este criterio se ubica aproximadamente entre el 70 y 100% del puntaje para cada estilo. La Tabla 8 muestra el resumen de los valores obtenidos.

Tabla 8.

Valores obtenidos para la ubicación de los estudiantes en el Estilo de Educación Familiar, de acuerdo al criterio seleccionado. n= 139

Estilo Parental	Media (M)	Desviación Estándar (DE)	$M + \frac{1}{2} DE$	N
Democrático	38,07	7,53	41,84	57
Autoritario	30,75	7,76	34,63	35
Permisivo	23,46	6,20	26,57	16
Total estilos parentales				108
Ningún estilo predominante				31

Como se puede observar, solo fue posible la ubicación de 108 estudiantes en estilo de educación familiar predominante, de los cuales el democrático es el que tiene la mayor cantidad con 57 estudiantes. Los datos obtenidos en nuestro estudio tienen un apoyo importante en la literatura (Baumrind, 1971; Buri, 1991; Henao, et al., 2007; Manzano & Arranz, 2008; Cerezo, et al., 2011). Luego se hizo el mismo procedimiento para ubicar a los estudiantes en su Estilo de pensamiento (Funciones y Formas). Primero se calculó la Media y la Desviación Estándar (Tabla 9); posteriormente, el criterio se mantuvo, todo estudiante

cuyo puntaje era igual o superior a la Media más media Desviación Estándar ($M + \frac{1}{2} DE$) se ubicó en ese estilo, por ejemplo, para el estilo Ejecutivo, $M = 5,34$ y $DE = 1,06$, en tal sentido $M + \frac{1}{2} DE = 5,34 + 0,53 = 5,87$. La Tabla 10 muestra el resumen de los valores obtenidos.

Tabla 9.

Media y Desviación Estándar de la muestra de acuerdo a los Estilos de Pensamiento (Funciones y Forma). n= 139

<i>Estilo de pensamiento</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Mínimo</i>	Máximo
Ejecutivo	5,3388	1,05552	2,10	7,00
Legislativo	5,5058	,96284	2,10	7,00
Judicial	4,7043	,91816	2,80	6,90
Monárquico	4,7748	,85839	2,10	6,60
Oligárquico	4,5230	1,02937	1,40	6,90
Jerárquico	4,9187	,99109	2,50	7,00
Anárquico	4,6964	,91900	1,80	6,60

Tabla 10.

Valores obtenidos para la ubicación de los estudiantes en el Estilo de Pensamiento (Funciones y Forma), de acuerdo al criterio seleccionado. n= 139

ESTILO DE PENSAMIENTO	MEDIA (M)	DESVIACION ESTANDAR (DE)	M + $\frac{1}{2}$ DE	N
Categoría Funciones				
Ejecutivo	5,338	1,055	5,87	42
Legislativo	5,505	0,962	6,00	44
Judicial	4,704	0,918	5,16	17
Total N				103
Ningún Estilo predominante				36
Categoría Forma				
Monárquico	4,774	0,858	5,20	25
Oligárquico	4,523	1,029	5,03	21
Jerárquico	4,918	0,991	5,41	29
Anárquico	4,696	0,919	5,16	19
Total N				94
Ningún Estilo predominante				45

Como se puede observa en la Tabla 10, no todos los estudiantes se ubicaron en un estilo específico. La discrepancia numérica entre el total de estudiantes y los ubicados se debe a que en los estilos Funciones, 36 no alcanzaron el mínimo establecido para ubicarse en alguno de ellos. Lo mismo ocurrió con el grupo de estilos Formas, en esta oportunidad 45 estudiantes tampoco se ubicaron en algún estilo.

En la categoría de Funciones la mayoría se ubicó en el Estilo Legislativo (44) y en la de Forma se situó en el Estilo Jerárquico (29), pero el rango de la distribución fue menor. Esto coincide con la teoría de Sternberg (1999) quien afirma que no hay un estilo único o puro; sin que esto quiera decir que exista preferencia por alguno.

A continuación se presenta el análisis de las correlaciones existentes entre las variables de estudio para la muestra de los 139 sujetos. La Tabla 11, presenta las correlaciones de Pearson entre el Rendimiento Académico y los Estilos de Educación Familiar.

Tabla 11.

Correlaciones de Pearson entre los Estilos Educativos Parentales y el Rendimiento.
n= 139

	Estilos Educativos de los Padres		
	Permisivo	Autoritario	Democrático
Rendimiento	- 0,169*	-0 ,173*	0,174*

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Estos resultados confirman la primera hipótesis, para los tres estilos de educación familiar. El constructo “Estilos Educativos Parentales”, pone de manifiesto las tendencias de crianza, educativas o comportamentales tales que los padres, por separado o en conjunto, prefieren y utilizan cotidianamente con sus hijos. La muestra ofrece correlaciones

significativas de los tres estilos (Permisivo, Autoritario y Democrático) con el rendimiento ($p < 0.05$). Sin embargo, tanto en el Estilo Permisivo como en el Autoritario la relación es inversa. Es decir, pareciera que cuando los padres adoptan la crianza y educación en su hogar, con estos estilos, los hijos no tienen buenos resultados en la escuela en cuanto al tratamiento de las tareas propuestas. Los valores negativos expresan que en la medida que estos estudiantes estiman que sus padres son autoritarios o permisivos su rendimiento es más bajo ($\sigma = -0,169, p < 0,05$; $\sigma = -0,173, p < 0,05$) En cambio, aquellos estudiantes que perciben que su educación es democrática, presentaron un rendimiento más alto. ($\sigma = 0,174, p < 0,05$).

Esto lo explica Manzano & Arranz (2008), cuando manifiesta que si la educación es férrea con normas estrictas y sin afecto, se tiende a producir resentimiento y rigidez que fuerza al talento del estudiante a esfumarse y ocultarse; así mismo, cuando la familia adopta una educación distendida, flexible pero cargada de mucha afectividad y donde no se respeta la jerarquización de la estructura familiar, marca una personalidad en el niño poco comprometida, impulsiva y con falta de responsabilidad que desfavorece el desarrollo de estrategias que les permitan tener logros importantes en sus estudios.

De manera contraria, cuando en el hogar hay una relación democrática donde existe el establecimiento de normas y control con un grado de afectividad, los hijos responden positivamente en la escuela. Esto se debe, posiblemente, a la delegación de responsabilidades y la independencia que promueven los padres en sus hijos, creando una conciencia de tipo racional que, educativamente, los ayuda en el cuidado de sus trabajos y en la valorización de su propio esfuerzo, lo que otros autores llaman “aprendizaje Autorregulado”. (Cerezo, et al., 2011).

Seguidamente se procedió a verificar si los estilos de pensamiento se asocian de alguna manera con el rendimiento. La Tabla 12 presenta las correlaciones correspondientes.

Tabla 12.

Correlaciones de Pearson entre los Estilos de Pensamiento del estudiante (Categoría de Funciones y Formas) y el Rendimiento. n= 139

	Estilos de Pensamiento del Estudiante						
	Categoría Funciones				Categoría Formas		
	Ejecutivo	Legislativo	Judicial	Monárquico	Oligárquico	Jerárquico	Anárquico
Rendimiento	0,172*	0,147	0,117	-0,012	-0,011	0,361**	-0,021

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Los resultados confirman las hipótesis 2 y 3; solo para el estilo de pensamiento ejecutivo y el estilo de pensamiento jerárquico (categoría funciones y Forma respectivamente).

En la literatura pedagógica, siempre se ha hablado que el fracaso o el éxito en el área escolar dependen, en gran medida, del manejo y aplicación que hagan las personas de sus capacidades en la resolución de tareas y situaciones problemas. Con respecto a esto, la Tabla 12, presenta la percepción de los estudiantes sobre las distintas maneras de autogobernarse a través de dos de las dimensiones de los Estilos de Pensamiento (Funciones y Formas) y sus implicaciones en el Rendimiento Académico. Las correlaciones significativas ($\sigma = 0,361$; $p < 0,01$ y $\sigma = 0,172$; $p < 0,05$.) destacan que el Jerárquico y Ejecutivo se asocian positivamente con el rendimiento. Esto puede explicarse por las características del estilo ejecutivo que exige procedimientos estructurados a la hora de realizar las tareas de los procesos de realización y adquisición del conocimiento. Así como la forma sistemática y con el establecimiento de prioridades (Estilo Jerárquico) para lograr un ascenso en la calidad del trabajo escolar que se refleja en su rendimiento.

Tabla 13.

Correlaciones de Pearson entre los Estilos de Pensamiento de los Estudiantes (Categoría Funciones) y Los Estilos de Educación Parental. n= 139

Estilo de Educación Parental	Funciones		
	Ejecutivo	Legislativo	Judicial
Permisivo	- 0,110	0,050	0,009
Autoritario	- 0,123	- 0,216*	- 0,070
Democrático	0,293**	0,260**	0,277**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Tabla 14.

Correlaciones de Pearson entre los Estilos de Pensamiento de los Estudiantes (Categoría Formas) y los Estilos de Educación Parental. n= 139

Estilo de Educación Parental	Formas			
	Monárquico	Oligárquico	Jerárquico	Anárquico
Permisivo	0,012	0,084	- 0,061	0,144
Autoritario	0,086	0,109	- 0,195*	- 0,059
Democrático	0,112	- 0,010	0,406**	0,116

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Estos resultados confirman la hipótesis 4, en particular, en la categoría funciones con el Estilo Parental Democrático. Avalan la existencia de una asociación significativa entre las variables del contexto familiar (Estilos Educativos Parentales) con el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes adolescentes, y añaden nuevas evidencias a las investigaciones de este tipo (Sternberg, 1999; Manzano & Arranz, 2008; Cerezo et al., 2011).

Como se puede observar al correlacionar las dos variables independientes, hay una fuerte asociación del Estilo Parental Democrático con todos de los Estilos de Pensamiento de la categoría Funciones: Ejecutivo ($\sigma = 0,293$; $p < 0,01$), Legislativo ($\sigma = 0,260$; $p < 0,01$), Judicial ($\sigma = 0,277$; $p < 0,01$) y solamente con Jerárquico ($\sigma = 0,406$; $p < 0,01$) perteneciente a la categoría Formas.

Cuando familiarmente se promueve una crianza donde la creación y cumplimiento de las normas se hace por consenso y la comunicación es fundamental (Democrático), se fomenta en el adolescente la aceptación de sus errores y la independencia en sus actuaciones que son de tipo racional; los procesos cognoscitivos van en consonancia con esto, de tal manera que al enfrentarse a una tarea éste primero crea las ideas (Legislativo), luego busca los procedimientos para implementarlas (Ejecutivo) y finalmente, evalúa de manera crítica y constante el procedimiento estructurado para llevar a cabo la tarea (Judicial). Todos estos estilos de funciones están significativamente vinculados con características de tipo cognoscitiva; así como también, van de la mano con la personalidad que se crea de la interacción con su entorno.

Caso contrario, nos encontramos con el Estilo Autoritario donde su asociación es negativa para los Estilos Legislativo (Funciones) y Jerárquico (Formas) con un $p < 0.05$. Este estilo parental se distingue por valorar los castigos como medio de formación en el hogar, por lo que las estrategias educativas que el niño o adolescente conocen es la de imposición de normas y el uso punitivo y de coerción para la elaboración de las tareas. Esto hace que el estudiante oculte de una manera u otra sus talentos y su creatividad sea reprimida. Por otro lado, se vuelven personas cuya forma de aprendizaje es asistemático, ya que no saben tomar decisiones por cuenta propia y se vuelven rígidos en el uso de estrategias cognoscitivas de aprendizaje.

A continuación, se presentan los resultados sobre el análisis de varianza que se llevó a cabo entre las calificaciones obtenidas por los estudiantes de acuerdo a su Estilo de Educación Parental (EEP).

Para ello se tomaron los criterios que siguen:

1. Una vez calculada la media de los Estilos Parentales, se ubicó a cada uno de los estudiantes en el estilo de EEP predominante. Para ello, el criterio fue todos aquellos cuyos puntajes eran superiores o iguales a la Media (M) + $\frac{1}{2}$ Desviación Estándar (DE). Es decir, todos aquellos estudiantes que obtuvieron un puntaje igual o superior a $M + \frac{1}{2} DE$, reciben una educación parental determinada predominante.

2. Hubo algunos casos que tenían los dos estilos, se escogió el que fuese más alto sobre ese criterio. Hubo otros casos que se aproximaban a alguno de los estilos, pero todos sus valores estaban por debajo, si era muy poco se ubicó en el más cercano. Hubo un tercer grupo que estaba por lo menos dos puntos por debajo de los tres estilos, ese grupo se eliminó para el cálculo.

3. Hecho este cálculo (Ubicados a cada estudiante en su Estilo Parental), la muestra quedó con un N= 108. Con estos datos se definió una variable control, cuyos valores fueron los siguientes: 1. Democrático, 2. Autoritario, 3. Permisivo.

4. Con esa variable control, se calculó el ANOVA.

Tabla 15.

Descriptivo de medias de Rendimiento de la muestra en función del Estilo Parental predominante.

	Rendimiento		
	N	Media	Desviación Estándar
Democrático	57	15,58	2,28531
Autoritario	35	13,81	2,81057
Permisivo	16	14,96	2,18119
Total	108	14,92	2,55903

Tabla 16.

Análisis de varianza para el rendimiento de la muestra con predominancia en algún estilo de Educación Parental. n=108

Rendimiento	gf	F	Mean Square	p
Entre los grupos	2	5,670	34,149	0,005
Dentro de los grupos	105		6,023	
Total	107			

Tabla 17.

Prueba Tukey HSD, Post Hoc. Comparación múltiple

Rendimiento				
(I) control	(J) control	Diferencia de Media (I-J)	Std. Error	Sig.
Democrático	Autoritario	1,77431 *	0,52702	0,003
	Permisivo	0,62797	0,69433	0,639
Autoritario	Democrático	-1,77431 *	0,52702	0,003
	Permisivo	-1,14634	0,74062	0,273
Permisivo	Democrático	-0,62797	0,69433	0,639
	Autoritario	1,14634	0,74062	0,273

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Los resultados del Análisis de Varianza (Tabla 16), arrojan en primer lugar que hay diferencias significativas ($p = 0,05$) entre las medias del Rendimiento de los tres grupos de Estilos Educativos Parentales (Democrático, Autoritario y Permisivo). Una vez calculado el análisis de variancia, para verificar cuales fueron los grupos diferentes se utilizó la prueba *Tukey HSD, Post Hoc.* (Tabla 17), la cual expreso que solo hay diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes con predominancia en los estilos Democrático y el Autoritario ($1,77$; $p < 01$). El signo positivo significa que la media de rendimiento de la muestra es mayor en el Democrático. Esto se corrobora en la tabla 15, que presenta una media del democrático en 15,58 y la del autoritario en 13,81, cuando la muestra es de 108.

Con el mismo criterio de selección de los grupos se hizo con los estilos de pensamiento, categoría funciones. Hecho este cálculo (Ubicados a cada estudiante en su

Estilo de Pensamiento de Funciones), la muestra queda en un $n= 103$. Con estos datos se colocó una variable control 1, antes de la columna rendimiento; cuyos valores fueron los siguientes: 1. Ejecutivo, 2. Legislativo, 3. Judicial. Con esa variable control, se calcula la ANOVA.

Tabla 18.

Descriptivo de medias de Rendimiento de la muestra en función del Estilo de Pensamiento (categoría funciones) predominante.

Rendimiento					
	N	Media	Desviación estándar	Mín.	Máx.
Ejecutivo	42	15,2507	2,60028	9,80	19,57
Legislativo	44	14,8595	2,24433	8,90	19,50
Judicial	17	14,4735	2,20622	9,80	18,10
Total	103	14,9553	2,38398	8,90	19,57

Tabla 19.

Análisis de varianza para el rendimiento de la muestra con predominancia en algún estilo de Pensamiento de la categoría Función. $n=103$

Rendimiento	df	F	Mean Square	<i>p</i>
Entre Grupos	2	0,701	4,007	0,499
Dentro de los Grupos	100		5,717	
Total	102			

El Análisis de Varianza (Tabla 19), indica que no hay diferencias significativas entre las medias del Rendimiento de los tres grupos de Estilos de Pensamiento (Ejecutivo, Legislativo y Judicial). En resumen, el rendimiento no depende de los estilos de pensamiento de la categoría funciones, de hecho en la Tabla 18, se muestra como los rendimientos se diferencian ligeramente entre los distintos estilos de pensamiento de funciones, siendo el que tiene la media ligeramente más alta es el ejecutivo con 15,25 y la media más baja la tiene Judicial con 14,47.

Tabla 20.

Descriptivo de medias de Rendimiento de la muestra en función del Estilo de Pensamiento (categoría formas) predominante

	Rendimiento				
	N	Media	Desviación Estándar	Mín.	Máx.
Monárquico	25	14,2040	2,87791	7,00	18,00
Oligárquico	21	14,3129	2,63080	10,20	19,00
Jerárquico	29	15,8807	2,19560	10,50	19,57
Anárquico	19	14,5868	2,16954	11,10	19,50
Total	94	14,8230	2,55151	7,00	19,57

Tabla 21.

Análisis de varianza para el rendimiento de la muestra con predominancia en algún estilo de Pensamiento de la categoría Forma. n=96

Rendimiento	df	F	Mean Square	Sig.
Entre los grupos	3	2,615	16,182	0,056
Dentro de los Grupos	90		6,188	
Total	93			

De igual manera ocurre con los Estilos de Pensamiento de la categoría forma (Tabla 21). Entre ellos las medias de rendimiento no son significativas y se refleja en la tabla 20, donde el estilo que posee la media más alta es el Jerárquico con un 15,88, mientras que el más bajo tiene una media de rendimiento de 14,20 (Monárquico).

Se corrobora que el tener un estilo de pensamiento predominante no garantiza el éxito escolar, pareciera que mientras el estudiante combine diferentes estrategias para lograr el aprendizaje, mejor será el rendimiento académico.

Discusión.

Los resultados, antes analizados, nos permiten puntualizar, de manera general, los siguientes aspectos:

1. La mayoría de los estudiantes pertenecen a familias de tipo nuclear; es decir, su estructura familiar esta conformada por mamá, papá e hijos. Esto puede inferir que hay una forma de pensar y actuar en función de su crianza; es decir, reglas o normas planteadas y ejecutadas en el hogar.

2. La tendencia del estilo parental es hacia el Democrático, situación que parece lógica ya que la generación de padres implicados en el estudio ha nacido y vivido dentro de una sociedad que pregona los valores de la democracia como lo son la libertad de pensamiento y de acción siempre bajo el marco de las leyes, el respeto a las instituciones y la autonomía. No obstante, son contrarios a lo que se percibe día a día dentro de las instituciones escolares; estudiantes sin respeto a las normas, desconocimiento de las figuras de autoridad y con cierta beligerancia en sus actuaciones, lo que puede llegar a hacer pensar que la tendencia se podría orientar hacia un estilo educativo permisivo.

3. Con respecto al estilo educativo parental y su relación con el rendimiento, los resultados muestran que cuando dentro de la familia hay preferencias por una educación con características de permisividad o el extremo contrario de autoritarismo, el aprendizaje escolar se afecta negativamente, mientras que el estilo intermedio (Democrático) favorece mejor el rendimiento.

4. Por otro lado, estos resultados expresan que los Estilos de Pensamiento estudiados en la investigación, no son únicos y a su vez son socializados, por lo que pueden ser motivados y modificados de acuerdo al contexto. Al igual que se ha encontrado en numerosas investigaciones (Baumrind, 1971; Peralbo & Fernández, 2003; González-Pineda et al, 2004; Bernardo et al, 2009), en este estudio se apoya el supuesto que el éxito académico de los estudiantes tiene más probabilidades en la medida en que éstos utilizan

mayor cantidad de estrategias de elaboración de tareas. Además, también se ha comprobado que el estilo educativo paterno incide significativamente sobre dichas estrategias.

5. Partiendo de la idea propuesta por Sternberg (1999), quien destaca que el estilo “no es una aptitud. Si no más bien una forma preferida de emplear las aptitudes que uno posee... Aptitud se refiere a lo bien que alguien puede hacer algo. Estilo se refiere a como le gusta a alguien hacer algo” (p.24). Pareciera que existen dos estilos de pensamiento que son de preferencia por los estudiantes de la muestra para aplicar sus capacidades y habilidades en la solución de tareas: Ejecutivo y Jerárquico.

6. El estilo de pensamiento Jerárquico es el que más evidencia el estudiante. Esto podría deberse al hecho de que las personas jerárquicas son organizadas en el uso de estrategias; analizan las actividades y la forma de abordarlas; lo que puede ser favorable en la realización de las actividades académicas ya que, como lo plantea Sternberg (1999), estos son los estudiantes que al presentar un examen, establecen prioridades en su resolución para lograr el máximo de respuestas posibles de manera efectiva en un tiempo determinado.

7. Finalmente, los resultados expresan una asociación interesante entre el estilo educativo parental Democrático y todos los estilos de pensamiento de la categoría funciones (Ejecutivo, Legislativo y Judicial), y con el estilo Jerárquico de la categoría formas. Mientras que el estilo educativo parental Autoritario sólo con el Legislativo y el Jerárquico pero de forma negativa. Cuando un padre crea un clima en el hogar de independencia, corresponsabilidad y autonomía de acción; pareciera que cognitivamente desarrolla en el hijo un sistema de procesamiento donde la creación, la planificación y el juicio de valor de sus acciones son constantemente puestas en práctica para la resolución de

tareas; creando lo que algunos autores llaman la autorregulación del aprendizaje. Mientras que cuando el padre ejerce la educación familiar de manera coercitiva, punitiva donde no hay independencia de acción por parte del hijo; entonces, cognitivamente, pareciera que el hijo oculta sus talentos y su creatividad, se reprime cuando se le plantea una tarea; Además, se vuelven personas asistemáticas pues no saben tomar decisiones por su cuenta al crear dependencia del adulto o instructor.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

A pesar que hoy en día las relaciones padres-hijos son muy cambiantes, la familia sigue siendo un aspecto importante que actúa en el desarrollo cognoscitivo y conductual del adolescente.

Esto lo reflejan los resultados que avalan la hipótesis sobre existencia de una asociación significativa entre las variables del contexto familiar, en este caso los Estilos Educativos Parentales propuestos en un principio y el Rendimiento. (Baumrind, 1971; González-Pineda et al., 2002; Manzano & Arranz, 2008). Todo parece indicar que la relación es de forma indirecta (Peralbo & Fernández, 2003; Cerezo, et al., 2011), donde la educación familiar forma en el sujeto rasgos personales y de comportamiento que pueden facilitar el desarrollo cognoscitivo.

Este hecho, lo que pone en evidencia es que hay una realidad contextual que en conjunto con la personal, potencia el desarrollo de las capacidades y el uso de habilidades en los adolescentes estudiantes; al parecer, mientras la vinculación entre los miembros de la familia sea de forma afectiva y el diálogo esté presente, se promoverá mejor el desarrollo intelectual.

Así mismo, el estudio muestra que el rendimiento se relaciona, en mayor medida, con un Estilo de Educación Parental específico, cuando se afianza alguno en específico dentro de la familia; así por ejemplo, cuando los hijos evalúan a sus padres como Democráticos, demuestran a nivel escolar, un desarrollo intelectual de alta complejidad cognoscitiva que les permite tener mejores calificaciones generales (alrededor de 15, 58 puntos), debido a que organizan y administran, en mejor manera, sus responsabilidades académicas.

Al contrario, los padres considerados como Autoritarios promueven situaciones adversas en el uso de recursos de tipo cognoscitivos ya que impiden la autonomía del pensamiento y el aprendizaje autorregulado en sus hijos. Sin embargo, los estudiantes que perciben que en su hogar la crianza esta bajo las características de este estilo, tienen un promedio de notas de 13,81 puntos, menor inclusive que aquellos estudiantes que consideran que en su hogar la educación es de carácter permisivo (14,96 puntos).

Por otro lado, los resultados de este trabajo respaldan los obtenidos en otras investigaciones que van en la dirección de la perspectiva de la Teoría del Autogobierno Mental, debido a la existencia de una asociación significativa entre las variables Estilo de Pensamiento en el adolescente estudiante y el Rendimiento. (Zhang, 2002; González-Pineda et al., 2004; Núñez, 2005; Bernardo et al., 2009)

En tal sentido, se confirman las hipótesis de que el uso de Estilos de Pensamiento que impliquen procesos cognoscitivos de alta complejidad como seguir instrucciones, codificación, combinación y comparación de la información suministrada en conjunto con una visión sistémica de la estructura de la tarea, mayor será el rendimiento académico obtenido.

Finalmente, la investigación confirma que a pesar que la teoría dice que hay Estilos que son idóneos para lograr un aprendizaje significativo en el estudiante, estos carecen de pureza, en algunos casos pueden darse Estilos que contengan aspectos de otros. Aún así, se puede considerar que a nivel de familia, el Democrático es el que posee las estrategias más propicias para la formación de los hijos. Mientras que, los Estilos de Pensamiento que más favorecen a los estudiantes de la muestra son el Jerárquico con un promedio de notas de 15,88 puntos seguido por el estilo ejecutivo con 15,25 puntos promedio.

Recomendaciones

Una recomendación para investigación futura puede estar en la dirección de relacionar otros aspectos de la estructura familiar, como el nivel socioeconómico, nivel educativo de la madre, estilos de pensamiento de los padres con el estímulo intelectual de sus hijos; que permitan ahondar en el grado de influencia y las estrategias que se usan dentro del hogar para lograr un aprendizaje social efectivo en el hijo.

Otro proceso investigativo que podría ser de relevancia y que profundizaría el estudio en este aspecto, es la de correlacionar los Estilos de Pensamiento con las distintas áreas de aprendizaje, ya que uno de los principios de la teoría del autogobierno es que los estilos varían en función de las tareas y las situaciones. (Sternberg, 1999). Otro aspecto interesante de estudiar al respecto, se refiere a las estrategias de los profesores y su asociación con las que usa el estudiante.

Así mismo, también se recomienda buscar la relación existente con otros aspectos afines con el aprendizaje, como los estilos de aprendizaje, con las variables estudiadas en esta investigación, de tal manera que se pueda determinar si la educación impartida por los padres, por ejemplo, incide, de alguna manera, en la forma de aprender del estudiante. Igualmente interesante, como el estilo de enseñanza del docente puede intervenir en la forma de pensar del discente

Finalmente, se propone la réplica del estudio en otras zonas del país, con muestras más amplias que abarquen varios estratos socioeconómicos, de tal manera que se pueda llegar a una generalidad sobre el tema.

Divulgación

La idea de un estudio como este, le da relevancia al contexto como un agente socializador de aspectos cognoscitivos de las personas y de las maneras de actuar frente a las situaciones de la cotidianidad. Es la familia un reflejo de lo que piensan las personas y en la medida en que éstas reconozcan su forma de relacionarse y enfrentar los problemas; además, de las estrategias que se deben abordar en la realización de las distintas tareas, se estaría garantizando el éxito cognoscitivo y conductual, que se vería reflejado en las instituciones, en la sociedad y en la cultura en general.

Finalmente, a nivel educativo, se debe tomar en cuenta los estilos para crear currículos que permitan crear estrategias que potencien los procesos mentales y permitan la resolución de problemas de forma significativa y así tener un éxito académico; adoptando la forma familiar más idónea de promoción de la disciplina, afecto y comunicación que tienen los padres con sus hijos.

Referencias

- Agudelo, R. (1993). Estilos educativos Paternos: aproximación a su conocimiento. *Red Académica*, 2-30.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en Argentina. *Cultura y Educación*, 3(14), 283-296.
- Baumrind, D. (1967). Child care practice anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Pt.2), 1-103.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisite. *Family Relations*. 45(4), 405-414. Recuperado en Enero de 2011, de <http://www.jstor.org/pss/585170>.
- Becoña, E., Calafat, A., Fernández-Hermida, J.R., Juan, M., Secades, R., Fernández, H. & Angels, M.(2010, 30 Julio). Estilos de Crianza/ estilos parentales y consumo de drogas. *Ministerio de Sanidad y Política Social (IREFREA)*. (Pp.1-28).
- Bernardo, A., Núñez, J., González-Pienda, J., Rosario, P., Álvarez, L., González-Castro, P., Rodríguez, S., Álvarez, D. & Rodríguez, C. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva. *Psicothema*, 21(4), 555-561. Recuperado en Octubre de 2010, de <http://www.psicothema.com/pdf/3670.pdf>
- Buri, R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of personality assesment*, 57(1),110-119.
- Castillo, R., Ruiz, J., Chillón, P., Jiménez, D., Esperanza, L., Moreno, L. & Ortega, F. (2011). Associations between parental educational/ocupational levels and cognitive performance in spanish adolescents. *Psicothema*, 23(3), 349-355.
- Cerezo, M^a. T., Cassanova, P., de la Torre, M. & de la Carpio, M^a. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*. 4(1) 51-61. Recuperado en Mayo de 2012, en <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Suarez.pdf>
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlatos. ERIC DIGEST. PhD, MS EDO-PS-99-3. Recuperado en Noviembre de 2010, en <http://ceep.crc.uiuc.edu/>

- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* 3(113) 487-496. recuperado en Marzo de 2013, en eearchive/digests/1999/darlin99.pdf
- Datos Mundiales de Educación (2010-2011). VII Edición. UNESCO/IBE.
- De Zubiría, J., Peña, J. & Páez, M. (2006). Los estilos cognitivos en el instituto Albert Merani. Trabajo de grado para optar al título de Bachiller Científico del IAM. Recuperado en Diciembre de 2010, en <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/los%20Estilos%20Cognitivos%20en%20el%20IAM.pdf>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2). Recuperado en Septiembre de 2011, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110208.pdf>
- Gardner, H. (1983). *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. United States of America: Basic Bock.
- Garnica, E. (1997). El rendimiento estudiantil: una metodología para su estudio. *Economía XXII*, 13, 7-25. Recuperado en Diciembre de 2011, de http://iies.faces.ula.ve/Revista/Articulos/Revista_13/Pdf/Rev13Garnica.pdf
- Glaser, R. & Linn, R. (1997). *Assessment in transition: Monitoring the nation's Educational Progress*. Standford: The National Academyc of Education.
- Gonçalves, M. & Castellá, J. (2005). Análise fatorial do Questionário de Estilos Parentais (PAQ) em uma amostra de adultos jovens universitários. *Psico-USF*, 10 (1)1-9.
- González-Pineda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., González, P., Bernardo, A., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S & Sales, P. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema* 14, 853-860. Recuperado en Diciembre de 2010, en <http://www.psicothema.com/pdf/807.pdf>
- González- Pineda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., González, P., Bernardo, A., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S & Sales, P. (2004). Estudio de la teoría del autogobierno mental a través del Thinking Styles Questionnaire para estudiantes y profesores. *Psicothema*, 16, 139-148. Recuperado en Noviembre de 2010, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72716122.pdf>.
- Grigoremko, E. & Sternberg, R. (1997). Styles of thinking, abilites, and academic performance. *Excepcional children*. 63, 295-312.
- Gronlund, N. (1978). *Elaboración de test de aprovechamiento*. México: Trillas.

- Henao, G., Ramirez, C. & Ramirez-Nieto, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras Del proceso de desarrollo en el niño y niña. *AGO USB*, 7 (n° 2), 233-240. Disponible: <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%203.pdf>
- Herrera, & España (2001). *Capítulo 3. Educación para superar la pobreza y alcanzar la equidad*. En *Calidad en Venezuela*. (Pp: 141-169). Caracas. Disponible: su200.2.12.143/iies/bases/iies/.../HERRERA_Y_ESPAÑA_2008.PDF
- Irvine, I. (2007). El desarrollo del pensamiento creativo en la educación general. *Revista Kalathos*, 4. Recuperado en Febrero de 2009 de http://kalathos.metro.inter.edu/Num_4/Ponencia-Dra.%20Irvine.pdf
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del Comportamiento*. Mexico: McGraw – Hill.
- Kogan, N. (1976). *Cognitive styles in infancy and early childhood, hillsdale*. New Jersey, Estados Unidos: Publicaciones de la asociación Lawrence Erlbaum.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lyman, H. (1978). *Test score and what they mean*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Manzano, A. & Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talentos y altas capacidades. *Anuario de Psicología*. 39(3), 289-309. Recuperado en Noviembre de 2010, en <http://etxadi.org/uploads/files/ultimaspublicaciones/FamiliayAltasCapacidades.pdf>
- Martínez, V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Editorial Arthropodos.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Subsistema de educaciones secundaria bolivariana: liceos bolivarianos: Currículo*. Caracas: MPPE/CENAMEC.
- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad de Costa Rica. Un análisis multinivel. *Relieve*, 2(13) 215-232.
- Moore, S. (1997). El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social. ERIC DIGEST EDO-ps-97-15. Recuperado en Diciembre de 2011, en <http://ceep.crc.uiuc.edu/ecearchive/digests/1997/moor97s.pdf>

- Murillo, F. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. Documento encargado para el informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2008 "Educación para todos en 2015" ¿Alcanzaremos la meta? Recuperado en Enero de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- Musitu, G. & García, J.F. (2002). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema* 16(2), 288-293. Recuperado en Febrero de 2011, en <http://www.psicothema.com/pdf/1196.pdf>
- Myers, D. (2005). *Psychology*. (Scaloff, P. Trad.). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Núñez, J. C., González-Pineda, J., Bernardo, A., González-Pumariega, S., Álvarez, L., González, P., Roces, C., Solano, P., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S & Rosário, P. (2005). Estilos intelectuales, aptitudes intelectuales y logro académico. Investigación presentada en el Acta do VII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia de 2004. Braga: Universidad do Minho. 2da. Edición. Recuperado en Noviembre de 2010, en http://www.guiasiedu.com/publicacoes/documentos/2005_estilos_intelectuales_aptitudes_intelectuales_logro_academico.pdf
- Parra, Á. & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 453-470. Recuperado en Enero de 2011, en <http://personal.us.es/oliva/dimensiones%20relevantes.pdf>
- Peralbo, M. & Fernández, M^a L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en educación secundaria obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 309-322.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113. Recuperado en Enero de 2011, en <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101120081A.PDF>
- Sánchez, M. (1992). *Desarrollo de habilidades Del procesamiento. Procesos directivos, ejecutivos y adquisición del conocimiento*. México: Trillas.
- Santos, A. (2009). El rendimiento académico. *Innovación y Experiencias educativas*, 24. Recuperado en Octubre de 2010, en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ANTONIO_SANTOS_1.pdf
- Stephen, I. & Williams, M. (1997). *Handbook in Research and Evaluation*. San Diego, California: EdITS.

- Sternberg, R.J. (1985). *Capítulo I. General intellectual ability*. En Sternberg, R.J. (Eds.) *Human abilities: an information-processing approach*. (Pp: 5-29). New York: W.H. Freeman and company.
- Sternberg, R.J. (1986). *Bases teóricas*. En Molina, S. y Fandos, M. (Eds.) *Educación cognitiva I: Mitos, contramitos y verdades sobre la inteligencia humana* (Pp. 93-104). Zaragoza: MIRA.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human development*, 31(4), 197-224.
- Sternberg, R. J. (1990). Thinking style: keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappa*, 71(5), 266-371. Recuperado en Enero de 2011, de <http://www.jstor.org/pss/20404156>.
- Sternberg, R.J. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión. Barcelona, España: Paidós.
- Sternberg, R. J., Castejón, J. & Bermejo, M. (1999). Estilo intelectual y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, 17(1), 33-36.
- Sternberg, R. J. & Zhang, L. (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. United States of American: Taylors & Francis e Library.
- Sternberg, R., Grigoremko, E. & Zang, L. (2008). Styles of learning and thinking mather in instruction and Assessment. En prensa.
- Torío, S., Peña, J. & Inda, M. (2008). Estilos de Educación Familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70. Recuperado en Noviembre de 2010, de <http://www.psicothema.com/pdf/3430.pdf>
- UNESCO (1998, Octubre). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior. Recuperado en Febrero de 2011, de http://www.UNESCO.orgeducación/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2001, Mayo). Reunión de expertos internacionales sobre la educación secundaria en el siglo XXI. Tendencias, retos y prioridades. Recuperado en Diciembre de 2011, del informe final de la UNESCO disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124393s.pdf>
- Valdivieso, L. (1994). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Chile: Editorial Universitaria.

- Wagner, R. & Sternberg, R. (1991). *Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday world*. USA: Cambridge University.
- Zhang, L. (2000). Are thinking styles and personality types related? *Educational psychology*, 20(3), 271-283.
- Zhang, L. (2002). Thinking styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. *The journal of Psychology*, 22(3), 331-348. Recuperado en Diciembre de 2010, de <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/43528/1/79119.pdf>
- Zhang, L. (2004). Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance. *The journal of Psychology*, 138(4), 351-370. Recuperado en Diciembre de 2010, de <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/53494/1/102132.pdf>
- Zorrilla, M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemática y español? *Revista electrónica de investigación educativa*. 11(2) 2-29.

Anexo A

Cuestionario de Estilos de Autoridad Parental (PAQ), elaborado por Buri, (1991).

Nombre y Apellido: _____
 Año y sección _____ Ciencia ___ Humanidades ___ Edad: ___ Sexo: M ___ F ___

Cuestionario Estilo de Educación Familiar

PARTE I. Lee con atención y responde la siguiente información:

1. Indica con una equis (x) con quien vives:
 Mamá ____; Papá ____; Con ambos ____; Con abuelos ____; con otro familiar ____; con otras personas no familiar _____
2. ¿Quién es tu representante legal?:

3. ¿Tienes hermanos que viven contigo? No ____; Si ____ ¿Cuántos? _____
4. ¿Dónde vives? (coloca sólo el sector o la parroquia): _____
5. ¿Haces deporte?
 Nunca ____; Algunas veces ____; Semanalmente ____; Siempre, formo parte de un equipo deportivo _____
6. Participas en alguna actividad cultural como: Música (Canto, baile, toco instrumento) ____; Teatro ____; Otra, ¿cuál? _____; Ninguna ____
7. Participas en alguna actividad social, ¿cuál? _____; Ninguna _____
8. ¿Te gusta leer, libros, revistas, materiales diferentes a tus estudios?
 Mucho ____; De vez en cuando ____; Poco ____; Nada _____
9. ¿Ves televisión?: Dos o más horas diarias ____; Entre una y dos horas ____; Menos de una hora al día ____; Pocas veces a la semana ____; Muy poco _____
10. Aproximadamente, ¿cuánto tiempo te sientas frente a una computadora para navegar sobre MATERIALES QUE NO TIENEN QUE VER CON TUS ESTUDIOS: Dos o más horas diarias ____; máximo dos horas diarias ____; menos de una hora diaria ____, algunas veces en la semana, ____; muy pocas veces _____
11. ¿Cuánto TIEMPO ESTUDIAS, incluyendo el que te sientas frente a una computadora para hacer trabajos o buscar información sobre las materias? Dos o más horas diarias ____; máximo dos horas diarias ____; menos de una hora diaria ____, algunas veces en la semana, ____; muy pocas veces _____

II Parte. Estimado estudiante:

A continuación encontrarás algunas preguntas asociadas a la forma como tú percibe la relación con tus padres o representante, con quienes has vivido varios años.

Instrucciones

1. Lee con atención cada afirmación y piensa cómo se aplica en ti o en tu familia.
Por ejemplo, si la afirmación dice: “Mis padres siempre me tratan con mucho cariño”, si está MUY DE ACUERDO, marcas el número 5.
2. No hay respuestas correctas o respuestas incorrectas, contesta de manera rápida y natural, como tú lo sientes.
3. NO omitas ninguna pregunta.
4. Para cada una de las afirmaciones, indica con el número de la escala del 1 al 5. Marca la que mejor representa tu opinión. La escala es la siguiente:
1 = Totalmente en DESACUERDO
2 = En desacuerdo
3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4 = De acuerdo
5 = Muy de ACUERDO

ENUNCIADOS	ESCALA				
	1	2	3	4	5
1. Mis padres creen en una familia donde los niños y jóvenes bien formados deben hacer las cosas a su manera, a su antojo.					
2. Mis padres me han obligado a hacer las cosas que creen son por mi propio bien, incluso si no estoy de acuerdo.					
3. Cuando mis padres me dicen que haga algo, ellos esperan que sea de inmediato y sin preguntar.					
4. Cuando yo era niño y una norma de la familia se establecía, mis padres explicaban las razones a todos en la familia.					
5. Mis padres siempre me han alentado a dialogar cuando he sentido que las reglas familiares y las restricciones son irrazonable.					
6. Mis padres creen que un niño o joven necesita ser libre para tomar sus propias decisiones y hacer lo que quiera, incluso si no está de acuerdo con sus deseos.					
7. Mis padres no me permiten cuestionar las decisiones que ya se han tomado.					
8. Mis padres guían las actividades y decisiones de los niños y jóvenes en la familia a través del razonamiento y la disciplina.					
9. Mis padres son los que piensan que deben utilizar su autoridad para lograr que sus hijos se comporten como debieran.					
10. Mis padres piensan que yo no tengo que obedecer las reglas y normas de conducta simplemente porque alguien con autoridad lo ha establecido.					
11. Yo se lo que mis padres esperan de mí, pero también me siento libre de hablar de esas expectativas cuando yo siento que no son razonables.					
12. Mis padres creen que los padres sabios deben enseñar a sus hijos, desde un principio, quién es el que manda en la familia.					
13. Mis padres rara vez me han dado orientación sobre mi comportamiento.					

14. A la hora de tomar las decisiones familiares, la mayor parte del tiempo, mis padres hacen lo que sus hijos quieren.					
15. Mis padres siempre me han orientación de una manera clara y coherente.					
16. Mis padres se ponen muy molestos si yo trato de estar en desacuerdo con ellos.					
17. Mis padres creen que la mayoría de los problemas de la sociedad se resuelven si los padres no limitan las actividades, decisiones y deseos de los niños y jóvenes durante su crecimiento.					
18. Mis padres dejan en claro el comportamiento que esperan de mí y cuando hago algo que no cumple con sus expectativas, me castigan.					
19. Mis padres me han permitido decidir la mayoría de las cosas por mí mismo sin darme mucha orientación.					
20. Mis padres tienen en cuenta las opiniones de sus hijos en las decisiones familiares, pero no toman decisiones simplemente porque los niños o jóvenes querían.					
21. Mis padres no se sienten responsables de dirigir y guiar mi comportamiento.					
22. Mis padres tienen normas claras de comportamiento para los niños y jóvenes en nuestra casa, pero están dispuestos a ajustar las normas a las necesidades individuales.					
23. Mis padres han guiado mi conducta, y esperan que siga sus directrices, pero siempre escuchan mis opiniones al respecto.					
24. Mis padres me han permitido formar mi propio punto de vista sobre los asuntos de familia y, por lo general, me han permitido decidir por mí mismo lo que yo voy a hacer					
25. Mis padres siempre han pensado que la mayoría de los problemas de la sociedad se resolverían si los padres son estrictos y autoritarios con sus hijos desde que son pequeños.					
26. Mis padres siempre me han dicho exactamente qué hacer y cómo ellos esperan que lo haga.					
27. Mis padres me han dado instrucciones claras para mi comportamiento y mis actividades, y se muestran comprensivos cuando no estoy de acuerdo con ellos.					
28. Mis padres no dan orientación con respecto a las conductas, actividades y deseos de los niños y jóvenes de mi familia.					
29. Yo se lo que mis padres esperan de mí, e insisten en que me ajuste a sus expectativas, simplemente por respeto a su autoridad.					
30. Si mis padres al tomar una decisión, me provocan algún daño, éstos están dispuestos a hablar conmigo y admitir sus faltas.					

*Tipología de Baurimd (1967). Adaptado a estudiantes por Buri (1991)

Anexo B

Cuestionario de Estilos de Pensamiento (TSQS), elaborado por Sternberg y Warner, (1991).

Nombre y Apellido: _____	
Año y Sección _____	Edad: ____ Sexo: M __ F __
Ciencias _____	Humanidades _____

CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE PENSAMIENTO*
(Versión I)

Estimado estudiante:

A continuación se presenta un cuestionario que indaga sobre las características del estilo de pensamiento que está presente en ti. Es la forma como tú tomas decisiones personales para tu vida y tus estudios.

Recuerda, **NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS**, cualquiera es válida para ti. Son respuestas únicas sobre tu persona, contesta **TODAS** con la mayor honestidad posible. La escala de respuesta es del 1 al 7,

UNO (1) significa que la característica **NO ESTÁ EN TI EN ABSOLUTO**.

DOS (2) que **CASI** no está en ti.

TRES (3) que **TIENES ALGO** de ella.

CUATRO (4) que la compartes **MÁS O MENOS**.

CINCO (5) tienes **MUCHO** de ella

SEIS (6) **CASI** la compartes totalmente.

SIETE (7) significa que esa característica **LA COMPARTES TOTALMENTE**.

Coloca una **X** en la columna que más se aproxime a cómo eres en ese enunciado.

NOTA: La palabra **TAREA** en los textos, significa lo mismo que **ACTIVIDAD**.

ENUNCIADOS	ESCALA						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Cuando tomo decisiones, tiendo a confiar en mis propias ideas y formas de hacer las cosas.							
2. Me gusta establecer prioridades entre las cosas que debo hacer antes de empezar a hacerlas.							
3. Me gusta concentrarme en una tarea a la vez.							
4. Disfruto trabajando con cosas que puedo hacer siguiendo instrucciones.							
5. Me gustan los proyectos donde puedo estudiar y evaluar ideas y puntos de vistas diferentes.							
6. A veces me cuesta definir prioridades cuando tengo varias cosas que hacer.							
7. Me gusta abordar toda clase de problemas, incluso los aparentemente triviales.							
8. Si tengo muchas cosas que hacer, suelo repartir mi tiempo y mi atención en todas por igual.							

9. Al tomar una decisión, me gusta comparar puntos de vista opuestos.							
10. Me gusta jugar con mis ideas y ver hasta dónde llegan.							
11. Cuando trato de tomar una decisión, tiendo a ver un solo factor decisivo.							
12. Cuando empiezo algo, me gusta hacer una lista con las cosas que debo hacer y ordenarlas según su importancia.							
13. Me gustan las situaciones donde mi papel o mi forma de participar está definida claramente.							
14. Me gusta comprobar y evaluar ideas o puntos de vistas opuestos.							
15. Si tengo que hacer varias cosas importantes, sólo hago las más importantes para mí.							
16. Antes de empezar un proyecto, me gusta saber que tengo qué hacer y en qué orden.							
17. Considero que resolver un problema, normalmente conduce a muchos otros que son importantes.							
18. Cuando tengo muchas cosas que hacer, empiezo por la primera que se me ocurre.							
19. Trato de tener varias cosas en marcha al mismo tiempo para poder ir pasando de una o otra.							
20. Al expresar o escribir ideas, destaco la idea principal y cómo encajan entre sí todos los aspectos.							
21. Al hablar o escribir, me ciño a una idea principal.							
22. Me gusta averiguar cómo resolver un problema siguiendo reglas establecidas.							
23. Cuando debo trabajar en varias cuestiones de importancia similar, procuro hacerlo simultáneamente.							
24. Cuando trabajo en un proyecto, tiendo a considerar que casi todos sus aspectos tienen la misma importancia.							
25. Al manifestar o escribir ideas, sigo reglas formales o de presentación.							
26. Me siento más feliz en un trabajo cuando puedo decidir por mi cuenta qué hacer y cómo hacerlo.							
27. Cuando me enfrento a un problema, utilizo mis propias ideas y estrategias para resolverlo.							
28. Puedo pasar de una tarea a otra con facilidad, porque todas las tareas me parecen igualmente importantes.							
29. Cuando emprendo una tarea, normalmente me da igual empezar por cualquiera de sus aspectos.							
30. Antes de empezar una tarea o proyecto, compruebo qué método o procedimiento se debe emplear.							

31. Me gustan los problemas que pueden poner a prueba mi propia manera de resolverlos							
32. Tengo que terminar un proyecto antes de empezar otro.							
33. Cuando trabajo en una tarea, puedo ver cómo se relacionan cada parte con el objetivo global.							
34. Me gustan los proyectos que tienen una estructura clara y una meta y un plan preestablecido.							
35. Cuando expongo o escribo ideas, empleo cualquier cosa que me viene a la cabeza.							
36. Cuando hay muchas cosas que hacer, sé distinguir con claridad en qué orden hacerlas.							
37. Prefiero las tareas o los problemas que me permiten evaluar diseños o métodos ajenos.							
38. Me gustan las situaciones donde puedo comparar y evaluar formas diferentes de hacer las cosas.							
39. Cuando empiezo una tarea, me gusta examinar todas las formas posibles de hacerla, incluso las más ridículas.							
40. Antes de empezar una tarea, me gusta determinar por mi cuenta cómo la voy a hacer.							
41. Empleo cualquier medio para alcanzar un fin.							
42. Al manifestar o escribir ideas, me gusta criticar la forma de hacer las cosas de otras personas.							
43. Procuero emplear el método apropiado para resolver cualquier problema.							
44. Me gusta seguir reglas o instrucciones definidas al resolver un problema o realizar una tarea.							
45. Cuando me encuentro con ideas opuestas, me gusta decidir cuál es la manera correcta de hacer algo.							
46. Disfruto con trabajos que implican analizar, evaluar o comparar cosas.							
47. Cuando trabajo en una tarea, me gusta empezar con mis propias ideas.							
48. Me gustan las situaciones donde puedo utilizar mis propias ideas y formas de hacer las cosas.							
49. Me gusta tratar temas o cuestiones generales en vez de detalles o hechos.							
50. Cuando trato de llevar a cabo una tarea, tiendo a ignorar los problemas que surgen.							
51. Al expresar o escribir ideas, me gusta organizar todos los aspectos según su importancia.							
52. Cuando me encuentro con dificultades, sé distinguir su importancia y el orden en qué debo abordarlas							

53. Normalmente hago varias cosas a la vez.							
54. Normalmente sé qué cosa debo hacer, pero, a veces, me cuesta decidir en qué orden.							
55. Cuando trato de tomar una decisión, procuro tener en cuenta todos los puntos de vista.							
56. Cuando hay muchas cosas importantes que hacer, trato de hacer todas las que pueda en el tiempo disponible.							

* Sternberg y Warner, 1991