

Los Estilos de Pensamiento y Estilos de Educación Parental en el Rendimiento Académico

Marling Rosario Brito¹

marlingrosario@usb.ve

<https://orcid.org/0000-0002-9053-595>

Freddy Rojas Velásquez¹

frojas@usb.ve

<https://orcid.org/0000-0003-1091-9072>

Juan Bolívar López²

juan.bolivar@utalca.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5465-3929>

¹Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela

²Universidad de Talca, Talca, Chile

Recibido: 29/02/2020 **Aceptado:** 15/04/2020

Resumen

Los estilos de educación parental y los estilos de pensamiento son factores que pueden afectar la vida académica. El objetivo de este estudio se centró en realizar un análisis de esos factores y verificar si existe alguna relación de éstos con el desempeño académico. Para ello, se seleccionaron 139 estudiantes de educación secundaria a los que se les aplicaron los cuestionarios que definían a ambos estilos y se analizaron para determinar si existía alguna asociación entre estas variables. Los resultados destacan una relación significativa a favor del estilo de educación familiar Democrático, y entre los estilos de pensamiento Ejecutivo y Jerárquico con el rendimiento académico. Los resultados obtenidos permiten plantear el diseño de Programas de Educación Familiar para padres y de Entrenamiento Didáctico para profesores de manera que se fomente en el estudiante adolescente un mejor proceso de socialización y respuesta a las tareas para su éxito académico.

Palabras clave: Estilos de Pensamiento; Estilos de Educación Parental, Estilos de Educación Familiar, Rendimiento Académico.

Estilos de Pensamento e Estilos de Educação Parental no Desempenho Acadêmico

Resumo

Estilos de educação parental e estilos de pensamento são fatores que podem afetar a vida acadêmica. O objetivo deste estudo foi realizar uma análise desses fatores e verificar se há alguma relação entre eles e o desempenho acadêmico. Para isso, foram selecionados 139 alunos do ensino médio aos quais os questionários que definiam os dois estilos foram aplicados e analisados para determinar se havia alguma associação com o desempenho acadêmico. Os resultados destacam uma relação significativa a favor do estilo de educação familiar democrata e entre os estilos de pensamento executivo e hierárquico e o desempenho acadêmico. Os resultados obtidos nos permitem propor o desenho de Programas de Educação Familiar para pais e Treinamento Didático para professores, para que seja incentivado um melhor processo de socialização e resposta às tarefas para o seu sucesso acadêmico.

Palavras chave: Estilos de Pensamento; Estilos de Educação Parental, Estilos de Educação Familiar, Desempenho Acadêmico.

Thinking Styles and Styles of Parental Education in Academic Performance

Abstract

Parental education styles and thinking styles are factors that can affect academic life. The objective of this study focused on conducting an analysis of these factors and verifying whether there is any relationship between them and academic performance. For this, 139 secondary school students were selected to whom the questionnaires defining both styles were applied and analyzed to determine if there was any association with academic performance. The results highlight a significant relationship in favor of the Democratic family education style, and between Executive and Hierarchical thinking styles with academic performance. The results obtained allow us to propose the design of Family Education Programs for parents and Didactic Training for teachers so that a better process of socialization and response to the tasks for their academic success is encouraged in the adolescent student.

Keywords: Thinking Styles; Parental Education Styles, Family Education Styles, Academic Performance.

Introducción

La educación siempre ha sido motivo de estudio a nivel mundial, se considera 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 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 -cuyo tema central se ubicó en 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, al mismo tiempo, fomentar altas capacidades, elementos necesarios en esta sociedad, sumida en la 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 permita desenvolverse de manera eficiente, tanto en el sistema educativo universitario como en el mundo laboral. Lo que se busca es desarrollar competencias e incorporar conocimientos, que le permitirán insertarse al mercado de trabajo y ser altamente productivos para el desarrollo del país.

La reflexión pasa por reajustar los planes de estudios en función de las características actuales de los estudiantes, tanto en sus condiciones cognitivas como en las afectivas y contextuales, para lograr alcanzar las metas propuestas (UNESCO, 1998).

En 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 estar 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 concordancia, con los retos establecidos por la UNESCO (1998), el rendimiento escolar pasa a ser 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).

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 sociocultural, las facilidades socio-económicas, entre otros.

En América Latina, el rendimiento es bajo en todos los niveles de los subsistemas de la educación. 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.

Se han hecho esfuerzos para transformar el sistema educativo de la secundaria venezolana y tomar en cuenta los lineamientos de la UNESCO, con respeto a la educación del siglo XXI. Una de las medidas adoptadas fue la creación del Currículo Bolivariano del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos. En él se proyecta al egresado como 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).

Sin embargo, este currículo quedó en un estado de “standbay” y se sigue observando en la práctica diaria del quehacer educativo 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 de que la metodología de enseñanza más frecuente en 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.

El estudio que se presenta intenta verificar la relación de rendimiento con algunos de esos otros factores antes mencionados, ya que es posible que estén relacionado con la educación

que reciben los niños y adolescente en su hogar. En tal sentido, se seleccionaron dos, el primero asociado con al ámbito familiar y el segundo de naturaleza intrínseca de la persona. De ahí que las interrogantes estuvieron orientadas a verificar de qué manera se relacionan los “Estilos Educativos Parentales” y los “Estilos de Pensamiento del Estudiante” con el Rendimiento Académico.

Ruiz de Miguel (2001) explica que existen factores de tipo escolar (la relación alumno-profesor, el ambiente escolar, relación entre alumno), de tipo personal (la inteligencia, motivación, personalidad), de naturaleza social (ambiente donde se desenvuelve la persona) y los del entorno familiar (estilos educativos, nivel socioeconómico, estructura) que pueden afectar el rendimiento escolar. Aunque los estudios que abarcan esas 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 u otros latinoamericanos, donde los estudios en este ámbito son poco explorados a nivel educativo.

En la literatura, se resalta 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. Existen 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 probable 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 tuvo como propósito determinar las posibles asociaciones entre el estilo educativo parental y el estilo de pensamiento de los estudiantes con el rendimiento académico.

Para el logro de ese objetivo, una vez seleccionada la muestra de estudio, se describieron las características sociodemográficas de los estudiantes. Luego, se determinó la tendencia comportamental (estilos educativos) que predomina en las familias para la crianza y educación de sus hijos que cursan ese nivel educativo. Seguidamente, se establecieron los estilos de pensamiento predominante, de acuerdo a la Teoría de Autogobierno Mental (Sternber, 1999) en la resolución de tareas académicas. Finalmente, se analizaron esas variables entre ella y con el rendimiento académico.

Marco referencial

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 estudiantes. Con respecto a esto, son diversos los autores que han trabajado las variables mencionadas como co-partícipes del aprendizaje y posterior éxito de las personas a nivel profesional; bien sea de forma individual como en conjunto. En primera instancia, Ruiz de Miguel (2001) observó el Rendimiento Académico desde la perspectiva del fracaso o el éxito escolar y como éste se relacionaba con variables sociales como la posición socio-económica de las familias. Entre sus aportes está el hecho que considera que el entorno familiar es el primer predictor del rendimiento, afirmando incluso, que existe una relación entre el ambiente en el hogar y los logros en los estudios.

Así mismo, 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.

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 se evidencia cuando se observan comportamientos parentales, 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.

Investigaciones llevadas a cabo, relacionadas con los estilos educativos parentales (Baumrind, 1967; Henao, Ramírez & Ramírez-Nieto, 2007) definen a este constructo 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. 235)

En este sentido, (Baumrind, 1971; Buri, 1991; Myers, 2005), destacan tres estilos distintivos:

Padres Autoritarios: 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. Ejercen una disciplina basada en la afirmación del poder. La comunicación es unidireccional y poco efectiva pues no se tiene en cuenta la opinión de los hijos. 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.

Padres Permisivos: Aquellos que se someten a los deseos de sus hijos, exigen poco y es raro que recurran al castigo. Muestran un amor incondicional. Demandan en el niño una conducta madura y que sea autorregulador de su conducta. La comunicación es pobre, las reglas son inflexibles, la independencia es escasa. Por lo tanto, los niños son autosuficientes, exploratorios, con poco control conductual (rebeldes, impulsivos, agresivos, indiferentes) y relativamente cálidos en sus afectos.

Padres Autorizante o Democráticos: 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.

De estos estilos distintivos, Baumrind (1967), determinó que el estilo de padre autorizante o democrático es el que permite que se desarrolle en los hijos un comportamiento independiente, que se asocia de manera coherente con todas las ideas de responsabilidad social, en comparación con los otros dos estilos (autoritario y permisivo). Se favorecen interacciones familiares que promueven el desarrollo de habilidades personales y sociales generando efectos positivos en la socialización, desarrollo de competencias sociales, alta autoestima y bienestar psicológico (Jorge y González, 2017), lo que puede denotar en el niño un alto rendimiento académico.

Así mismo, desde la relación entre el estilo parental y el rendimiento académico, los logros escolares del estudiante podrían estar relacionados con aspectos sociales, culturales, experiencias de aprendizaje, actitudes y expectativas que estén presentes en el contexto familiar (Jorge y González, 2017). En otras palabras, el aumento o disminución del rendimiento académico del estudiante, puede estar vinculado con la interrelación que este tenga con su entorno familiar promovido desde el tipo de crianza que recibe.

Por su parte, Zhang (2002) plantea, que son los estilos de pensamientos del estudiante y sus preferencias de uso en las distintas tareas que se propone, lo que contribuye a la autorregulación que se refleja en el desarrollo positivo de sus actividades, y por ende en el rendimiento.

Núñez et al. (2005) destacan que el éxito o el fracaso depende 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. Lo que lleva a pensar que la inteligencia no se ve como una propiedad estática o un rasgo estable sino como procesos cognitivos configurados en “Estilos” (Bernardo et al., 2009; Sternberg, 1999) éstos se pueden operacionalizar, para 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 veces de forma 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.

Para conducirse de forma inteligente en 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.

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.

En Cuadro 1 se ofrece un panorama de la propuesta sobre La Teoría del Autogobierno Mental (Sternberg, 1999) donde se describen 13 estilos de pensamiento que se encuentran ubicados en 5 dimensiones.

Cuadro 1. Estilos de pensamiento propuesto por Robert Sternberg (1999)

Dimensiones	Estilos
Funciones	Legislativo, ejecutivo y Judicial.
Formas	Monárquico, Jerárquico, Oligárquico y Anárquico.
Niveles	Global y Local.
Alcance	Interno y Externo.
Inclinaciones o tendencias	Liberal y Conservador

Fuente: Elaborado a partir de Robert Sternberg (1999)

Investigaciones hechas por Sternberg y Zhang, con respecto a los estilos de pensamiento propuestos a través de la teoría de autogobierno mental, y considerando que en la mayoría de los estilos están presentes los valores como elementos que definen significativamente los

estados de la personalidad, condujeron a una reconceptualización de los estilos, caracterizándolos en tres tipos (Sternber y Zhang, 2005). Los del Tipo I, denotan preferencia para tareas que tienen bajos grados de estructura que requieren que los individuos procesen la información de una manera más compleja, lo que permite originalidad, creatividad y altos niveles de libertad para que la persona haga las cosas a su manera, a estas características corresponden los estilos legislativo, judicial, global, jerárquico y liberal. El tipo II, plantea preferencias para tareas estructuradas que permiten a las personas procesar información en una forma más simple y conforme a formas tradicionales de hacer cosas con altos niveles de respeto por la autoridad, a estos aspectos corresponden los estilos ejecutivo, local, monárquico y conservador. El tipo III, se caracteriza por las demandas que se tengan sobre una tarea específica y el nivel de interés que la persona manifieste sobre la misma, a este aspecto corresponden los estilos oligárquico, anárquico, interno y externo.

No obstante, para efectos de la presente investigación, sólo se tomaron en cuenta las dimensiones Funciones y Formas correspondiente a los estilos legislativo, ejecutivo, judicial y Monárquico, Jerárquico, Oligárquico, Anárquico respectivamente.

En la dimensión *Funciones* destacan las acciones básicas que se observan en un sistema de gobierno democrático: 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.

La dimensión *Formas*, está referida a la manera de gobernar que tienen los estados: a) *Monárquico*, estilo de personas que tienden a ser decididas en su manera de actuar y de resolver

los problemas a toda prisa, pasando por encima de cualquier obstáculo. Las personas con esta preferencia 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 sistemáticos y con un sentido de priorización; b) *Jerárquico*, personas que tienden a estar motivadas por más de una meta; son conscientes 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*, personas que 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*, personas que tienden a estar motivadas por más de una necesidad, por tanto, son difíciles de clasificar. Con 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 autoconsciencia, son intolerantes, y muy poco flexibles, tienen verdaderos problemas para fijar prioridades en todos los ámbitos de su vida, suelen ser muy extremistas, asistemáticos.

En la literatura científica, 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 se pueden emplear de acuerdo a las situaciones que se presenten. 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).

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

1. Factores que no dependen de la escuela, 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, 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, representa 9%, se destaca la falta de material didáctico eficaz y motivador para el alumno.

Investigaciones sobre la relación entre el contexto familiar y la inteligencia (Herrera & España, 2001; Manzano & Arranz, 2008) destacan 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.

Es un hecho que tanto la educación parental como los estilos de pensamiento están presentes en la variación del rendimiento, la pregunta sería si esa relación es significativa. Fan y Zhang (2014) estudiaron el rol de los estilos parentales percibidos en los estilos de pensamiento con estudiantes de la Universidad Integral de Shanghai, China, determinaron que existe una relación estadísticamente significativa del estilo parental que perciben los estudiantes con su estilo pensamiento. Cuando los padres proporcionan un ambiente cálido y seguro en el que los niños tienden a explorar el mundo a su alrededor sin miedo, se facilita el desarrollo de estilos de pensamiento caracterizados por altos niveles de creatividad, autonomía, y bajos niveles de conformidad (Fan y Zhang, 2014). Este hallazgo resulta interesante, ya que brinda información sobre cómo estas dos variables pueden incidir en el rendimiento y ayudar a establecer, desde el campo de la educación, estrategias para incentivar su mejora.

En consecuencia, la importancia de esta investigación se inicia con verificar el estilo de educación familiar más característico en el hogar, 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. El conocimiento de estos estilos parentales podría contribuir con la

creación de estrategias cuya función sería lograr direccionar a sus alumnos hacia el logro de los objetivos y metas de aprendizaje propuestos, siempre en función del éxito académico.

Metodología

La población de estudio estuvo constituida por estudiantes de educación secundaria (entre 3° y 5° año), adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y 18 años, de diversos colegios oficiales y subsidiados ubicados en el área metropolitana de Caracas. Alrededor del 80% provenían de áreas consideradas de riesgo (barrios pobres, zonas populares).

Se seleccionó una muestra intencional (no probabilística), de 139 estudiantes, tomada de acuerdo a las particularidades de las instituciones seleccionadas, cuyas características fundamentales fueron la edad (adolescentes), el sexo (masculino y femenino), la institución (oficiales 53% y semiprivadas 46%); cuyos participantes se ubicaron en los estratos socioeconómicos III y IV de acuerdo a Graffar. 58 % estudiaba el último año de Educación Media. 59% provenía de familias nucleares (padre y madre presentes). En general, 73% declaró que su madre era su representante ante la institución.

Instrumentos. Se utilizaron dos instrumentos. El primero de ellos, el *Cuestionario de Autoridad Parental (PAQ)*, 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, sobre el modo de comportarse la madre y el padre con respecto a los aspectos educativos hacia ellos. En tal sentido, los adolescentes encuestados señalaron aquellas que consideran reflejan más la manera en que son educados. La evaluación de las puntuaciones consiste en sumar los puntajes obtenido en cada ítem perteneciente a un estilo. Cada estilo lo describen 10 ítems para un total máximo de 50 puntos. Para efectos de la investigación se utilizó de manera indistinta los términos *estilos parentales* o *estilos familiares*.

El segundo instrumento fue *The Thinking Styles Questionnaire for Students (TSQS)*, elaborado por Wagner & Sternberg (1991). Se trata de un cuestionario de estilos de pensamiento cuya finalidad es conocer cuál es el pensamiento predominante en cada uno de los estudiantes para la evaluación de los estilos de autogobierno, según los autores. 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 responde al ítem de acuerdo a lo que considere que se ajusta más a su nivel de pensamiento. Una vez administrado, 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, 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 adecuadamente todo el cuestionario.

Además de las dos variables independientes de estudio mencionadas, se verificó sus efectos sobre el *Rendimiento Académico*, variable dependiente, cuya definición operacional está referida 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). Para efectos de esta investigación, se utilizó como la calificación final promediada de los tres lapsos (cada uno comprende tres meses de actividad académica) cursados por el estudiante y que se expresa en la escala del 1 al 20.

Validez y Confiabilidad. El cuestionario de *The Thinking Styles Questionnaire for Students (TSQS)* propuesto por Wagner & Sternberg (1991), ha sido replicado en otras latitudes del planeta (Continente americano, europeo y asiático), lo que indica 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 ítemes a tres expertos (psicólogos y educadores) para confirmar que su contenido es pertinente y comprensible a los niveles donde fue 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 ítemes, 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 $\alpha = 0,959$. Mientras que los estudios realizados en la población adulta joven (universitaria) china, arrojan un alfa de Crombach entre 0,50 y 0,80

(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 Combrach (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

Procedimiento. El procedimiento para la aplicación de ambos instrumentos se estableció de acuerdo a la planificación de las dependencias académicas de la institución. 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. El cuestionario de estilos de pensamiento (TSQS), se administró a los estudiantes en horario habitual de clases y se les motivó para que lo completen con la mayor honestidad posible.

Procesamiento Estadístico de Datos. Una vez completada la información se ordenó la data correspondiente y se procedió a los cálculos estadísticos descriptivos e inferenciales con el fin de analizar los resultados. Después del análisis descriptivo, se hicieron correlaciones de Pearson para determinar los niveles de asociación entre las variables de estudio. Finalmente, se realizó un análisis de varianza para indagar sobre la relación entre las variables de estudio.

Resultados y discusión

La Tabla 1, presenta la distribución de los Estilos de Educación Parental, solo 108 estudiantes se ubicaron en un estilo predominante.

Tabla 1. Valores obtenidos para la ubicación de los estudiantes en el Estilo de Educación Parental, de acuerdo al criterio seleccionado. (N=139)

Estilo de educación Parental	Media (M)	Desviación Estándar (DE)	M + ½ 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

Fuente: Datos de la Investigación

Como se puede observar, de los 108, el estilo democrático estuvo representado por 57 estudiantes (53%). Los datos obtenidos tienen un apoyo importante en la literatura donde se destaca una distribución similar (Baumrind, 1971; Buri, 1991; Henao, et al., 2007; Manzano & Arranz, 2008; Cerezo, et al., 2011).

Una vez ubicados en sus estilos parentales respectivos se calcularon los descriptivos del rendimiento académico de los estudiantes correspondientes a cada uno de ellos (Tabla 2).

Tabla 2. Medias de Rendimiento de la muestra en función del Estilo Parental predominante. (N=108)

	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

Fuente: Datos de la investigación

Posteriormente, se compararon las medias del rendimiento académico de los tres grupos. La Tabla 3 presenta los resultados.

Tabla 3. Prueba Tukey HSD, Post Hoc. Comparación múltiple de rendimiento

(I) control	(J) control	Diferencia de Media (I-J)	Niv. Sig.
			**p<0,01
Democrático	Autoritario	1,77431	0,003**
	Permisivo	0,62797	0,639
Autoritario	Democrático	-1,77431	0,003**
	Permisivo	-1,14634	0,273
Permisivo	Democrático	-0,62797	0,639
	Autoritario	1,14634	0,273

Fuente: Datos de la investigación

Estos resultados confirman que para los tres estilos de educación familiar el constructo “Estilos Educativos Parentales”, pone de manifiesto las tendencias de crianza, educativas o comportamentales que los padres, por separado o en conjunto, prefieren y utilizan cotidianamente con sus hijos. En una prueba F la muestra presentó diferencias significativas entre el rendimiento académico de los tres estilos (Permisivo, Autoritario y Democrático) ($p < 0.01$). La prueba Post Hoc indica que esa diferencia fue a favor del Democrático. Es decir, la media del rendimiento del grupo cuyo estilo parental era Democrático se ubicó significativamente por encima de los otros dos.

A continuación, se presenta el análisis de las correlaciones existentes entre las variables de estudio para la muestra de los 139 jóvenes. La Tabla 4, presenta las correlaciones de Pearson entre el Rendimiento Académico y los Estilos de Educación Parental.

Tabla 4. Correlaciones de Pearson entre los Estilos Educativos Parentales y el Rendimiento. (N=108)

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

Fuente: Datos de la Investigación

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 (negativa). Es decir, pareciera que cuando los padres adoptan estilos de crianza y educación en su hogar Permisivos o Autoritarios, 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 y flexible pero cargada de mucha afectividad donde no se respeta la jerarquización de la estructura familiar, lo que marca una personalidad poco comprometida,

impulsiva y con falta de responsabilidad, 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).

En lo que respecta a los estilos de pensamiento (TSQS), en la Tabla 5, se observa que no todos los estudiantes se ubicaron en un estilo específico.

Tabla 5. Valores obtenidos para la ubicación de los estudiantes en el Estilo de Pensamiento (*Funciones y Formas*), de acuerdo al criterio seleccionado. (N= 139)

ESTILO DE PENSAMIENTO	MEDIA (M)	DESVIACIÓN ESTANDAR (DE)	M + ½ DE	N
Dimensión 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
Dimensión Formas				
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

Fuente: Datos de la Investigación

La discrepancia numérica entre el total de estudiantes y los ubicados se debe a que, en los estilos de pensamiento de *Funciones*, 36 no alcanzaron el mínimo establecido para ubicarse en alguno de ellos. Lo mismo ocurrió con el grupo de estilos de pensamiento de *Formas*, en esta oportunidad 45 estudiantes tampoco se ubicaron en algún estilo.

En la dimensión de *Funciones* la mayoría se ubicó en el Estilo Legislativo (44) y en la de *Formas* 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 (Tabla 6)

Tabla 6. *Descriptivo de medias de Rendimiento de la muestra en función del Estilo de Pensamiento predominante. (Dimensión Funciones)*

	N	Rendimiento	
		Media	Desviación estándar
Ejecutivo	42	15,2507	2,60028
Legislativo	44	14,8595	2,24433
Judicial	17	14,4735	2,20622
Total	103	14,9553	2,38398

Fuente: Datos de la Investigación

En la Tabla 6 se observa que el rendimiento no pareciera depender de los estilos de pensamiento de la categoría funciones; de hecho, se muestra cómo la media de los rendimientos se diferencia levemente entre los distintos estilos de pensamiento de funciones; el que tiene la media ligeramente más alta es el Ejecutivo con 15,25 y la media más baja el Judicial con 14,47.

Tabla 7. *Medias de Rendimiento de la muestra en función del Estilo de Pensamiento predominante (Dimensión Formas)*

	N	Rendimiento	
		Media	Desviación Estándar
Monárquico	25	14,2040	2,87791
Oligárquico	21	14,3129	2,63080
Jerárquico	29	15,8807	2,19560
Anárquico	19	14,5868	2,16954
Total	94	14,8230	2,55151

Fuente: Datos de la Investigación

De igual manera ocurre con los Estilos de Pensamiento de la dimensión *Formas*. Entre ellos las medias de rendimiento no pareciera ser significativas, 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.

Seguidamente se procedió a verificar si los estilos de pensamiento se asocian de alguna manera con el rendimiento. La Tabla 8 presenta las correlaciones correspondientes.

Tabla 8. Correlaciones de Pearson entre los Estilos de Pensamiento del estudiante (Dimensiones Funciones y Formas) y el Rendimiento. (N= 139)

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

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

Fuente: Datos de la Investigación

Los resultados expresan que no todos los estilos de ambas dimensiones (Funciones y Formas) se asociaron al rendimiento.

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 de problemas. Con respecto a esto, la Tabla 8, presenta la percepción de los estudiantes sobre las distintas maneras de autogobernarse a través 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 el establecimiento de prioridades (Estilo Jerárquico) para lograr un ascenso en la calidad del trabajo escolar que se refleja en su rendimiento.

En el siguiente análisis se presentan las correlaciones entre los Estilos de Educación Parental y los estilos de pensamiento (Tabla 9 y Tabla 10)

Tabla 9. Correlaciones de Pearson entre los Estilos de Pensamiento de los Estudiantes (Dimensión 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 10. Correlaciones de Pearson entre los Estilos de Pensamiento de los Estudiantes (Dimensión 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

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

Fuente: Datos de la Investigación

Estos resultados avalan la existencia de una asociación significativa entre las variables del contexto familiar relativas al Estilo Parental Democrático con las tres categorías de Funciones ($p < 0,01$). De esta manera se favorece 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). En la dimensión de Formas, solamente se asociaron significativamente el Jerárquico con el Estilo Parental Democrático ($p < 0,01$); y el Autoritario, de manera inversa con el Jerárquico ($p < 0,05$).

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 significativa es negativa para los Estilos Legislativo (Funciones) y Jerárquico (Formas) ($p < 0,05$). 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 cognitivas de aprendizaje.

Conclusiones

La mayoría de los estudiantes de la muestra se ubicaron en familias de tipo nuclear; es decir, con una estructura familiar conformada por mamá, papá e hijos. De ahí se puede derivar que hay una forma de pensar y actuar en función de su crianza, relacionadas con reglas o normas planteadas y ejecutadas en el hogar. De este contexto familiar, se puede inferir de la investigación lo que sigue:

1. En general, la tendencia del estilo parental fue hacia el Democrático, situación que parecía lógica ya que la generación de padres implicados en el estudio nació y vivió 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, y la responsabilidad de sus acciones dentro de la sociedad. No obstante, son contrarios a lo que se percibe día a día dentro de las instituciones escolares; estudiantes que tienden a desconocer la figura de autoridad con cierta beligerancia en sus actuaciones e irrespeto hacia las normas, lo que conduce a pensar que la tendencia de crianza se podría estar orientando hacia un estilo educativo permisivo, que provoca confusión de conceptos en los hijos de estas familias. Cuando los padres crean un clima en el hogar de independencia, corresponsabilidad y autonomía de acción, pareciera que cognitivamente desarrollan en el hijo un sistema de procesamiento, donde la creación, la planificación y el juicio de valor de sus acciones son puestas en práctica para la resolución de tareas. Favorecen lo que algunos autores llaman la autorregulación del aprendizaje. Mientras que cuando los padres ejercen la educación familiar de manera coercitiva y 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 y retrae 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.
2. 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 declina. Mientras que los padres que escuchan las demandas de sus hijos y demarcan normas dentro del hogar, con una comunicación afectiva, donde se observa coherencia entre lo que se dice y lo que se hace por parte de los padres o figuras de autoridad, al tiempo que se diseña un modelo de vida que es copiado por sus hijos, se favorece el rendimiento académico.

3. 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 utilicen mayor cantidad de estrategias de elaboración de tareas. Además, también se ha verificado que el estilo educativo paterno incide significativamente sobre dichas estrategias.
4. Partiendo de la idea propuesta por Sternberg (1999), quien destaca que el estilo “no es una aptitud, sino 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 cómo 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 estudiada para aplicar sus capacidades y habilidades en la solución de tareas, que conducen al éxito en su rendimiento: Ejecutivo y Jerárquico.
5. El estilo de pensamiento Jerárquico es el que más evidencia el estudiante exitoso. Esto podría atribuirse al hecho 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), éstos 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.
6. Los resultados expresaron una asociación interesante entre el estilo educativo parental Democrático y todos los estilos de pensamiento de la dimensión Funciones (Ejecutivo, Legislativo y Judicial), y con el estilo Jerárquico de la dimensión Formas. Mientras que el estilo educativo parental Autoritario sólo con el Legislativo y el Jerárquico, pero de manera inversa.

La idea de un estudio como éste, 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.

A nivel educativo, se deben tomar en cuenta los estilos para desarrollar un currículo que proponga estrategias que potencien los procesos mentales y permitan la resolución de problemas de forma significativa. De esta manera se garantiza el éxito académico y se adopta la forma familiar más idónea de promoción de la disciplina, afecto y comunicación que tienen los padres con sus hijos. Partiendo de la idea de Sternberg (1999) quien precisa que el *estilo* no es más que “cómo le gusta a alguien hacer algo”, y teniendo presente las particularidades de la relación del estilo parental Democrático con el de pensamiento Jerárquico, quienes saben establecer prioridades y son flexibles, sistemáticos en la resolución y toma de decisiones, sería interesante que dicho binomio estuviese inserto en el desarrollo de propuesta curriculares y en los programas de formación de padres.

Finalmente, resulta relevante continuar investigando sobre las variables estudiadas e incluir otras que potencien la socialización de los estudiantes, como por ejemplo los entornos de aprendizaje (Fan y Zhang, 2014). Así mismo, se podrían realizar estudios longitudinales a través de los cuales se realicen medidas en distintos momentos, dos o tres veces, de tal manera de corroborar si los estilos de los estudiantes se mantienen con el tiempo o sufren modificaciones basadas en su desarrollo cognitivo producto de su formación académica, lo que, desde el ámbito educativo, permitiría generar estrategias para una mayor y mejor socialización.

Referencias

- 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.
- Bernardo, A., Núñez, J., González-Pienda, J., Rosário, 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>
- 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>.
- Fan, J. y Zhang, L. (2014). The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Elsevier*. 32. pp. 204-211. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.004>
- 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
- 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., Rocas, 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., Rocas, 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>
- 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 (nº 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.
- Jorge, E. & González, C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes. Psicológicos*, 17(2), pp. 39-66, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>

- 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>.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Subsistema de educaciones secundaria bolivariana: liceos bolivarianos: Currículo*. Caracas: MPPE/CENAMEC.
- 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 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154820_spa
- 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., Rocas, 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 Congreso Galaico Portugués de Psicopedagogía de 2004. Braga: Universidad do Minho. 2da. Edición. Recuperado en Noviembre de 2010, en http://www.guiasiedu.com/publicacoes/documentos/2005_estilos_intelectuales_aptitudes_i_ntelectuales_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 Psicoloxía 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.
- 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. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión. Barcelona: Paidós.

- Sternberg, R., Grigoremko, E. & Zang, L. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and Assessment. En prensa.
- 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*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Wagner, R. & Sternberg, R. (1991). *Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday world*. USA: Cambridge University.
- 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>
- Zhang, L. y Sternberg, R. (2005). A Threefold Model of Intellectual Styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53. DOI: 10.1007/s10648-005-1635-4