



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD

ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA

**RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS PARENTALES, LOS ESTILOS DE
APRENDIZAJE Y LA MASCULINIDAD-FEMINIDAD EN ESTUDIANTES
DE BACHILLERATO.**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ DANYA

MORALES FLORES JUAN

DIRECTORA: DRA. CLAUDIA MARGARITA GONZÁLEZ FRAGOSO



HIDALGO, 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 Instituto de Ciencias de la Salud
School of Health Sciences
 Área Académica de Psicología
Department of Psychology

09 de febrero de 2016
 Asunto: Autorización de impresión formal

DRA. NORMA ANGÉLICA ORTEGA ANDRADE
 JEFA DEL ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA
Head of academic psychologyc area

Manifestamos a usted que se autoriza la impresión formal del trabajo de investigación de los pasantes **JUAN MORALES FLORES Y DANYA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ**, bajo la **modalidad de TESIS COLECTIVA** cuyo título es: **“RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS PARENTALES, LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA MASCULINIDAD-FEMINIDAD EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO”** debido a que reúne los requisitos de decoro académico a que obligan los reglamentos en vigor para ser discutidos por los miembros del jurado.

“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”

Nombres de los Docentes Jurados	Cargo	Firma de Aceptación del Trabajo para su Impresión Formal
Dra. Rebeca Ma. Elena Guzmán Saldaña	Presidente	
Dra. Claudia Margarita González Fragoso	Primer Vocal	
Dr. David Jiménez Rodríguez	Segundo Vocal	
Mtra. Ana María Rivero Guerrero	Tercer Vocal	
Mtra. María Eugenia Zaleta Arias	Secretario	
Dra. Dayana Luna Reyes	Suplente	
Dra. Melissa García Meraz	Suplente	



Circuito Ex Hacienda La Concepción S/N
 Carretera Pachuca Actopan
 San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, México; C.P. 42160
 Teléfono: 52 (771) 71 720-00 Ext.5104, 5118 y 4313
 psicologia@uaeh.edu.mx

www.uaeh.edu.mx

Agradecimientos

Mis padres, me lo han dado todo, todo lo suficiente. Gracias por tener una confianza excesiva en mí, por enseñarme a salir adelante por mí misma y por darme una ayudadita cuando ya era necesario. Gracias por darme su cariño desde sus particulares maneras de hacerlo. Gracias por cuidarme como niña y respetar mis decisiones y alentarme como adulto. Los quiero muchísimo. DANYA

A mi hermano, por preguntar si ya casi termino la tesis; por darme momentos de distracción y por no entrar a mi cuarto o al estudio cuando estaba trabajando. Gracias por quererme a tu manera. Te quiero, desde mi manera sobreprotectora de quererte. DANYA

A mis “amiguis mil”, los quiero mucho. Gracias porque en todo este proceso estuvieron aquí, interrumpiendo, divirtiendo, distrayendo, siendo tercos y nunca decaer en sus intentos por despejarme un rato. Fueron de gran ayuda. DANYA

A mi Tun por apoyarme desde lejos, por perseguir sus metas y por compartirlas conmigo. Te amo. DANYA

A Juanelo, mi compañero, mi roomie, mi colega y mi amigo. Gracias porque, a pesar de los malos ratos que te ocasione en el pasado, hoy somos amigos. Gracias por tu paciencia y amabilidad. Gracias por tu buen humor, por hacer los días largos de trabajo más cortos, musicales y divertidos. Gracias por escucharme y por confiar en mí. Gracias por tu gran ayuda en este camino. Te quiero mucho Juan. DANYA

A Antonia y Juan, mis padres, que por años han sido mi apoyo y han estado conmigo cuando más lo necesite. Quienes confiaron cuando tome este camino y a pesar de las dudas y las preocupaciones siguieron junto a mí. Los amo y estaré siempre agradecido por todo lo que me han dado. JUAN

A Yare, esa personita que logra hacerme reír con sus gestos y sus bromas. Que me sigue la corriente con mis ideas descabelladas. No me canso de compartir tiempo con ella. Mi hermana y mi primera amiga, te amo. JUAN

Al girasol que siempre mira al sol, aunque este nublado. Nunca pierdas de vista quien eres y a dónde vas. Espero con gusto ver hasta dónde llegarás y sé que llegarás lejos. Gracias desde el fondo de mi corazón♥. JUAN

A la Teniente Dan, mi compañera, a quien le agradezco motivarme a seguir adelante con este proyecto. Sin ella no habría sido igual. Gracias por toda la ayuda en esos momentos difíciles, eres parte de mi familia, mi familia granadina, te quiero mucho amiga mía. JUAN

A los SoPHi's por compartir este proceso con nosotros, por alentarnos, por escuchar nuestras preocupaciones y temores; por darnos ratos de risas y de relajación. Gracias por compartir sueños y por seguir siendo parte de nuestras vidas. Los queremos mucho. JUANDA

Al Doctor David gracias por confiar en nosotros y brindarnos su apoyo, conocimientos y tiempo desde el inicio y hasta el final ; a la Doctora Claudia porque a pesar de la circunstancias, como el tiempo, siempre confió en nosotros; por alentarnos cuando creíamos darnos por vencidos; por su tiempo, por brindarnos su experiencia y conocimientos. Gracias por su tolerancia, flexibilidad y paciencia. Gracias a ambos doctores por el agradable ambiente de trabajo y por hacernos sentir parte de su equipo. Los apreciamos mucho. JUANDA

Finalmente a todas las personas quienes nos brindaron su consejo, paciencia, apoyo y constancia, siempre fueron de gran ayuda, muchas gracias.

Danya González Hernández

Juan Morales Flores

ÍNDICE

RESUMEN	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
Capítulo 1. Prácticas Parentales	14
1.1 Crianza	14
1.2 Las Prácticas Parentales	19
1.3 Estudios relacionados con las Prácticas Parentales a nivel internacional y nacional.....	24
1.3.1 Estudios relacionados con el ámbito académico.....	24
1.3.2 Estudios sobre la relación de prácticas parentales y la masculinidad y la feminidad.....	25
Capítulo 2. Estilos de Aprendizaje	31
2.1 Antecedentes.....	31
2.2 Definición	36
2.3 Modelos, clasificación e instrumentos.....	38
2.4 Modelo Honey y Munford.....	45
2.5 Utilidad de los Estilos de aprendizaje	49
2.6 Estudios relacionados con los estilos de aprendizaje a nivel nacional e internacional	54
Capítulo 3. Masculinidad, Feminidad y Androginia	61
3.1 Sistema sexo-género	61
3.2 Masculinidad, Feminidad y Androginia.....	64
3.3 Masculinidad y Feminidad en México	67
3.4 La Perspectiva de Género	73
3.5 Androginia y Rol de Género Indiferenciado.....	74
3.6 Masculinidad-Feminidad y Contexto Escolar	79
3.7 Estereotipos de Género	81
3.8 Estudios relacionados con el género a nivel Internacional y Nacional...	82
Capítulo 4. Método	87

Justificación	87
Pregunta de investigación.....	88
Objetivos.....	88
<i>Objetivo general</i>	88
<i>Objetivos específicos</i>	89
Hipótesis	89
Variables	89
Instrumentos.....	91
Tipo de estudio.....	95
Muestreo	95
Participantes.....	95
Criterios de inclusión.....	96
Procedimiento	96
Análisis de datos.....	96
Capítulo 5. Resultados	97
Capítulo 6. Discusión y Conclusiones	109
Limitaciones y sugerencias	123
REFERENCIAS	125
Anexos	136
Anexo 1	136
Anexo 2	140
Anexo 3	144

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de los estilos de aprendizaje.....	48
Tabla 2. Estilo Activo y Estrategias. Estrategias que favorecen y estrategias que perjudican a las personas con un estilo de aprendizaje Activo.	52
Tabla 3. Estilo Reflexivo y Estrategias. Estrategias que favorecen y estrategias que perjudican a las personas con un estilo de aprendizaje Reflexivo.	53

Tabla 4. Estilo Teórico y Estrategias. Estrategias que favorecen y estrategias que perjudican a las personas con un estilo de aprendizaje Reflexivo.	53
Tabla 5. Estilo Pragmático y Estrategias. Estrategias que favorecen y estrategias que perjudican a las personas con un estilo de aprendizaje Teórico	54
Tabla 6. Reactivos pertenecientes a las dimensiones de la escala de Prácticas Parentales.	91
Tabla 7. Reactivos pertenecientes a las estilos del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje Zaragoza	92
Tabla 8. Reactivos correspondientes a las escalas del Inventario de Roles Sexuales de Bem.	95
Tabla 9. Valores estadísticos de los factores en los grupos Masculino y Femenino	102
Tabla 10. Valores estadísticos de los factores en los grupos Andrógino e Indiferenciado.....	103
Tabla 11. ANOVA que indica la diferencia entre los Roles de género y las Dimensiones Paternas del PP-A	104
Tabla 12. ANOVA que indica la diferencia entre el Sexo de los participantes y las Dimensiones Maternas PP-A.	105
Tabla 13. ANOVA que indica la diferencia entre los Roles de Género y los Estilos de Aprendizaje	106
Tabla 14. Correlaciones entre las Dimensiones Materna y los Estilos de Aprendizaje	107
Tabla 15. Correlaciones entre Dimensiones Paternas y Estilos de aprendizaje.	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Modelo Darling y Steinberg (1993)</i>	20
Figura 2. <i>Distribución de las estrategias en función de los estilos de aprendizaje</i>	51
Figura 3. <i>Medias de las dimensiones maternas</i>	98
Figura 4. <i>Medias dimensiones paternas</i>	99
Figura 5. <i>Estilo de aprendizaje</i>	100
Figura 6. <i>Roles de género</i>	100
Figura 7. <i>Relación sexo y roles de género</i>	101

Figura 8. Dimensiones maternas.....	110
Figura 9. Dimensiones Paternas	111
Figura 10. Tendencia del Estilo de Aprendizaje en la Educación Media Superior.	112
Figura 11. Correlaciones entre las Dimensiones Maternas y los Estilos de Aprendizaje	114
Figura 12. Relación negativa entre el Control Psicológico Materno y el Estilo de Aprendizaje Reflexivo.....	115
Figura 13. Dimensiones paternas. Correlaciones positivas.....	115

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue describir la relación entre las prácticas parentales con los estilos de aprendizaje y las diferencias entre roles de género en estudiantes mayores de 17 años. Se usó un muestreo no probabilístico de sujetos tipos para seleccionar la muestra conformada por 285 estudiantes de entre 17 y 23 años, 59.6% mujeres y 40.4% hombres. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Prácticas Parentales de Betancourt y Andrade (2008), el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje Zaragoza (2013) y el Inventario de Roles Sexuales de Bem (1981). La prueba de Pearson reveló una relación estadísticamente significativa entre las prácticas parentales maternas: Comunicación, autonomía y control conductual con los estilos de aprendizaje teórico, reflexivo y pragmático; mientras las prácticas paternas: Comunicación y control conductual se relacionaron con los estilos teórico, reflexivo, activo y pragmático. El análisis de varianza reveló que los roles masculino y femenino tuvieron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones paternas: Autonomía, imposición y control psicológico, por otro lado el rol andrógino posee diferencias estadísticamente significativas en los estilos teórico, pragmático y activo. Concluimos que la relación definida por las dimensiones parentales comunicación, autonomía y control conductual permiten la variedad de estilos de aprendizaje. El rol andrógino se relaciona con mayores cualidades de aprendizaje en comparación de los roles tradicionales y aunque existen nuevas tendencias en la relación entre padres e hijos de acuerdo a su género, persisten características tradicionales en esta relación.

Palabras clave: Prácticas parentales, estilos de aprendizaje, roles de género, androginia, dimensiones parentales.

ABSTRACT

The objective of the research was describe the relation between parental practices and the learning styles also describe the difference between the gender role on students older than 17 years. The instruments used were the Parental Practices Scale by Betancourt and Andrade (2008), the adaptation of CHAEA by Ortega (2013) called Zaragoza Learning Styles and the Bem Sexual Role Inventory (BSRI) adapted by Morales (1991). Was used a no probabilistic sampling of subject type to choose the sample, that was shaped by 285 students with 17 to 23 years old, 59.6% women and 40.4% men. The instruments used were the Parental Practices Scale by Betancourt and Andrade (2008), the Zaragoza Learning Styles Questionay (2013) and the Bem Sexual Role Inventory (1981). The Pearson correlate between parental practices and learning styles revealed a statistically significant relation of the mother dimensions: communication, autonomy and behavioral control with the learning styles: theoretical, reflexive and pragmatic, while the father dimensions: communication and behavioral control has a statistically significant relation with the learning style theoretical, reflexive, active and pragmatic. The ANOVA shows that the male and female role has statistically significant differences with the father dimensions: Autonomy, impositions and psychological control. In relation with the learning styles, the androgynous role has statistically significant differences with the theoretical, reflexive and pragmatic styles. We concluded that the relation between parents and children allows the variety of learning styles. The androgynous roles has more learning skill that the traditional roles and thought there signs of a new nontraditional relation between parents and children remains the traditional characteristics

Key Word: Parental Practices, Learning Style, Gender Roles, Androgynous, Parental Dimensions

INTRODUCCIÓN

Desde el nacimiento, hombres y mujeres se encuentran inmersos en un contexto social. Esta influencia de lo familiar, comienza a ser reflejada en la edad de la juventud, donde da inicio de manera más activa la formación de la identidad, puesto que se construye con base en la perspectiva que el individuo tenga de la sociedad donde se adaptará, identificándose con los roles que le propone donde se comienza la atribución de esquemas y constructos referentes a valores, expectativas y patrones de conducta (Papalia, Feldman & Martorell, 2012). La influencia de la familia ha sido investigada a lo largo del ciclo vital, el proceso del desarrollo humano en toda la vida y, con el crecimiento de los niños, ha tomado mayor importancia la manera en que los padres lidian con los deseos, necesidades y comportamientos de sus hijos junto con sus ideales (Erickson & Guera, 1980), siendo la familia el primer factor social en su vida.

Para que exista una influencia entre los padres y los hijos, es necesaria la interacción entre ellos, dicha convivencia se suscita bajo un ambiente emocional que los padres crean a través de los estilos de crianza que utilizan para mantener el control y la disciplina, así como para formar la personalidad de sus hijos. Dichos estilos de crianza se encuentran a la par de las prácticas parentales, las cuales se enfocan a situaciones particulares, con objetivos específicos con respecto a sus hijos (Darling, 1999). Las prácticas parentales forman parte importante, al igual que los estilos de crianza, en el desarrollo de la identidad de los niños, la cual conlleva la formación de la identidad de género, es decir, la elección de desempeñar un papel específico dentro de su contexto social, por lo que es posible que las prácticas parentales representen influencia en la creación de determinado rol de género (Flores, Góngora & Cortés, 2005). Por otra parte, el contexto social abarca diferentes factores donde se puede desenvolver e interactuar el adolescente, uno de ellos es la escuela, donde se desempeñan los estilos de aprendizaje para enfrentarse a las diversas situaciones a aprehender.

De esta manera, el individuo se encuentra inmerso en diversos esquemas como la familia, la escuela y en la sociedad en general; tomando en cuenta dicha interacción surge la siguiente pregunta ¿En qué medida se relacionan las prácticas parentales, los estilos de aprendizaje y la masculinidad y la feminidad en los estudiantes de preparatoria? El objetivo de esta investigación está basado en dar respuesta a dicha interrogante.

En el Capítulo 1, Prácticas Parentales, se comienza estableciendo los antecedentes teóricos de dichas prácticas que se encuentran en los estudios de los estilos de crianza. Se presentan las diferencias entre prácticas parentales y estilos de crianza, posteriormente recopilación de los estudios que se han realizado asociados a variables académicas y a las variables que más han sido estudiadas en relación a las prácticas parentales a nivel nacional e internacional.

El Capítulo 2, Estilos de Aprendizaje, hace una revisión del constructo estilos de aprendizaje y las diferentes perspectivas desde las que se ha trabajado, para después definir el Modelo de Honey Alonso. Se hacen aportaciones desde las estrategias de aprendizaje adecuadas a cada uno de los estilos. Se concluye con la recopilación de estudios previos como antecedentes de la investigación.

El Capítulo 3, Masculinidad, Feminidad y Androginia, retoma la perspectiva del género y la definición de la masculinidad, feminidad y androginia además de su abordaje en México, como se asocia al contexto educativo y finaliza al conjuntar las investigaciones previas.

En el Capítulo 4, Método, se describen los elementos metodológicos del estudio: justificación, objetivo, objetivos específicos, descripción de las variables e instrumentos, tipo de estudio usado, muestra, análisis estadístico y el procedimiento que se siguió en la investigación.

Finalmente en el Capítulo 5 Resultados se redactan los hallazgos significativos encontrados una vez realizadas las pruebas de Pearson y ANOVA a los datos recabados por la batería de pruebas. En el Capítulo 6 Discusión y Conclusiones, se discuten los resultados que responden a los objetivos de la investigación e hipótesis, ofreciendo al final conclusiones generales, los límites enfrentados en la presente investigación y sugerencias para próximos trabajos.

Capítulo 1. Prácticas Parentales

1.1 Crianza

El ser humano, ser social por naturaleza, desde el nacimiento comienza a tener interacciones en un contexto determinado, siendo su primer contacto social la familia, donde obtiene sus primeras experiencias y se cumplen funciones, tanto materiales como afectivas por parte de sus miembros (Flores, Góngora, & Cortés, 2005).

La familia puede definirse, de acuerdo a Bourdieu (1997), como la más natural de las categorías sociales y como modelo, debido a que la categoría de lo familiar funciona como esquema clasificatorio y principio de construcción del mundo social. Es el producto de un verdadero trabajo de institución, a la vez ritual y técnico, con vistas a instituir en forma duradera, en cada uno de los miembros de la unidad instituida, sentimientos adecuados para asegurar la integración, que es la condición de la existencia y de la persistencia de esta unidad.

La influencia de la familia ha sido investigada a lo largo del ciclo vital, como parte del proceso del desarrollo humano, y con el crecimiento de los niños ha tomado mayor importancia la manera en que los padres lidian con los deseos, necesidades y comportamiento de sus hijos, quienes aún tienen mucho que aprender respecto a los comportamientos deseables ante la sociedad, además de identificar cuáles son los indicadores de un desarrollo adecuado o que propicien una conducta de riesgo (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012). Al ser la familia un agente de socialización para el ser humano de cualquier edad, donde se adquieren valores, expectativas y patrones de conducta, siendo estas características propias de la personalidad, es importante conocer las relaciones e interacciones que se suscitan dentro de este agente social, para conocer la personalidad de un individuo y los procesos de adaptación y socialización de los niños a los contextos sociales (Flores, Góngora, & Cortés, 2005). Cabe señalar que

en México, la familia es muy importante, ya que el individuo mexicano tiene una identidad familiar más que individual (Díaz-Guerrero, 1994).

Las primeras investigaciones sobre la crianza comenzaron a mitad del siglo XX; nacen de la curiosidad del por qué dos niños o niñas que crecieron bajo contextos semejantes se comportan de manera diferente ante una situación idéntica ¿Cuál es esa posible o posibles diferencias? (Papalía, Feldman, & Martorell, 2012) Los estudios que intentaron responder a la esencia de esta cuestión tuvieron dos enfoques: El enfoque de los estilos de crianza y las prácticas parentales (Darling & Steinberg, 1993; Segura, Vallejo, Osorno, Rojas, & Reyes 2011). Los estudios sobre los estilos de crianza buscaban identificar los estilos que fomentan un comportamiento adecuado, la felicidad, independencia, autonomía, amistad y cooperación por parte de los niños, así como aquellos asociados al aislamiento o inmadurez (Martínez & García, 2012).

Los estilos de crianza de acuerdo a Flores, Góngora y Cortés (2005), son patrones de conducta desempeñados por los padres hacia sus hijos, que conllevan aspectos de control y disciplina; así como expectativas con respecto al tipo de ser humano que se quiere formar, donde se enmarcan el género y los valores. De esta manera, los estilos de crianza forman parte importante de la relación entre padres e hijos, la cual puede mostrarse como dinámica y bidireccional, ya que, tanto padres como hijos, se afectan mutuamente.

Darling (1999) muestra la diferencia entre prácticas parentales y estilos de crianza; las primeras refieren a situaciones particulares, con objetivos específicos, como el alentar a obtener mejores notas a los hijos; mientras que los estilos de crianza, abarcan el ambiente familiar entre padre e hijo. De esta manera, los estilos de crianza que los padres utilicen, tienen gran influencia en el bienestar de los niños, al ser patrones más amplios y consistentes en la creación de ambientes emocionales de convivencia, a comparación con las prácticas parentales.

De acuerdo con Baumrind (1991) y Darling (1999) los estilos de crianza, encierran dos dimensiones o elementos, llamados de diferente manera por cada

uno de los autores, pero teniendo similitud en sus conceptualizaciones: la primera de ellas es la *exigencia*, la cual se refiere a las demandas de los padres hacia los hijos, con el fin de su integración en la familia, abarcando la supervisión, los esfuerzos disciplinarios y la utilización de técnicas para lidiar con la desobediencia de los niños (Baumrind, 1991); por otro lado Darling (1999) llama a este elemento como *control* que incluyen medidas disciplinarias, reglas impositivas, donde el hijo difícilmente puede participar en la dirección y supervisión de la conducta, donde frecuentemente, se pueden utilizar técnicas de castigo para moldear la conducta del niño.

La segunda dimensión es la *sensibilidad* (Baumrind, 1991) o *apoyo* (Darling, 1999), la cual enmarca las acciones intencionales para proveer a los hijos de su individualidad, su autorregulación y autoafirmación, siendo condescendientes hacia las necesidades y demandas de los niños. Dentro de esta dimensión, se incluyen factores como el afecto, la sensibilidad mutua, la confianza, ya que son necesarias para la buena relación padre-hijo y para el desarrollo adaptativo del niño.

Estos elementos, si bien, se definen con características diferentes, abarcan un aspecto importante, la disciplina, la cual, según Papalia, Feldman y Martorell (2012), se refieren a los métodos para moldear el carácter y para la enseñanza del autocontrol y de la conducta aceptable. La disciplina incluye dos categorías: la afirmación del poder, donde se pretende detener o desalentar la conducta indeseable, promoviendo el respeto hacia el control paterno, por medios físicos o verbales; y el retiro temporal del amor, donde se incluye ignorar, aislar o mostrar desagrado por el niño (Hoffman, 1979) .

Ninguna de las dos categorías, son eficaces, siendo la mejor opción el razonamiento inductivo, donde se activa la empatía, se pretende alentar la conducta deseable o desalentar la no deseable por medio del razonamiento con los hijos; la utilización de las técnicas de razonamiento inductivo incluye fijación de límites, demostración de las consecuencias lógicas de una acción, explicaciones,

análisis, negociaciones y obtener del niño ideas acerca de lo que es justo; esto conlleva a que el niño acepte y comprenda las reglas de los padres (Krevans & Gibbs, 1996).

Con base a Baumrind (1991) y sus dos dimensiones, los estilos de crianza son clasificados en cuatro:

- A. Autoritativo: Los padres con este estilo, mantienen un equilibrio entre la exigencia y la sensibilidad, monitorean e imparten estándares claros sobre la conducta de sus hijos y son asertivos; los métodos de disciplina que utilizan se basan en el afecto más que en ser punitivos; imponen castigos sensatos y limitados cuando es necesario, manifestando una relación cálida y de apoyo, favorecen la disciplina inductiva, explican las razones de sus posturas y alientan el intercambio verbal. Con este tipo de estilo, los niños tienden a ser asertivos, socialmente responsables, autorreguladores, cooperativos, así como amigables y con desarrollo positivo en lo emocional, lo cognitivo y lo social (Rice, 1997).
- B. Autoritario: Los padres son demandantes, directivos y no muestran sensibilidad; monitorean las actividades de sus hijos de manera cuidadosa, se orientan a la obediencia y esperan que sus órdenes sean acatadas sin ninguna explicación, de no ser así, hacen uso de castigos arbitraria y enérgicamente; no son cálidos, se muestran distantes y sus hijos tienden a ser más desconectados, retraídos, desconfiados, temerosos, inseguros y pueden comportarse irritables, hostiles, malhumorados y agresivos.
- C. Permisivo: Este estilo refiere que los padres son más sensibles que exigentes, exigen poco y dejan que los propios niños supervisen sus actividades, no producen desarrollo maduro, permiten una considerable autorregulación y evitan confrontar a sus hijos; los niños tienden a ser inmaduros, muestran menos autocontrol y exploración, así mismo se

comportan de manera rebelde, agresiva, impulsivos e ineptos socialmente.

- D. Negligente: Este último estilo fue acuñado por Maccoby y Martin (1983), el cual refiere que los padres no muestran exigencia, ni sensibilidad, ni estructura, ni supervisión en la conducta de sus hijos; así como su apoyo hacia ellos es nulo. Se encuentran en potencia de abandonar su responsabilidad en la crianza de sus hijos (Jiménez & Guevara, 2011).

Existen numerosos estudios, donde se demuestra que el estilo de crianza democrático, resulta eficiente en el desarrollo óptimo y de conductas maduras en el individuo, desde niño; esto gracias a que dicho estilo proporciona un grado de orden en su vida, es decir, brinda una estructura firme, en la cual se basa su comportamiento y, por ende, su desarrollo personal, en la creación de un ambiente familiar rico en estímulos, dirigidos en forma de conversación, atención, caricias, o juegos, ricos en organización y dedicación (Mestre, Samper, Tur, & Diez, 2001).

Más adelante el modelo propuesto por Baumrind (1991) recibiría una serie de críticas, entre las que destacan: a) La sobrestimación que hicieron los primeros investigadores sobre la importancia de la crianza, dejando de lado las influencias del factor biológico hereditario; b) concebir a los estilos de crianza como entidades estáticas que permanecían a pesar de las condiciones contextuales como el orden del hijo, el género o los roles sociales que desempeñaban en la sociedad; c) finalmente la ideación del hijo como ente pasivo y receptor cuando la crianza es un proceso bidireccional donde los padres envían información a sus hijos y los hijos son mediadores de la información que asimilan y rechazan (Martínez & García, 2012; Segura, Vallejo, Osorno, Rojas, & Reyes; 2011). La duda sobre la fiabilidad de los estilos de crianza surge de los resultados de las investigaciones que confrontan el modelo teórico en poblaciones diferentes a la norteamericana. Entonces ¿Por qué a pesar que dos figuras parentales poseen un mismo estilo de crianza, obtienen resultados diferentes con sus hijos? Las primeras conclusiones lo atribuyen a las diferencias étnicas y culturales. Otra de ellas es la poca base

empírica que señala cual es el estilo de crianza adecuado para cada etapa de desarrollo del niño (Darling & Steinberg 1993).

1.2 Las Prácticas Parentales

Darling y Steinberg (1993) identificaron tres componentes para comprender el proceso de crianza, entendido como un “complejo sistema relacional de prácticas y de modos subjetivos a través del cual hombres y mujeres crían a sus hijos” (Nudler & Romaniuk, 2005, p.270), además de la influencia que puede llegar a tener directa o indirectamente en el desarrollo y socialización del niño:

- Las metas de la socialización de los hijos.
- Las prácticas parentales que ayudan al niño a llegar a esa meta.
- El estilo de crianza (o parental) que es el clima emocional en el que la socialización ocurre.

Las prácticas parentales son intentos de los padres dirigidos a una meta específica para socializar a los hijos (Darling & Steinberg, 1993; Steinberg & Silk, 2002). Entre las metas puede encontrarse cualquier objetivo como alcanzar logro académico, generar alguna conducta prosocial; y algunos no deseados como fomentar conductas de riesgo. Las prácticas parentales son en parte independientes de los estilos de crianza. La distinción entre ambos es necesaria pues existe evidencia que señala que dos prácticas semejantes tendrán resultados diferentes cuando se implemente uno u otro estilo de crianza. En otras palabras no sólo importa lo que hacen los padres, sino el contexto emocional en el que lo llevan a cabo. La Figura 1 explica la influencia e interacción que tiene cada componente de la crianza, sobre el comportamiento que demuestra el hijo.

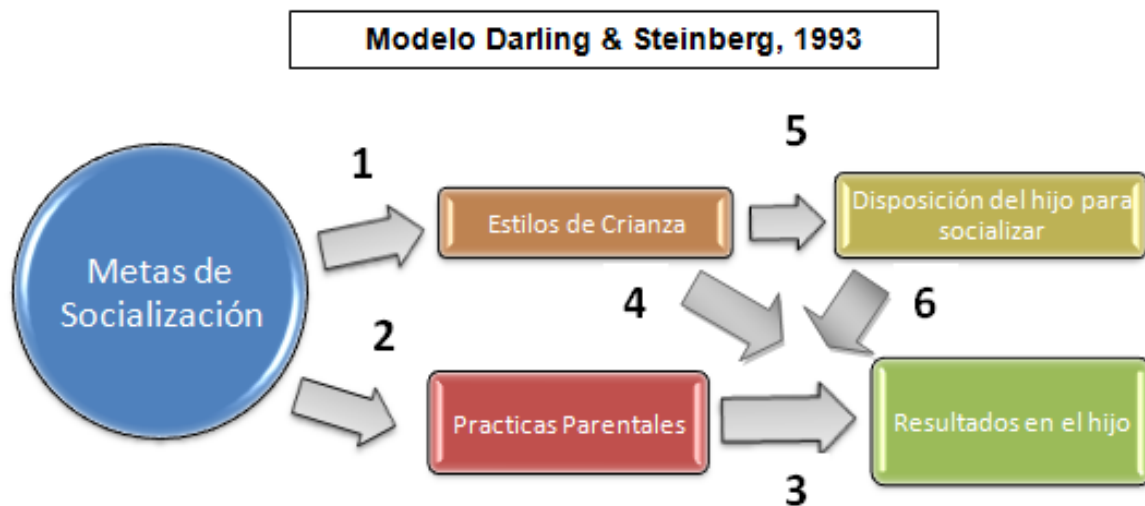


Figura 1 Modelo Darling y Steinberg (1993). Las metas de socialización influyen en los estilos de crianza (Flecha 1) como en las prácticas parentales (Flecha 2). Las prácticas parentales tienen influencia directa sobre los resultados en el hijo (Flecha 3). Mientras que los estilos de crianza son mediadores sobre la influencia que tienen las prácticas parentales con los resultados (Flecha 4) e influye sobre la disposición del hijo para socializar (Flecha 5). De igual manera la disposición de los hijos modera la influencia de las prácticas parentales en los resultados esperados (p.493).

Muchas de las cualidades que tienen los estilos de crianza serán expresadas por medio de las prácticas parentales hacia los hijos, quienes en menor o mayor medida infieren el contenido afectivo de su comportamiento. Técnicamente los estilos de crianza son menos dependientes de las metas de socialización, por el contenido emocional. Como indica la Figura 1 los estilos de crianza dan apertura a la socialización lo que mejora la efectividad de las Prácticas Parentales (Darling & Steinberg, 1993).

Baumrind (1991) considera que la clave del rol parental era la socialización del niño. Su modelo de estilos de crianza artículo dos elementos, mencionados anteriormente, exigencia y sensibilidad. Maccoby y Martin (1983) los llaman

responsiveness (Capacidad de Respuesta) y *demandingness* (Exigencia). La exigencia hacía referencia al número y tipo de demandas hechas por los padres para lograr que el niño se integre a la familia a través de demandas maduras, supervisión, disciplina y disposición de confrontar la desobediencia. Mientras que la capacidad de respuesta trata de las contingencias que usaban los padres para reforzar las conductas deseadas y proveer al niño de control, ser sensitivo ante sus señales, estados y necesidades. En resumen la exigencia refiere a la disposición de las figuras parentales de actuar como agentes de socialización mientras que la capacidad de respuesta se refiere al reconocimiento parental de la individualidad del niño.

Para usos del presente trabajo utilizaremos los trabajos de Betancourt y Andrade (2008) quienes llaman a estas dimensiones apoyo y control. Apoyo es considerado como la cantidad de soporte y cariño que muestran las figuras paternas. Se asocia a la responsabilidad, sensibilidad y calidez en las respuestas y necesidades de los hijos. Además, está asociado a la educación, cordialidad, aceptación y al desarrollo saludable del niño. Relacionado con amor, aprobación, aliento y ayuda en la relación con su hijo. Generando así sentimientos positivos, comprensión y cooperación con su entorno. La comunicación es una práctica útil para demostrar el apoyo y crear relaciones familiares armónicas. Sin embargo esta puede verse atrofiada por el ambiente emocional de la familia que puede ser ansiógena u hostil. (Climent, 2006; Méndez, Andrade, & Peñaloza, 2013).

El control es la exigencia parental o presión que los padres utilizan sobre sus hijos para alcanzar determinados objetivos (Betancourt & Andrade, 2008). Steinberg y Silk (2002) mencionan dos tipos de control: El control conductual y el control psicológico. El control psicológico se caracteriza por el uso de conductas que limitan la autonomía de los hijos para presionarlos a que se comporten de acuerdo a sus reglas usando estrategia como: la manipulación del pensamiento y emociones, la crítica negativa y excesivas, retiro del afecto, chantaje, inducción de culpa, comunicación restrictiva, desvalorización, invalidación de sentimientos, sobreprotección e intrusividad. Tiene efectos negativos en el bienestar psicológico

que incide en el desarrollo y puede fomentar síntomas depresivos (Betancourt & Andrade, 2008; Méndez, Andrade, & Peñaloza, 2013).

El control conductual es el conjunto de límites, reglas, restricciones y regulaciones que los padres imponen a sus hijos e implica el conocimiento de sus actividades. De igual manera incluye la regulación, supervisión y control de la conducta. Está asociado a la presencia de problemas internalizados (baja autoestima, depresión, ansiedad) y externalizados (consumo de sustancias, conductas de riesgo y conductas antisociales), es decir, a menores puntajes en la dimensión de control conductual mayor presencia de problemas. En cuanto al ámbito escolar se relaciona con desempeño académico alto y alcances de logros académicos (Betancourt & Andrade, 2008; Segura, Vallejo, Osorno, Rojas, & Reyes, 2011; Méndez, Andrade, & Peñaloza, 2013).

Steinberg y Silk (2002) nos brinda un panorama de cómo el estudiante, que a menudo se encuentran en la adolescencia, se relaciona con sus padres y las manifestaciones de las prácticas parentales. Usualmente la época de cambio que atraviesa es fuente de perturbación para la familia. En primera instancia se encuentran los cambios que conlleva la pubertad como la maduración física y sexual que tienen un profundo significado en la forma en la que se ven a ellos mismos y a los demás. Forma parte también del proceso de formación de identidad en el que se encuentra y que a su vez guarda relación con la autoestima y seguridad que pueda tener hacia el mismo. Un pensamiento más adulto genera conflicto cuando difiere de las ideas, valores y creencias de la familia, comienza a tener una visión integral y realista de sus figuras paternas que puede llevarlo al desafío o entendimiento de ellos. Al mismo tiempo comienza a integrarse a diferentes círculos sociales y puede llegar a pasar menos tiempo con la familia, esta misma separación familiar puede tener origen en el inicio de la vida laboral, estudios superiores, actividades de ocio o conductas de riesgo (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012).

El incremento en el tiempo no supervisado brinda al estudiante mayor autonomía. Este incremento en el tiempo libre normalmente es utilizado para actividades extracurriculares cuando son más jóvenes. A mayor edad esta tendencia se reduce y los trabajos a medio tiempo comienzan a ser una opción viable. Sin embargo, aun en esta situación, los padres tienen cierto grado de control sobre las interacciones, influencias y actividades que desarrolla fuera de casa (Steinberg y Silk, 2002).

En el ambiente académico es importante encontrar un punto de balance entre la autonomía y el control parental. La expectativa del estudiante es que al entrar un nivel superior de educación tendrá la oportunidad de auto-gestionarse durante su jornada escolar. Muchas escuelas mantienen contacto con los padres para informarles de tópicos generales de la escuela. El ideal es que los padres permitan a sus hijos la autonomía respecto a su esfuerzo académico, pero monitoreando lo suficiente las actividades para tener presentes las necesidades educativas de sus hijos y su potencial (Steinberg, Lamborn, Dornbush, & Darling, 1992).

Epstein (1986) señala que padres involucrados en la educación de sus hijos tienen mejor desempeño. Consideraba que los niños están siempre con la misma familia, pero con diferentes profesores, de ahí la necesidad de mantener ambiente continuo en la familia ante la poca continuidad docente, la inclusión de los padres es de igual manera una estrategia para que los padres ayuden a sus hijos con actividades académicas en la casa. Morales (1998) hace mención de seis niveles de participación de padres:

- Obligaciones básicas de la familia o parentalidad. La familia se encarga de las necesidades básicas de su hijo y que apoyen su desempeño escolar.
- Obligaciones básicas de la escuela/comunicación. Se espera que entre familia y escuela exista comunicación. La escuela informa sobre programas, actividades y progresos del niño. Los padres informan a la escuela y los elementos importantes que puedan ayudar al docente a entender a su alumno y a mejorar su práctica.

- Participación en la escuela /voluntariado. Brinda espacios de voluntariado a los padres al interior de la escuela como auxiliares de maestros la escuela recluta y entrena a los padres.
- Involucrarse en actividades de aprendizaje en casa. Los docentes orientan con estrategias adecuadas de apoyo a sus hijos.
- Participación en toma de decisiones. Se espera que los padres tengan participación activa en la dirección de la escuela y en la toma de decisiones.
- Intercambio colaborativo con la comunidad. la escuela se vuelve un centro comunitario de acceso a otros servicios.

1.3 Estudios relacionados con las Prácticas Parentales a nivel internacional y nacional

Muchos han sido los ámbitos de investigación de las prácticas parentales y las variables asociadas a su estudio. Existe una gran cantidad de perspectivas y metodologías de evaluación, lo que ha hecho que su investigación sea diversa y no se solidifique, por lo que se trata con un constructo amplio. Para motivos de la investigación se retomaron estudios asociados al ámbito académico, debido a la poca información encontrada a los estilos de aprendizaje. Por otro lado existe variedad en los estudios asociados al género. Por último se revisaron algunas investigaciones de relevancia para contextualizar el campo de estudio de las prácticas parentales.

1.3.1 Estudios relacionados con el ámbito académico.

A partir de este interés específico Hess y Holloway (1984 como se citó en Vallejo & Mazadiego, 2006) identificaron cinco procesos que relacionan a la familia y al desempeño académico: comunicación padres e hijos, las expectativas familiares sobre el desempeño de su hijo, las relaciones positivas entre padres e hijos, las creencias de los padres sobre sus hijos y las atribuciones al comportamiento como las estrategias de control y disciplina.

Vallejo y Mazadiego (2006) hacen una revisión de estudios sobre la influencia que tienen los estilos de crianza y el rendimiento académico. En general el área escolar ha sido ampliamente investigada con relación al desempeño académico, trayectoria educativa y expectativas encontrándose que realmente existe una relación con el estilo de crianza y las prácticas de crianza propias de cada uno; sin embargo hay poca evidencia que señale la relación con el desarrollo del aprendizaje en los alumnos. Los autores encontraron resultados consistentes en las investigaciones, los alumnos cuyos padres poseen un estilo negligente (asociado a poco control conductual y poco apoyo parental) presentaron bajas calificaciones, mientras que alumnos cuyos padres tienen un estilo autoritativo (control conductual y apoyo altos) tuvieron las mejores calificaciones. La autonomía (asociada al estilo autoritativo) influía en los adolescentes para que vieran de forma positiva a la escuela y así mejorar su desempeño escolar. Durante su revisión de estudios longitudinales encontraron que adolescentes que vivieron bajo una crianza autoritativa, y se volvían padres, fomentaban en sus hijos la participación activa en actividades escolares. Otro importante hallazgo fue la percepción del éxito, adolescentes con un estilo no Autoritativo atribuían sus logros a factores externos y mal desempeño a su incapacidad.

1.3.2 Estudios sobre la relación de prácticas parentales y la masculinidad y la feminidad.

Como lo mencionan Flores, Góngora y Cortés (2005) la familia, es el primer factor de socialización para el ser humano, donde se adquieren valores, expectativas y patrones de conducta, es de esperarse que las prácticas parentales que se suscitan dentro de este factor, propicien el desarrollo del género de los hijos e hijas, ya que, definirse dentro del género masculino o femenino, implica llevar a cabo una serie de actividades de acuerdo a dicho rol, las cuales son aprendidas en las interacciones sociales, puesto que los rasgos de instrumentalidad y expresividad representan dimensiones atributivas de la personalidad, que son vistas como aspectos globales del autoconcepto de un hombre y de una mujer y

que se componen de características normativas para los géneros (Díaz-Loving, Rivera & Velasco, 2012).

Al hablar de autoconcepto, lleva mencionar la adquisición de una identidad representativa en los hijos en la edad adolescente. Durante el desarrollo personal en el adolescente, llega la etapa, donde comenzará a construir su identidad, esta se formará con base en la percepción que el adolescente tiene sobre la sociedad en que se desenvuelve, donde se adaptará a ella identificándose con los roles que le propone y sus ideales (Erickson & Guera, 1980). De acuerdo con Gómez, Zanatta y Sánchez (2012), la formación de la identidad exige reflexionar en cuáles son los rasgos, habilidades e intereses de la persona, examinar con cuidado las opciones de vida disponibles en su cultura, probar varias posibilidades y, al final, comprometerse.

Como primera fuente socializadora en el individuo, la construcción de la identidad se inicia en la familia, donde se representan diferentes roles determinados por el género. Así mismo, las prácticas parentales juegan un importante papel, brindando las bases para el desarrollo de la identidad. Gómez, Zanatta y Sánchez (2012) encontraron que una identidad inestable (identidad difusa) en hombres está asociada a la imposición materna y al control psicológico materno, mientras que en las mujeres se asocia a una escasa comunicación materna. La identidad de demora que implica sentirse como otras personas estuvo relacionada en hombres con el control psicológico paterno. Una identidad de compromiso, aquella que permite a las personas integrarse a los grupos y tener un sentido de pertenencia fue asociada a la comunicación y el conocimiento de los padres sobre las actividades de sus hijos. Finalmente una identidad que posee un sentido firme de quien es uno y qué lugar e ocupa en el mundo estuvo determinada por el control conductual materno en los hombres, para las mujeres esta fue relacionada con la autonomía y respeto de la madre hacia sus decisiones.

Existen otros estudios, donde diversos factores relacionados con las prácticas parentales, influyen de manera negativa en la adquisición de

autoconcepto. Por ejemplo, González & Hernández (2012) encontraron que una comunicación deficiente entre padres e hijos, es un aspecto que propicia dificultades en el desarrollo personal de los adolescentes, pueden surgir síntomas depresivos, ansiedad, estrés, bajo autoestima, bajo rendimiento escolar o problemas en la integración social.

Un estudio más, realizado por los mismos autores sobre las diferencias por género de las prácticas parentales, implementadas por las familias de estudiantes, encontraron dos tipos de control, el psicológico y el conductual (González, Garza, & Hernández, 2011). El control psicológico ejercido por los padres de de los estudiantes de género femenino, se manifestó por medio de prácticas como el regaño verbal, lo que es utilizado como estrategia de supervisión y para corregir sus errores. Sobre el control conductual, se observaron, por medio de cinco estrategias desempeñadas por los padres, la protección y el cuidado, plática, valores, supervisión y educación. En cuanto a los hombres, el control conductual, se expresó mediante tres factores: escuela, supervisión y apoyo, los cuales se manejaron en torno al ambiente escolar. Por otro lado, en el control psicológico en los varones, se encontraron cuatro elementos: estricto, corrección, regaño, castigo y castigo físico; los cuales se practican para corregir conductas no deseadas en el hijo. En cuanto a la expresión de afecto y comunicación, en las mujeres se reflejó de manera explícita, así como una comunicación bidireccional entre hijas y padres. Factores relacionados con el autoconcepto sólido y conducta prosocial. En el caso de los hombres, reportaron un estilo de crianza autoritario, por medio de las características referidas de sus padres.

Con relación a las con las prácticas parentales inadecuadas, como la agresión física y verbal, Musitu y García (2004) encontraron que relacionadas a consecuencias negativas en el desarrollo personal del menor, como el autoconcepto negativo.

En la misma línea de investigación, un estudio para analizar las propiedades psicométricas del Inventario de Dimensiones de Disciplina, donde se

evaluaron diferencias en el uso de estrategias de disciplina en función del sexo de progenitores e hijos, por Calvete, Gámez-Gaudix y Orue (2010), se encontró que las madres utilizan con mayor frecuencia el castigo psicológico (gritar, llorar, producir el sentimiento de culpa, etc.) con sus hijas, en comparación con los hijos. Por otro lado, los padres mostraron emplear estrategias de control y de distracción, en mayor medida con sus hijos que con las hijas.

Una dimensión del desarrollo personal, lo representan los problemas conductuales y emocionales, donde, en dicho campo, Méndez, Andrade y Peñaloza (2013), encontraron en una muestra conformada por niños de entre 9 y 12 años de edad, ubicados en la Ciudad de México, que las prácticas parentales tienen influencia en la predicción de capacidad y dificultades, mostrando que los hombres manifiestan más hiperactividad, falta de atención y problemas de conducta, mientras que en las mujeres obtuvieron puntajes más altos en las dimensiones de síntomas emocionales y conducta prosocial en comparación con los hombres, sin embargo también mostraron tener problemas emocionales, caso contrario a los varones. Similares resultados se encontraron en estudiantes de bachillerato, de la ciudad de Veracruz, (Vallejo et al, 2008).

Los anteriores estudios no reflejan una relación explícita en la formación del género en los adolescentes gracias a los prácticas parentales, pero sí muestran desarrollo de características propias de la instrumentalidad (problemas conductuales), que se relaciona con la masculinidad y la expresividad (características emocionales), relacionada con la feminidad. Campbell (2002), menciona que la división de las labores o roles asignados a los individuos, de acuerdo a su género, guarda relación con las prácticas de crianza que se suscitan en un contexto determinado. Señala que los padres pueden proveer de diferentes modelos de roles, se muestran como modelos de comportamiento. Este modelaje ocurre, a través de la diferencia marcada entre el trato que se da a los hijos y el que se da a las hijas. Una de las maneras en que comienza a manifestarse esta diferenciación, sucede cuando los padres hacen partícipes en las actividades cotidianas a sus hijos; por ejemplo, cuando los padres les enseñan cómo lanzar o

patear una pelota, o cuando las madres muestran la manera de cambiar el pañal a su hermano más pequeño, mostrando las diferencias de papeles, dentro del hogar, exclusivas de cada figura. El juego es una actividad donde los infantes manifiestan esta distinción: las niñas juegan con muñecas mientras que los niños se desenvuelven en juegos competitivos. Finalmente, el trato de los padres hacia los hijos y hacia las hijas, se muestra diferenciado a través de la supervisión de las actividades que realizan ambos menores, por ejemplo, los padres pueden mostrarse más estrictos en permisos de salidas con las niñas y supervisar cautelosamente las actividades, realizadas fuera de casa, de ellas que con los niños.

Para terminar esta revisión se presentan un par de estudios donde se ha utilizado el modelo de Betancourt y Andrade (2008) de Prácticas Parentales normalmente asociado a conducta prosocial y problemáticas con adolescentes. Ambas realizadas en poblaciones mexicanas.

Méndez, Andrade y Peñaloza (2013) realizaron un estudio sobre prácticas parentales como de predictores de las capacidades y dificultades en niños de 9 a 12 años de la ciudad de México. Reportaron que los varones de la muestras mostraron más hiperactividad, falta de atención y problemas de conducta; las mujeres presentaban síntomas emocionales y conducta prosocial; además el control psicológico de la mamá era indicador de problemas conductuales, control psicológico de los padres indicaba, en menor nivel, problemas conductuales y síntomas emocionales; el control conductual de la mamá predijó de forma negativa la falta de atención y de forma positiva la conducta prosocial; la autonomía practicada por la mamá señalaba de forma negativa los síntomas emocionales y la autonomía por parte de papá predijó la conducta prosocial. Por otro lado contrario, a lo que esperaban, la comunicación y control conductual tuvieron una relación mínima con la hiperactividad. De igual manera se reporta que a mayor imposición más es la probabilidad de que los adolescentes presenten inatención, síntomas emocionales y problemas de conducta, percibidas desde ambas figuras paternas.

Es recomendable que se fomentan prácticas como la comunicación, la autonomía y el control conductual.

Betancourt y Andrade (2008) buscaron la relación entre las prácticas parentales y los problemas internalizado y externalizados en estudiantes de entre 12 y 18 años. Los resultados señalaron que las dimensiones de control psicológico y el control conductual son las dimensiones predictoras más relevantes de problemas internalizados y externalizados. El control conductual de la mamá junto con el control psicológico paterno y materno y la autonomía materna presentaron relación con los problemas externalizados, poco conocimiento de la madre sobre sus actividades, manipulación, devaluación, críticas y poco respeto ante las decisiones del adolescente, son parte de las prácticas asociadas. Mientras tanto los problemas internalizados están asociados a prácticas de inducción de culpa, devaluaciones, críticas excesivas propias del alto control psicológico, a su vez de poco conocimiento de sus actividades, bajo control conductual. Usualmente estos problemas están asociados a poco apoyo parental.

El estudio de las práctica es reciente en comparación del estudio de los Estilos de Crianza, en un principio las prácticas eran consideradas como elementos que formaba parte de los estilos de crianza, pero es con el trabajo de Darling y Steinberg (1993) quienes señalan que son elementos separados, pero que interaccionan entre sí y forman parte de la parentalidad o crianza. Las prácticas habían sido estudiadas principalmente desde la dimensión control parental y apoyo parental, por lo tanto, la perspectiva inclusiva de Betancourt y Andrade (2008) brinda la oportunidad de un análisis de las dimensiones parentales y sus complementos a partir de un solo instrumento. Como pudimos ver las investigaciones orientadas a la relación de las prácticas con conductas de riesgo, problemas emocionales, conducta prosocial y la modelación del género son parte del campo fértil del estudio de las prácticas parentales, que siendo un tema con cierto grado de novedad aún da lugar para la innovación.

Capítulo 2. Estilos de Aprendizaje

2.1 Antecedentes

En la actualidad el tema de los estilos de aprendizaje es muy conocido en el campo de la educación y la psicología, siendo de suma importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, su conceptualización, abordaje e implementación tienen sus orígenes desde hace años atrás. El concepto de estilos de aprendizaje o estilos cognitivos, comenzó a ser utilizado en los años 50's en bibliografía especializada por los llamados "psicólogos cognitivistas". Se tenía interés por la problemática de los estilos cognitivos, los cuales eran considerados como las formas en que los individuos se expresan, perciben y procesan la información (Cabrera & Fariñas, 2005).

Estados Unidos fue uno de los primeros países en donde se realizaron investigaciones de este tema, pues suscitaban reformas curriculares donde se aclamaban cambios cualitativos en la metodología de la educación. En el transcurso de los años 50's, con la aparición de los estilos cognitivos, surgió el interés por conocer el cómo aprenden los estudiantes; posteriormente, gracias a las investigaciones de los profesionales en el tema de la educación, se comenzaron a denominar, por algunos expertos, como estilos de aprendizaje, de igual manera, se tomó en cuenta la individualidad de cada estudiante (Aguilera & Ortiz, 2009).

Con el tiempo se elaboraron diversas definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición, esto debido a que diversos profesionales, como psicólogos de la educación y de la personalidad (entre otros) les han llamado de diferente manera: "Estilos cognitivos" y "estilos de aprendizaje". Entre las diversas definiciones se encuentran la expuesta por Dunn, Dunn y Price (1979:27, como se citó en Cabrera & Fariñas, 2005), la cual menciona que los estilos de aprendizaje reflejan la manera en cómo los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información.

Butler (1982, como se citó en Cabrera & Fariñas, 2005) señala que los estilos de aprendizaje manifiestan el significado por el cual una persona se comprende a sí misma, a su mundo y a las relaciones que existen entre éstos, así como también, menciona que implican una manera distintiva del cómo un aprendiz se acerca a un episodio de aprendizaje.

Al ser tomados como concepto el estudio de los estilos cognitivos, estaba bajo investigación de laboratorio con mecanismos abstractos, donde no se concebía amplia información sobre ellos; es así que se canalizó su estudio al campo de la educación. Dicha valorización, dio lugar al nombramiento de estilos de aprendizaje, marcando diferenciación entre éstos y los estilos cognitivos, los cuales están relacionados con la psicología, aunque no son excluyentes entre sí (Martínez, 2004).

Al hablar de estilos de aprendizaje, es importante tomar en cuenta la definición de aprendizaje, para comprender el sentido y función que conlleva el estilo preferente que se tenga en el momento de aprender. Alonso, Gallego y Honey (1994), en su libro *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*, mencionan que el aprendizaje puede ser entendido de tres diferentes y, al mismo tiempo, complementarias definiciones: 1) Como producto, ya que es el resultado de las experiencias o del cambio que provoca la práctica; 2) Como proceso, por medio del cual determinado factor cambia, se perfecciona o controla; y 3) Como función, es decir, la acción por medio de la cual se origina un cambio, cuando el individuo está en interacción con la información que el medio le otorga, ya sea tangible o intangible. Dichos elementos, conllevan a tener una sola definición, construida por los mismos autores, la cual menciona que aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta, como resultado de una experiencia.

Para entender el aprendizaje, desde su base y estructura fundamental, es importante tomar en cuenta las teorías que lo han sustentado y brindado una formación; siendo este el objetivo por el cual se implementa una forma o vía para

obtenerlo, es menester, que al hablar sobre estilos de aprendizaje, se mencionen también las teorías productoras de su fin último. Si bien, no se llegará a una mención profunda de ellas, es necesario destacar la participación general de los principales enfoques de aprendizaje: Conductual, Cognitivo, Humanismo y Constructivismo (Alonso, Gallego & Honey, 1994).

Desde las teorías conductistas, el aprendizaje refiere a la formación o fortalecimiento de las conexiones que se han generado entre ideas o experiencias, es decir, que cada estímulo al tener una respuesta positiva como el logro de objetivos, llega a formar conductas de aprendizaje, de esta manera es como los estímulos llegan a relacionarse (Alonso, Gallego & Honey, 1994).

En cuanto el enfoque cognitivo, abarca tres elementos mentales principales: La percepción, la interpretación y el pensamiento; procesos fundamentales en el aprendizaje, que consecutivamente, están inmersos en los estilos de aprender. De acuerdo a Brower (1989, como se citó en Alonso, Gallego & Honey, 1994), éste enfoque enmarca cinco principios en el aprendizaje: 1) Las características perceptivas que contenga la situación o problema a aprender, son condiciones importantes; 2) La organización del conocimiento hace hincapié en la labor del docente; 3) Comprensión del contenido para que se logre un aprendizaje duradero; 4) Feedback cognitivo para corregir errores en el momento de la adquisición de información y lograr así el óptimo aprendizaje; y 5) Sobre la importancia de objetivos para la motivación de obtener determinado aprendizaje.

De acuerdo a Rogers (1975, como se citó en Alonso, Gallego & Honey, 1994), uno de los autores más representativos de las teorías humanistas, los estilos de aprendizaje tienen su base en distintos principios; refiere que el ser humano tiene un potencial innato para aprender. El obtener un aprendizaje significativo depende de los propios intereses del propio alumno, así como de la práctica de la situación a aprender. Para Rogers es importante que la situación a aprender, no represente ideas contrarias hacia las propias creencias o la

personalidad del individuo, de ser así, existe la probabilidad de que ésta situación no sea aprendida ni que se haga el intento por hacerlo.

Por otro lado, cuando la situación a aprender no implica contradicción hacia las creencias del individuo, sino que los factores externos, como el ambiente, lo son, el individuo está propenso a rechazarla. Se requiere de la participación responsable del alumno en el proceso de aprendizaje; aspectos como la autocrítica y la autoevaluación son fundamentales en el momento de aprender, caso contrario sucede con la evaluación por parte de externos. Se considera de suma importancia el aprender el proceso de aprender, esto como vía continua y cíclica del aprendizaje (Rogers, 1975, como se citó en Alonso, Gallego & Honey, 1994),

Por último, el enfoque constructivista, señala que en el aprendizaje intervienen procesos cognitivos organizados, que se infieren a partir de la conducta ante una tarea de razonamiento y operativamente funcionan como las metas a alcanzar por las estrategias que utiliza el sujeto (Gagné, 1965; Bruner, 1966; Ausubel, 1968; Flavell, 1977; Feuerstein, 1980; Bandura, 1982; Sternberg, 1986; Beltrá, 1993, como se citó en Camero, Buey & Herrero, 2000). Este enfoque, concibe que la educación escolar pretende una construcción, por parte del alumno, de significados culturales y académicos. Supone que para obtener un aprendizaje significativo, debe implicarse una ardua actividad por parte del individuo, la cual implica el establecer conexiones entre los aprendizajes ya aprehendidos anteriormente, con los que se presentan como nuevos. Es importante mencionar, que el construir dichas conexiones y aprendizaje en sí, no involucra sólo al estudiante, sino que es necesaria la participación del docente en esta actividad constructora, de manera que funja como guía de la elaboración, tomando en cuenta el estilo de aprendizaje que el alumno contenga (Alonso, Gallego & Honey, 1994).

Por otra parte, un enfoque que también intenta explicar el origen de los estilos de aprendizaje, es el desarrollado por Kolb (1975, como se citó en Díaz,

2012), comenzando por explicar el aprendizaje desde su modelo experiencial, que describe a este proceso como cíclico y continuo, que atraviesa cuatro etapas: 1) Experiencia Concreta, 2) Observación Reflexiva, 3) Conceptualización Abstracta y 3) Experimentación Activa; con dichas etapas se pretende que cualquier situación de aprendizaje debe ser abordado, de esta manera se podrá obtener un aprendizaje significativo, puesto que con la primer etapa se obtiene una interacción activa con el propósito de estudio, con el objetivo de conocerlo vivencialmente; mientras que en la observación reflexiva se extraen ideas sobre lo ya experimentado; en la conceptualización, teniendo la observación/interacción con el objeto y un análisis de ello se puede contrastar lo obtenido con la información previa que se tenga y así, formar nuevas definiciones; y por último, en la experimentación activa, se pone en práctica lo aprendido y esto permite trasladar la nueva información a diferentes contextos.

Este método que propone Kolb (1975, como se citó en Díaz, 2012), puede llamarse ideal, en teoría, y lo que se debería hacer para llegar al fin último del aprendizaje, es decir, que sea óptimo y significativo; sin embargo, en la práctica cada individuo, de acuerdo con sus características personales, se sentirá más cómodo con alguna de las etapas, de esta manera hay personas activas (quienes prefieran la experiencia concreta); reflexivas (quienes prefieran la observación reflexiva); teóricas (quienes se centren en la conceptualización abstracta) y pragmáticas (que prefieran la experimentación activa). El autor recomienda que, en primera instancia, se atravesase por cada una de las etapas de su ciclo, para conocerlas y saber con cuál el sujeto se identificará más

Como se ha visto, la manera en que los alumnos aprenden ha sido objeto de investigación a lo largo de los años, ya que el estilo de aprendizaje que se utilice preferentemente representa una variable importante en dicho proceso. Tales estilos de aprendizaje tienen su conformación gracias a tres factores: La herencia de la familia, el contexto donde se desarrolle el individuo y las experiencias vividas en dicho ambiente. El estilo de aprendizaje predominante representa la herramienta para enfrentarse a las exigencias del día a día.

2.2 Definición

Para facilitar el entendimiento del concepto de estilos de aprendizaje, es necesario definir sus componentes. En el apartado anterior, se definió el aprendizaje, pues es el objetivo a conseguir al emplear cualquier estilo, así también, representa la base de su origen.

La palabra estilo, según Vox (1991), proviene del latín *stilus* que significa carácter, peculiaridad, modo, manera o forma de hacer las cosas.

El diccionario de la Real Academia Española (2001), refiere que estilo es el modo, manera o forma de comportamiento, así como uso, práctica o costumbre.

En Psicología el concepto estilo se introduce por la corriente psicoanalítica y denota un elemento importante que caracteriza a la personalidad en diferentes contextos de manifestación, tales como: El estilo de dirección, el estilo de vida, el estilo de comunicación, etc. (Aguilera & Ortiz, 2009).

Por otro lado, Alonso, Gallego y Honey (1994), describen que estilo comprende una serie de comportamientos reunidos bajo una misma etiqueta, esto en el lenguaje pedagógico; es decir, estilo describe la manera en que actúan las personas, llegando así, a clasificar y analizar los comportamientos.

De acuerdo con Bolívar y Rojas (2008), los estilos de aprendizaje que un individuo manifiesta, responden a la necesidad de interrelacionarse con su ambiente, lo cual implica procesos cognitivos referentes a la personalidad de cada individuo, entre dichos procesos se encuentran la percepción y el procesamiento de la información.

Por otra parte, Adán (2004) define a los estilos de aprendizaje como procedimientos generales de aprendizaje integrados por componentes cognitivos, afectivos y conductuales que se emplean de forma diferenciada para resolver situaciones problemáticas en distintos contextos; es así que los estilos de aprendizaje reflejan operaciones cognitivas básicas y elementos de fondo de la

personalidad que cada individuo emplea de forma diferente en su relación con el entorno.

De acuerdo con Quiroga, Hernández, Rubio, Chun y Santacreu (2007), cada individuo tiene estilos cognitivos, los cuales se diferencian de manera cualitativa y cuantitativa. Dichos estilos son producto de la interacción del individuo con su medio y, de esta manera, sirven como vías para realizar los procesos cognitivos oportunos para el aprendizaje, tales como percibir, recordar, pensar, entre otros.

Los estilos de aprendizaje comprenden características propias de cada individuo, como la personalidad, que junto con la inteligencia, puede dar forma a la manera de abordar, digerir y responder ante la necesidad de aprender, en determinado contexto (Camero, Buey & Herrero, 2000).

Una definición más expuesta por Grasha (1996), menciona que los estilos de aprendizaje son las preferencias que los estudiantes tienen para pensar y para relacionarse con otros en diversos ambientes y experiencias.

Por su parte, Kolb (1984, como se citó en Alonso, Gallego & Honey, 1994), en su modelo sobre los estilos de aprendizaje, los define como “algunas capacidades de aprender que se destacan sobre encima de otras, como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual” (p.47).

Como puede afirmarse, de acuerdo con todo lo señalado, el empleo del concepto de estilos de aprendizaje, no sólo se da en el ámbito escolar, sino en cualquier situación que demande el ambiente, puesto que su construcción depende de la interacción con el contexto; es decir, implica factores de personalidad y culturales. Los estilos de aprendizaje son utilizados como herramientas para responder ante las demandas del medio, de acuerdo con la percepción de estas; cubriendo las necesidades que se tengan, dando como

resultado, la renovación, acomodación y cambio de la conducta humana, dicho proceso se vuelve cíclico y de transformación continua.

Entre las definiciones encontradas se considera esencial para fines del presente estudio, la construida por Alonso, Gallego y Honey (1994), dicha definición está basada en la expuesta por Keefe (1998, como se citó en Alonso, Gallego & Honey, 1994) y abarca las características de la personalidad de los individuos (aspectos cognitivos, afectivos y fisiológicos), lo cual muestra que la interacción entre ellos provoca una conexión que da como resultado la preferencia de uno de los estilos de aprendizaje; y manifiesta que “Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores, relativamente estables, de cómo los individuos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p.48).

Ahora bien, las personas pueden presentar combinaciones de estilos de aprendizaje; es decir, que algunas características de cada estilo pueden agruparse en un mismo individuo, esto gracias a la necesidad que se requiera de acuerdo con el contexto en que se interactúe. De igual manera, con el paso de los años y, sobre todo, gracias a las experiencias vividas, cada persona va adoptando un solo estilo de aprendizaje (González, 2011).

2.3 Modelos, clasificación e instrumentos

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, diversos estudios intentan dar explicación a los estilos de aprendizaje, desde su origen, sus bases y sus componentes; de la misma forma, las investigaciones los clasifican de acuerdo con los modelos de cada autor. En lo siguiente se mencionarán los modelos más importantes.

Desde la perspectiva Vigotskiana, el aprendizaje es un proceso que posee tanto un carácter cognitivo como socio-afectivo, implicando la personalidad del individuo (la cual es entendida como un todo, un sistema integrador y

autorregulador de los elementos cognitivos y afectivos que operan en la persona) (Cabrera & Fariñas, 2005).

Con base en dicha perspectiva de la concepción holística y psicológica del aprendizaje, los estilos de aprendizaje se definen como las formas relativamente estables para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo del individuo, así como sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje. A partir de esta definición, se mencionan cuatro dimensiones o clasificaciones de los estilos de aprendizaje (Cabrera & Fariñas, 2005):

- 1) Estilos de aprendizaje relacionados con las preferencias de percibir la información: Visual, verbal-auditivo;
- 2) Estilos de aprendizaje relacionados con las formas de procesar información: Estilo global y analítico.
- 3) Estilos de aprendizaje relacionados con las preferencias de cómo planificar su tiempo para cumplir las metas: Estilo planificado y espontáneo.
- 4) Estilos de aprendizaje relacionados con las preferencias de cómo orientarse hacia la comunicación de sus relaciones interpersonales: Estilo cooperativo, independiente o individual.

Por otra parte, se menciona el modelo de las modalidades perceptuales, propuesto por Dunn, Dunn y Price (1978, 1982, 1993, como se citó en Cabrera & Fariñas, 2005), en el cual, a través de las modalidades se expresan las formas preferidas de los estudiantes de responder ante las tareas de aprendizaje; con base en esto, los estilos se clasifican en tres: Visual, auditivo y táctil o kinestésico. El instrumento que los autores presentan es el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Dunn, Dunn y Price.

El siguiente modelo, tiene principios similares al anterior, puesto que se basa también en los sentidos del ser humano: Visión, audición y kinestésico. Es el modelo de la Programación Neurolingüística de Blander y Grinder (1978, como se citó en Cisneros, 2004), también llamado VAK, por las iniciales de los sistemas. Aunque diariamente se utilicen los tres no se realiza de manera equitativa; es decir, uno de ellos es más activo en actividad debido a las exigencias del ambiente y a la práctica del sistema que facilita mayormente la adquisición de la información.

Por otro lado, uno de los modelos basados en el funcionamiento cerebral, es el elaborado por Herrmann (1989, como se citó en Cisneros, 2004), se representa a través de una esfera dividida en cuatro cuadrantes (relacionándolo con el globo terráqueo y sus cuatro puntos cardinales), que resultan del cruzamiento de los hemisferios derecho e izquierdo, así como de los sistemas cortical y límbico. Cada uno de los cuadrantes representan distintas maneras de pensar, de operar, de crear, de aprender y de convivir con el mundo. Dichos cuadrantes se definen de la siguiente manera (Cisneros, 2004):

- Cortical izquierdo (CI): El experto lógico, analítico, basado en hechos, cuantitativo;
- Límbico izquierdo (LI): El organizador secuencial, planeador, detallado;
- Cortical derecho (CD): El estratega holístico, intuitivo, integrador, sintetizador;
- Límbico derecho (LD): El comunicador interpersonal, sentimental, estético, emocional.

Una investigación más sobre los estilos de aprendizaje, es la de Schmeck (1985), la cual muestra tres estilos de aprendizaje, que conllevan el uso de estrategias: a) Estilo de profundidad, en donde el alumno abstrae, analiza, relaciona y organiza la información, este estilo supone la estrategia facilitadora de un aprendizaje de alto nivel; b) Estilo de elaboración, aquí la información obtenida

debe estar relacionada con las experiencias del aprendiz, es decir, con su vivir y se utiliza una estrategia que facilita un nivel medio; y c) Estilo superficial, que implica sólo memorización del contenido brindado, la estrategia utilizada es facilitadora de un nivel bajo de aprendizaje.

Uno de los instrumentos más conocidos sobre estilos de aprendizaje, que considera los tipos de personalidad (en los Estados Unidos) es el *Myers-Briggs Type Indicator*, desarrollado por Myers y Briggs (1942, como se citó en Montgomery & Groat, 1998), está basado en el concepto de los arquetipos de Carl Jung. El instrumento toma en cuenta cuatro dimensiones, a través de las cuales se identifica el perfil de personalidad de un individuo: a) Orientación hacia la vida, de la cual se desprenden dos categorías: introvertido y extrovertido; b) Percepción: detección e intuición; c) Toma de decisiones: Pensamiento y sentimiento; d) Actitud hacia el mundo: Juicio y percepción. Este instrumento permite identificar estilos de aprendizaje en alumnos, de acuerdo con el tipo de personalidad que presente.

Los estudiantes que se ubican en la dimensión de orientación hacia la vida, en la clasificación de extrovertido prefieren trabajar en grupo y de manera activa; es decir, realizando las tareas. Mientras que los introvertidos tienden a trabajar de manera individual y sobre conceptos e ideas. En la dimensión de percepción, los alumnos con detección prefieren trabajar con hechos y datos reales y llevar una rutina. Los intuitivos trabajan con las impresiones y no necesitan seguir una rutina de trabajo. En la toma de decisiones, los estudiantes que ocupan más el pensamiento que los sentimientos, son objetivos y lógicos. Los estudiantes que prefieren los sentimientos como medio de aprendizaje, son subjetivos y están en busca de la armonía. En cuanto a la actitud hacia la vida, los individuos que utilizan el juicio les gusta planear sus actividades de trabajo para llevar un control. Mientras que aquellos quienes utilizan la percepción son espontáneos y se adaptan a la situación de aprendizaje que se les presente (Montgomery & Groat, 1998).

Por otro lado, Felder y Silverman (1993; 1998, como se citó en Cabrera & Fariñas, 2005) presentan otro modelo de estilos de aprendizaje, que incorpora cinco dimensiones, dos de las cuales son tomadas de los modelos de Myers-Briggs y Kolb: a) Dimensión de Percepción (detección/intuición) y b) dimensión de procesamiento (activo/reflexivo). Las tres dimensiones restantes son propuestas por ellos: a) Input: Visual/verbal; b) Organización: Inductivo/Deductivo; c) Comprensión: Secuencial/Global. Cada categoría comprende las siguientes características:

a) Percepción: Detección, los estudiantes en dicha categoría tienden a obtener datos a través de sus sentidos, se basan en los hechos y en la observación. Por su parte, los individuos que utilizan la intuición, lo realizan a través de la interpretación de los símbolos que la situación de aprendizaje arroja.

b) Procesamiento: Los estudiantes con un estilo activo, tienden a trabajar en equipo y envolver prácticamente la situación a aprender; mientras que los alumnos con un estilo Reflexivo prefieren la introspección y trabajar individualmente.

c) Input: El estilo visual, representa tomar el aprendizaje en forma de gráficos e imágenes; mientras que el estilo verbal representa hablar el trabajo para poder abordarlo.

d) Organización: Inductivo, los estudiantes con este estilo tienden guiarse por los hechos y las observaciones específicas; mientras que los alumnos con un estilo deductivo se basan en principios generales.

e) Comprensión: En los aprendices con un estilo secuencial su aprendizaje es a través de pequeños aprendizajes, es decir van conectando de manera lineal dichos fragmentos para llegar al aprendizaje completo; mientras que los individuos que aprenden de manera global sus conexiones son holísticas, tomando el todo.

Cada dimensión está relacionada con el tipo de respuesta que se da a las siguientes preguntas, respectivamente: ¿Qué tipo de información perciben preferentemente los estudiantes?, ¿A través de qué modalidad sensorial es

percibida efectivamente la información cognitiva?, ¿Con qué tipo de organización de la información está más cómodo el estudiante a la hora de trabajar?, ¿Cómo progresa el estudiante en su aprendizaje? y ¿Cómo prefiere el estudiante procesar la información? (Cisneros, 2004).

Por otra parte, se encuentra el modelo de Estilos de Aprendizaje de Grasha y Riechmann (1974) el cual se caracteriza por basarse en las respuestas a las actividades de los estudiantes dentro de un salón de clases, más que en características generales de personalidad y de procesos cognitivos. Dichos autores mencionan que basarse en las características de personalidad y cognitivas representa dificultad para extrapolar los resultados al contexto real de un salón de clases. Este modelo fue diseñado para identificar las técnicas de enseñanza por parte de los docentes, más que para identificar estilos de aprendizaje particulares (Grasha & Riechmann, 1974):

- a) Estilo Competitivo: Los estudiantes les gusta competir con el resto de sus compañeros, se centran en el profesor y en las actividades en clase.
- b) Estilo Colaborativo: Los aprendices comparten sus ideas con los demás, las clases se desarrollan en pequeños grupos dirigidos por los mismos estudiantes.
- c) Estilo Evitativo: Se muestra poco interesado en clase, su participación es nula, prefieren pasar por el anonimato en clase.
- d) Estilo Participante: Los alumnos con este estilo se muestran ansiosos en participar en clase, el desarrollo en clase es a través de lecturas y discusiones sobre las mismas.
- e) Estilo Dependiente: Los estudiantes necesitan tener una figura de autoridad para poder dirigirse, y necesitan instrucciones claras y concisas.
- f) Estilo Independiente: Los aprendices con este estilo tienen su propio pensamiento, no necesitan de alguien más, prefieren estudiar y diseñar proyectos de manera independiente.

De acuerdo con el modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993), se poseen siete modos diferentes de conocer el mundo, donde en cada persona, es desarrollada con mayor intensidad una de ellas, producto de la recurrencia frecuente, o se produce la combinación de varias, con el objetivo de obtener la información necesaria del ambiente. El autor propuso siete inteligencias, entendiendo inteligencia como concepto que funciona de diversas maneras en la vida: Inteligencia lingüística, inteligencia lógico matemática, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

Un modelo más es el propuesto por Kolb y McCarthy (1981, como se citó en Cabrera y Fariñas, 2005), el llamado ciclo del aprendizaje, el cual señala que todo aprendizaje entra en un ciclo; abarca cuatro modos de aprendizaje, sin embargo, los aprendices pueden adoptar uno de estos modos, de acuerdo con sus preferencias y gustos personales y con base en dos procesos: la percepción y el procesamiento de la información. Tanto la percepción y el procesamiento de la información representan el desarrollo cognitivo. De acuerdo con dichos procesos, se generan los cuatro modos de aprendizaje:

- a) Percepción de la información: Quienes lo hacen de manera *abstracta* y quienes de manera *concreta*;
- b) Procesamiento de la información: Individuos que lo realizan de manera *activa* y otros de manera *reflexiva*.

Por último, se menciona el modelo que compete la base de esta investigación, el modelo de Honey y Mumford (1994, como se citó en Alonso, Gallego & Honey, 1994), basado en el modelo de David Kolb (1976:1984, como se citó en Cisneros, 2004); proponen cuatro estilos de aprendizaje, de acuerdo con la forma de trabajar y organizar la información: a) Activos, b) teóricos, c) reflexivos y d) pragmáticos.

2.4 Modelo Honey y Munford

El modelo propuestos por los ingleses Honey y Munford (1986, como se citó en Alonso, Gallego & Honey, 1994) no difiere mucho de las aportaciones que han hecho otros investigadores y principalmente del modelo de Kolb con el que guarda ciertas semejanzas. Entre estas igualdades se encuentra la visión del aprendizaje a través de un ciclo y cada parte del ciclo es poseedor de particularidades que la hacen parte de un continuo (Alonso, Gallego & Honey, 1994).

Kolb (1976, como se citó en Díaz, 2012) consideraba el ciclo del aprendizaje en cuatro etapas en un espiral continuo:

- Experiencia concreta. En esta etapa hay una convivencia con el objeto de estudio para conocerlo.
- Observación reflexiva. Durante esta etapa, a partir del objeto de estudio, se extraen ideas para analizarlas.
- Conceptualización abstracta. Para esta etapa se contrasta lo analizado y observado con la información que se tiene del objeto de estudio.
- Experimentación activa. Al final se pone en práctica lo aprendido y se adapta a otros contextos.

Siendo estas las etapas del aprendizaje, Kolb (1976, como se citó en Cisneros, 2004) define cuatro estilos de aprendizaje que nacen de la combinación de las éstas:

a) Estilo divergente: Es la combinación entre la experiencia concreta y la observación reflexiva; se caracteriza por su capacidad imaginativa y producir ideas, generalmente son kinestésicos, experimentales, creativos, flexibles, informales o poco tradicionales.

b) Estilo asimilador: Combinación de la observación reflexiva y la conceptualización abstracta, son personas que crean su propia teoría, reflexivos,

analíticos, organizados, metódicos, sistemáticos, lógicos, racionales, secuenciales, rigurosos y concentrados.

c) Estilo convergente: Combinación entre la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Los alumnos con este estilo se caracterizan por llevar a la práctica la información, se involucran en el proceso de experimentación, captan ideas con facilidad, encuentran soluciones, son eficientes en la aplicación y en compartir la teoría.

d) Estilo acomodador: Combinación de la experimentación activa y la experiencia concreta y son alumnos que se adaptan a las circunstancias inmediatas, son observadores, atentos a los detalles, imaginativos, intuitivos, emocionales, con gran capacidad para relacionarse y enlazar contenidos.

Sin embargo, según Alonso, Gallego y Honey (1994), hay una inconformidad al momento de describir los estilos de aprendizaje, ya que resultan ineficientes al intentar aumentar la efectividad del aprendizaje y mejorar la orientación educativa, por lo que el modelo de Honey y Mumford (1986, como se citó en Alonso, Gallego & Honey, 1994) nace de la necesidad de averiguar por qué dos alumnos en igualdad de condiciones aprenden de una manera diferente. Esta respuesta es notable al poner en evidencia las diferencias entre las reacciones y necesidades de cada uno de ellos, al exponerse a las situaciones de aprendizaje.

Los estilos descritos por Honey y Mumford son cuatro (1986, como se citó en Alonso, Gallego & Honey, 1994), que a su vez son las cuatro fases de un proceso cíclico:

- Activo: Son personas que aprecian las nuevas experiencias, de mente abierta y cumplen con entusiasmo las nuevas tareas. Personas que viven el presente, en el aquí y ahora. Guiados por la emoción impresa en una actividad, que al descender buscan una nueva actividad que provoque emoción en ellos.

- Reflexivo: Consideran las experiencias y las observan desde diferentes perspectivas. Analizan las cosas para llegar a una conclusión prudente. Pensar antes de actuar es su filosofía, consideran todas las posibilidades. Disfrutan ser observadores y escuchas de los demás, mas no intervienen hasta dominar la situación. Generan un ambiente de distancia.
- Teórico: Adaptan e integran las observaciones dentro de la teoría. Buscan una lógica para la resolución de los problemas. Gustan de analizar y sintetizar. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de la subjetividad y de la ambigüedad.
- Pragmático: Buscan la aplicación práctica de las ideas y la teoría. Aprovechan para poner en práctica las nuevas ideas que descubren. Tienen a ser impacientes con las personas que ejercen un estilo de aprendizaje teórico. Ágiles al tomar una decisión o resolver un problema.

De igual manera Alonso, Gallego y Honey (1994) deciden complementar la descripción de los estilos al crear una lista de actitudes, comportamientos y cualidades propias de las personas con cada uno de esos estilos, una gama de características que, si bien no están presentes en su totalidad, se manifiestan en la mayoría (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Características de los estilos de aprendizaje.

Estilo			
Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Características			
Animado	Ponderado	Metódico	Experimentador
Improvisador	Concienzudo	Lógico	Práctico
Descubridor	Receptivo	Objetivo	Directo
Arriesgado	Analítico	Crítico	Eficaz
Espontáneo	Exhaustivo	Estructurado	Realista
Creativo	Observador	Disciplinado	Técnico
Inventor	Detallista	Sistemático	Decidido
Líder	Previsor	Razonador	Positivo
Voluntario	Argumentativo	Sintético	Concreto
Emprendedor	Estudioso	Perfeccionista	Seguro de sí
Innovador	Paciente	Racional	Organizador

Nota Fuente: Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Editorial Mensaje. Deusto, España.

González, Valenzuela y González (2015) retoman los postulados de Kolb (1976, como se citó en González, Valenzuela & González, 2015) al afirmar que mientras más estilos de aprendizaje se conozcan, dominen o practiquen, mayores son las probabilidades de aumentar la retención del aprendizaje. Mencionan que si en una persona prevalece sólo un estilo de aprendizaje, el porcentaje de retención sería del 20% aproximadamente, pero dominando los cuatro estilos, la capacidad de aprender ascendería al 90%. Isaza (2014) identifica que los estudiantes modifican los estilos de aprendizaje en función de las experiencias escolares, por lo que pueden adoptar habilidades del contexto en el que se encuentra. Los maestros universitarios tienden a tener un pensamiento abstracto, con la

posibilidad de moldear a sus alumnos en un estilo de aprendizaje reflexivo o teórico.

Es prudente no caer en la tendencia de clasificar estáticamente a las personas dentro de una de las categorías de los estilos de aprendizaje, hay que considerar que la habilidad de aprender permanece a lo largo de toda la vida, así pues, la forma en que aprenden evoluciona y cambia constantemente. De igual manera, cada individuo utiliza estrategias que se acomodan a su forma de aprender en función de su preferencia o utilidad y, aunque algunas de ellas se mantengan estables, otras cambian de acuerdo al contenido a aprender o la materia que cursa o el momento de su vida (Montes, González & Castillo, 2010).

2.5 Utilidad de los Estilos de aprendizaje

El interés que se tiene en la investigación de los estilos de aprendizaje es la necesidad de dar claridad a los procesos educativos, identificando fortalezas y superando las debilidades (Juárez, Hernández & Escoto, 2011). Los estilos de aprendizaje permitirían individualizar la educación potenciando el aprendizaje. El docente sería capaz de realizar el ajuste de la ayuda pedagógica conociendo el estilo de aprendizaje de sus alumnos, contra la visión universal de aplicar sólo un método de enseñanza (Alonso, Gallego & Honey, 1994).

Jiménez (2009) señala que la identificación de los estilos de aprendizaje permite a los docentes planificar estrategias de enseñanza adecuada, individualizando el programa de aprendizaje y ajustándolo a las necesidades de los estudiantes. Obteniendo resultados satisfactorios, fomentando un compromiso en los estudiantes y utilizando sus capacidades innatas de manera efectiva (González, Valenzuela & González, 2015).

El docente se hace acreedor de una tarea, al conseguir llegar a todos los alumnos, generando diferentes metodologías y sistemas de evaluación para que cada estudiante sea capaz de desarrollar estrategias de trabajo propias a su estilo de aprendizaje (Allueva & Bueno, 2011); sin embargo, dejar únicamente esta

tarea de adaptar herramientas de aprendizaje a los alumnos por parte del profesor, sería caer en un sistema de dependencia y dejaría al alumno en un estado de pasividad, por lo tanto motivar en él un autoconocimiento de su estilo de aprendizaje e implicaciones, beneficiaría a la educación.

Díaz (2012) considera que la falta de variedad en las estrategias metodológicas, es debida a que el docente responde a sus propias preferencias en estilos de aprendizaje y sistemas de representación sensorial. La incorporación de varias estrategias sería una herramienta que permitiría al docente intervenir positivamente en la motivación de los alumnos, mejorando así su nivel de aprendizaje y rendimiento académico. Estas estrategias deben de tener consideración del ciclo evolutivo del estudiante, el nivel del desarrollo y de las necesidades educativas.

Lago y Colvin (2008) proponen un Modelo de Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas (EAAP) basado en cómo los estilos de aprendizaje dan una referencia de intereses metodológicos para la creación de estrategias adecuadas a cada uno. El modelo de los estilos de aprendizaje permite hacer ciertas combinaciones y clasifica las actividades y estrategias en cuatro fases, considerando la interacción de los estilos: Actividades Minofásicas (un estilo), Actividades Bifásicas (dos estilos), Actividades Trifásicas (tres estilos) y Actividades Eclécticas (cuatro estilos). En la figura 2 se ejemplifican las actividades de uso más frecuente por parte de los docentes.

Distribución de las estrategias en función de los estilos de aprendizaje



Figura 2. Distribución de las estrategias en función de los estilos de aprendizaje. las estrategias en las zonas de encuentro entre dos o más estilos significa que esa estrategia es útil para ambos estilos o para personas que poseen ambos estilos. Hay zonas de encuentro donde se cruzan 3 estilos y el centro es donde se cruzan los cuatro estilos de aprendizaje (Lago & Colvin, 2008, p. 19).

Finalmente, Alonso, Gallego y Honey (1994) y Gallego (2013) invitan a tomar en cuenta las estrategias que favorecen el aprendizaje cuando se tiene preferencia alta o muy alta en un estilo. También recomiendan verificar las estrategias que perjudican el aprendizaje cuando se tiene preferencia alta o muy alta en un estilo.

En las tablas 2 a 5 se enlistan los estilos de aprendizaje con las estrategias de aprendizaje recomendadas y no recomendadas, de acuerdo con Alonso, Gallego y Honey (1994) y Gallego (2013).

Tabla 2.

Estilo Activo y Estrategias. Estrategias que favorecen y estrategias que perjudican a las personas con un estilo de aprendizaje Activo.

Estrategias	
Favorecen	Perjudican
<ul style="list-style-type: none"> ● Intentar cosas nuevas ● Competir en equipo ● Generar ideas sin limitaciones formales ● Resolver problemas ● Cambiar y varias las cosas ● Dramatización ● Representar roles ● Vivir situaciones de interés ● Acaparar atención ● Dirigir debates ● Intervenir activamente ● Realizar ejercicios actuales ● Renovación del aprendizaje ● Encontrar problemas difíciles ● -Encontrar personas semejantes para dialogo ● Tener varias actividades 	<ul style="list-style-type: none"> ● Exponer temas con mucha carga teórica. ● Asimilar, analizar e interpretar muchos datos no claros y sin coherencia. ● Prestar atención a detalles. ● Trabajar en solitario, leer escribir o pensar solo. ● Evaluar de antemano lo que va a aprender. ● Repetir la misma actividad. ● Limitarse a instrucciones precisas. ● Hacer trabajos que exijan detalles. ● Tener que vivir experiencias a largo plazo. ● Estar pasivo: oír conferencias, explicaciones, exposiciones etc. ● No poder participar.

Tabla 3.

Estilo Reflexivo y Estrategias. Estrategias que favorecen y estrategias que perjudican a las personas con un estilo de aprendizaje Reflexivo.

Estrategias	
Favorecen	Perjudican
<ul style="list-style-type: none"> ● Observar ● Intercambiar opiniones ● Trabajar sin presión o plazos ● Investigar detenidamente ● Reunir información antes de tomar una decisión ● Asimilar antes de comentar ● Escuchar ● Distanciarse de los acontecimientos y observar ● Prepararse de antemano 	<ul style="list-style-type: none"> ● Actuar como líder. ● Presidir reuniones o debates. ● Dramatizar ante personas. ● Representar algún rol. ● Participar en situaciones que requieran acción sin planificación. ● Hacer algo sin previo aviso. Ser espontaneo. ● Estar presionado de tiempo. ● Verse obligado a pasar rápidamente de una actividad a otra.

Tabla 4.

Estilo Teórico y Estrategias. Estrategias que favorecen y estrategias que perjudican a las personas con un estilo de aprendizaje teórico.

Estrategias	
Favorecen	Perjudican
<ul style="list-style-type: none"> ● Estar en situaciones estructuradas con un fin claro ● Inscribir datos en un sistema, modelo o teoría ● Tener tiempo para explorar asociaciones de ideas. ● Tener posibilidad de cuestionar ● Participar en una sesión de preguntas y respuestas ● Participar en situaciones complejas ● Leer u oír ideas conceptos precisos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Verse obligado a hacer algo sin contexto o finalidad clara. ● Tener que participar en situaciones donde predominan las emociones y sentimientos. ● Participar en problemas abiertos. ● Tener que actuar o decidir sin una base de principios, conceptos, políticas o estructura. ● Uso de temas triviales y poco profundos.

Tabla 5

Estilo Pragmático y Estrategias. Estrategias que favorecen y estrategias que perjudican a las personas con un estilo de aprendizaje pragmático

Estrategias	
Favorecen	Perjudican
<ul style="list-style-type: none"> ● Estar expuesto ante un modelo que puede emular ● Adquirir técnicas aplicables ● Tener posibilidad inmediata de aplicar lo aprendido ● Elaborar planes de acciones ● Dar indicaciones ● Ver la demostración de un tema ● Percibir muchos ejemplos o anécdotas ● Visionar películas o videos de cómo hacer las cosas ● Simulación de problemas reales ● Indicaciones en prácticas y uso de técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprendizaje que no tiene una importancia inmediata o beneficio práctico. ● Aprender lo que está distante de la realidad. ● Aprender teorías y principios generales. ● Trabajar sin instrucciones claras sobre cómo hacerlo.

2.6 Estudios relacionados con los estilos de aprendizaje a nivel nacional e internacional

Como puede observarse toda o la gran mayoría de la investigación de los estilos de aprendizaje se desarrolla en los ámbitos educativos, generalmente escuelas. Por lo tanto a continuación se describen algunas investigaciones hechas en escuelas españolas y mexicanas, gran parte universidades, pero no dejando de lado los niveles básico y medio superior.

Da Cuña, Soto, Lantarón y Labajos (2014) investigaron la relación entre el sexo y los estilos y estrategias de aprendizaje en una muestra de universitarios españoles pertenecientes a la carrera de fisioterapia. En cuanto a los estilos de

aprendizaje, encontraron que los alumnos poseen una mayor tendencia al estilo pragmático en comparación de las alumnas. Respecto a las estrategias de aprendizaje, se observaron que en todos los tipos de estrategias: selección, organización, elaboración, memorización, planificación y supervisión-revisión las alumnas tenían mayores puntajes, en el uso de las estrategias de aprendizaje en comparación de los alumnos.

Una investigación semejante por parte de Da Cuña, Gutiérrez, Barón y Labajos (2014), se estudió la relación entre el nivel educativo de los padres en el desempeño académico, estrategias y estilos de aprendizaje de los hijos y observaron que no hay resultados significativos que asocien el nivel educativo con el desempeño académico. Aunque esto es contrario a la perspectiva que indica que los alumnos y alumnas con padres con estudios superiores tienen mejor desempeño en comparación con quienes sus padres tienen estudios básicos.

Otro estudio con población española, fue el de Valle y Ángeles (2013) quienes investigaron la asociación entre los estilos de aprendizaje con el autoconcepto académico en estudiantes de distintas modalidades de bachillerato (artes, ciencias de la naturaleza y de la salud, humanidades y ciencias sociales y tecnología) en una muestra de 143 alumnos. Los resultados arrojaron que las puntuaciones de los estilos de aprendizaje son semejantes, excepto en los estilos teórico (alto en tecnología y bajo en humanidades) y activo (alto en humanidades y bajo en tecnología). La comparación por sexo no aportó diferencias significativas con relación a los estilos de aprendizaje; concluyendo que los alumnos y alumnas tienen un desarrollo parecido y adecuado en las capacidades de aprendizaje.

Cano (2000) realizó un análisis del género y su relación en estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de múltiples carreras; encontró que las alumnas tienen mayor motivación, interés y actitud para el estudio, administran mejor su tiempo, usan técnicas de estudio y poseen mejor comprensión en comparación de los alumnos. Cano consideró que las diferencias entre estilos y estrategias de aprendizaje en función del género se relacionan con

la carrera y otras variables contextuales no controladas; además hay una tendencia prevalente a que las alumnas presenten mayores niveles de ansiedad; así mismo, independientemente de la carrera ellas presentaron mayor tendencia a tener estilos metódicos de aprendizaje, en cambio los alumnos tuvieron una preferencia por usar estilos de procesamiento profundo de la información. Las alumnas poseen mayores habilidades memorísticas en todas las carreras, mientras que los alumnos tienen una orientación no académica. A manera de conclusión el autor estableció dos puntos base: 1) Los alumnos y alumnas poseen estilos y estrategias diferentes y es importante considerar esta información para investigaciones posteriores; 2) El contexto de aprendizaje influye en la interacción que tienen el género con las estrategias y estilos de aprendizaje. Señala que la escasez de pruebas donde se muestre la influencia del género en la adopción de uno de los estilos de aprendizaje, puede deberse a errores metodológicos, sobre todo, el no tomar en cuenta el contexto donde se enmarca la investigación; es decir, no introducir una variable más al estudio, que tenga que ver con el contexto académico o social, por ejemplo, el tipo de curso o de titulación.

López (2011) realizó una investigación en población universitaria española buscando relacionar los estilos de aprendizaje con el género, el curso y la titulación. Entre los hallazgos más relevantes se encontró que el estilo de aprendizaje prevalente de la muestra es el reflexivo, seguido del estilo teórico y dejando con menores puntuaciones al estilo activo. Esto significa que, en su mayoría, los estudiantes son concienzudos, receptivos, analíticos, poco improvisadores, espontáneos y no aprecian las actividades nuevas. Con relación al género los resultados demostraron que los hombres poseen mayores puntajes en el estilo pragmático y las mujeres mayores puntajes en el estilo reflexivo. En función del curso se encontró que, conforme se avanza en el nivel de estudios, el estilo activo disminuye. Finalmente, respecto a la carrera se observó que en cada una de ellas el estilo dominante es el reflexivo.

La tendencia señala que en la mayoría de las carreras (filosofía, derecho, económicas, biológicas, ciencias del trabajo y educación) el segundo estilo

prevalente fue el teórico, seguido del estilo pragmático y al final el estilo activo. En las ingenierías el estilo pragmático ocupaba un segundo lugar. Los resultados arrojados por la investigación son significativos respecto al género, curso y titulación; se concluye que en ocasiones estudios semejantes no arrojan resultados significativos debido al uso de estudios univariados, que aunque fáciles de interpretar, pueden caer en errores o arrojar resultados significativos al azar, es por eso que un análisis multivariado puede ser más efectivo al momento de relacionar los puntajes (López, 2011).

Gallego y Alonso (2008) realizaron un análisis sobre cómo se han estudiado los estilos de aprendizaje, las variables usadas y algunos resultados relevantes. Estudiaron los resultados en torno a tres variables diferentes: la inteligencia, la personalidad y el género. En cuanto a la inteligencia señalaron que la relación es nula, los estilos de aprendizaje son independientes de la inteligencia en las dos formas que considera la teoría: inteligencia fluida e inteligencia cristalizada; una persona con buen nivel de inteligencia puede tener cualquier tipo de estilo de aprendizaje. Considerando la personalidad, debido a la variedad de clasificaciones que se han hecho, ha sido difícil poder entablar conclusiones generales; sin embargo, se han encontrado poco significativos los resultados al respecto; pero sí consideran importantes las fuentes fisiológicas de la personalidad como mediadores del efecto del aprendizaje. Finalmente el género, deja ver que las diferencias son prácticamente insignificantes, pero se han encontrado una serie de diferencias en la forma de procesamiento de la información, donde los hombres procesan más rápido la información, pero superficialmente; mientras que las mujeres procesan la información de forma más lenta, pero con mayor profundidad, contrario a los hallazgos de Cano (2000).

En el contexto mexicano, en Hermosillo, Sonora se realizó una investigación con 699 alumnos de secundarias. El objetivo fue diagnosticar los estilos de aprendizaje de la muestra y realizar aportaciones a los docentes en sus planeaciones. Montes, González y Castillo (2010) usaron el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso para realizar el diagnóstico. Los

resultados arrojaron que el estilo con mayor presencia fue el estilo teórico (25%), seguido del activo (20%), reflexivo (19%) y pragmático (19%). De la investigación hecha destaca que a pesar de la poca diferencia en porcentajes entre estilos, los estilos teórico y activo tuvieron mayores puntajes moderados, mientras que el pragmático y reflexivo tuvieron puntuaciones bajas. Concluyen asumiendo como normal la prevalencia del estilo teórico y activo, ya que el sistema de educación básica actual da preferencia al estilo activo. Lo que implica que estos alumnos, en su mayoría, son espontáneos, animados a descubrir los elementos a su alrededor e integrarlos al momento de resolver los problemas, y están en constante búsqueda de las nuevas experiencias. Estas afirmaciones parecen coherentes con la apertura del contexto y la serie de cambios propios de la pubertad y la adolescencia.

Dentro del nivel medio superior González y Soto (2012) reportaron los estilos de aprendizaje encontrados en una Preparatoria Federal por Cooperación del Estado de México, orientada a la capacitación de higiene y salud comunitaria. En la muestra de 53 alumnos el 27% de los estudiantes son activos, 15% son reflexivos, 13% teóricos, 18% pragmáticos y 27% tienen estilos combinados. Sin embargo, una aplicación al final del semestre arrojó datos diferentes: 20.7% de los alumnos estaban en el estilo de aprendizaje activo, 24.5% en el reflexivo, 15% teórico, 20.7% pragmático y 18% poseen un estilo combinado. Es interesante que en este estudio se haya presentado esta diferencia entre resultados, aunque la presencia del estilo activo tiene un origen justificado en la naturaleza de la capacitación, demandando una participación constante por parte de los alumnos en situaciones nuevas y prácticas. Estos resultados fueron diferentes a los encontrados por Lagunés (2009), que reporta que alumnos de preparatoria demuestran tener un estilo reflexivo predominante, seguido del pragmático, el activo y el teórico.

Santizo, García y Gallego (2008) realizaron una investigación con estudiantes de posgrado y encontraron resultados similares a otras investigaciones, los profesores y alumnos manifestaron altas preferencias en el

estilo teórico, mientras que puntúan moderado en los estilos activo, reflexivo y pragmático. Entre otros resultados, encontraron que los docentes y alumnos tienden a ser analíticos, receptivos, ponderados, además de lógicos, metódicos, objetivos, críticos y estructurados, comportarse de manera espontánea, arriesgada, improvisada, curiosa y animada.

Por otro lado, Juárez, Hernández y Escoto (2011) realizaron una investigación en la Universidad de Sonora, relacionaron los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico, encontrando que no existe una relación significativa. De igual manera, señalan que el estilo preferente en esta universidad es el reflexivo, pragmático, teórico y activo, en ese orden descendente. Esto no es congruente con investigaciones extranjeras que colocan como estilo predominante el teórico.

Por su parte Isaza (2014) realizó una revisión teórica, en la que constata que, a medida en que el alumno escala en los diferentes niveles educativos, el estilo activo decrece. Esto es fomentado por el propio contexto educativo que suspende las actividades atractivas, lúdicas, que invitan al descubrimiento, las cuales son estimulantes propios de los niveles básicos como la primaria y son sustituidas por actividades metódicas, pasivas, dirigidas y menos prácticas. Sucede algo parecido con el estilo pragmático que deja de ser un estilo prevalente para convertirse en una estrategia que los alumnos usan para favorecer el entendimiento de los contenidos. La dinámica de la educación media superior y superior beneficia el estilo reflexivo, las acciones docentes y los modelos pedagógicos estimulan este desarrollo con estrategias analíticas, volviéndolos observadores y sistemáticos, dejando de lado la creatividad, espontaneidad y apertura. De igual manera una comparación entre contexto nacional mexicano y el contexto internacional, en particular el español, revela resultados semejantes en poblaciones universitarias y de bachillerato.

González, Valenzuela y González (2015) realizan una investigación con estudiantes de la carrera de Psicología. Un Total de 479 alumnos entre hombres y

mujeres con un rango de edad de 17 a 35 años, 68% de la muestra es local y el resto foránea, es decir, que no pertenecía a la capital del estado. Se encontró que el estilo predominante en la muestra es el reflexivo con 38%; le siguen el estilo pragmático con 19%; el estilo teórico con 13% y el estilo activo con 9%. Sin embargo, parte de la población, el 34%, se encuentra no definida o en un grupo mixto. Hallaron que hay una diferencia significativa entre universitarios locales y foráneos, lo que significa que los estilos de aprendizaje se encuentran asociados con el lugar de procedencia. Respecto al lugar de origen, se considera que los estudiantes foráneos que buscan una formación profesional pueden verse afectados por las condiciones culturales que generan hábitos y costumbres de estudio propias del nuevo lugar de origen e impactan en el estilo de aprendizaje.

Como se puede observar, la mayoría de los estudios recabados son extranjeros, reuniendo muy poca información sobre el contexto mexicano, de igual manera los datos arrojados sólo manifiestan el porcentaje de utilización de cada uno de los estilos de aprendizaje en diversas muestras estudiantiles y con respecto a cada sexo, sin describir las posibles causas de sus elecciones.

Capítulo 3. Masculinidad, Femenidad y Androginia

3.1 Sistema sexo-género

Las primeras conceptualizaciones sobre género (del inglés *gender*) datan de la década de los 50's, cuando el psiquiatra y psicoanalista Stoller (1968) distinguían los conceptos de sexo y de género. Se entiende por sexo al conjunto de diferencias biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos que los definen como hombres o mujeres; incluye sus órganos genitales internos y externos, las particularidades endocrinas y las diferencias relativas a la función de la procreación. Por su parte, el género se entendía como los comportamientos esperados para una persona en función de su sexo biológico (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007).

En años recientes, el término género en el idioma inglés (*gender*) alude sólo a la diferencia de sexos de los seres vivos, es decir, que es “natural”; mientras que en el castellano, dicho término refiere a la clasificación de especies, tipo y clase a la que pertenece algo o alguien; en cuanto a los individuos, esta clasificación corresponde al género femenino o al masculino (Lamas, 2000).

A partir de las investigaciones del proceso de construcción identitaria en niños con trastornos en la definición de su sexo biológico, se postuló que el núcleo de la identidad de género (definido como el sentimiento íntimo de ser mujer o de ser varón) se construye en los primeros tres años de existencia y es previa a la diferencia sexual (López & Güida, 2000). En una de las investigaciones empíricas de Stoller (1968) se modificó el concepto de género, que anteriormente era enmarcado sólo en el ámbito médico y se demostró que lo que determina la identidad y el comportamiento masculino y femenino no es el sexo biológico, sino las expectativas sociales, ritos, costumbres y experiencias que se ciernen en el hecho de haber nacido mujeres u hombres.

Por su parte, Lamas (2000) también hace mención de la reformulación del concepto de género, al referirse a este como el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un

grupo humano, en función de la simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres; dicha clasificación conlleva a la repartición de tareas y características exclusivas para uno y otro sexo en el ámbito psicológico, moral y afectivo.

Desde el nacimiento, la construcción del género, así como los roles de género de las personas tiene una relación estrecha con el desarrollo físico, social y emocional (Díaz-Loving & Rocha, 2011). Tanto niños como adultos agrupan de manera selectiva la información que es congruente con su identidad sexual. Prácticamente desde la infancia se desarrollan no sólo expectativas, sino también preferencias y conductas que responden a los patrones socioculturales normativos (Díaz Loving, Rivera & Velazco, 2012).

Por su parte, los roles de género son una construcción conformada por todas aquellas expectativas y creencias populares sobre las actividades, los rasgos, las características y los atributos que distinguen a los hombres de las mujeres y viceversa, producto de los estándares o estereotipos socialmente establecidos, adaptados y aceptados para cada entidad genérica. A su vez, los rasgos de instrumentalidad y expresividad constituyen dimensiones atributivas de la personalidad que son vistas como aspectos globales del autoconcepto de un hombre y una mujer y que se componen de características normativas para los géneros (Díaz Loving, Rivera & Velazco, 2012).

La OMS (2015) señala que el género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos.

A su vez, esas desigualdades pueden crear inequidades entre los hombres y las mujeres con respecto, tanto a su estado de salud, como a su acceso a la

atención sanitaria, esto debido a que el término género produce un imaginario social con una gran eficacia simbólica; al dar lugar a concepciones sociales y culturales sobre feminidad o masculinidad, es usado para dar lugar a la discriminación por sexo y por prácticas sexuales (Lamas, 2000).

De acuerdo con Lamas (2007) en un estudio sobre equidad de género, éste es un término que se ha constituido en “La explicación” sobre la desigualdad entre los sexos e implica un salto conceptual, reconocer que los comportamientos masculinos y femeninos no dependen de manera esencial de los hechos biológicos, sino que tienen mucho de construcción social. Con el término género se alude al conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Todas las sociedades clasifican qué es “lo propio” de las mujeres y “lo propio” de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, acompañadas de una serie de prohibiciones simbólicas. El género funciona como una especie de "filtro" cultural con el cual se interpreta al mundo y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre.

Es importante señalar la diferencia entre identidad de género y roles de género; por su parte, la identidad de género constituye una construcción social-relacional y se vincula a los aspectos que permiten diferenciar a una persona de otra y ubicarse como parte de un grupo, ante el reconocimiento de rasgos o comportamientos que sirven de referencia. De esta manera, identidad de género se puede definir como un fenómeno social complejo y dinámico, ya que se relaciona con el contexto histórico-cultural a partir del cual se incorporan percepciones, valoraciones, actitudes y acciones vinculadas con lo femenino o lo masculino. Por ende, identificarse como hombre o mujer implica no sólo el aspecto biológico, si no también aspectos y rasgos culturales y sociales que el individuo internaliza. La identidad de género guarda estrecha relación con los roles de género, ya que la primera representa la experiencia personal del rol de género,

mientras que éste implica la expresión pública de la identidad (Díaz-Loving & Rocha, 2011). Es así que los roles de género son una construcción conformada por todas aquellas expectativas y creencias populares sobre las actividades, los rasgos, las características y los atributos que distinguen a los hombres de las mujeres y viceversa, producto de los estándares o estereotipos socialmente establecidos, adaptados y aceptados para cada entidad genérica (Díaz Loving, Rivera & Velazco, 2012).

3.2 Masculinidad, Feminidad y Androginia

Durante muchos años se consideró a la masculinidad y a la feminidad como una única dimensión con dos polos, que hacía posible clasificar a una persona en un determinado punto de ese continuo; es decir, ésta podía ser en mayor o menor grado masculina o femenina, pero nunca las dos cosas a la vez. Así mismo, los roles sexuales estaban rígidamente ligados al sexo biológico, de manera que el ser masculino o femenino dependía básicamente de ser hombre o mujer (Moya, Páez, Glick, Fernández, & Poeschl, 2012). Dicha bipolaridad tradicional, donde entre mayor masculinidad menor feminidad y viceversa se concebía imposible que un individuo poseyera altos niveles tanto masculinos como femeninos (Acuña, 1975).

Las diferencias en las atribuciones y roles asignados a cada sexo se extrapolan a que cada individuo que pertenece a mundos diferentes y complementarios, y es a partir de aquí que surgieron los estereotipos de género. Estos estereotipos son creencias exageradas asociadas a cada sexo, que indican cómo debe comportarse cada persona. Desde esta perspectiva tradicional y socioculturalmente estructurada, la masculinidad, según el estereotipo dominante, se asocia al logro, la competitividad, la autonomía, el dominio, la racionalidad, la eficiencia y la resistencia o aguante; mientras que la feminidad abarca aspectos como la sumisión, la dependencia, la afectividad y las características ligadas al rol

reproductivo y del cuidado de otros (Díaz-Loving, Rivera & Velazco, 2012). La masculinidad es considerada como una construcción social referida a los valores culturalmente aceptados de las prácticas y representaciones de ser hombre; no es una cualidad esencial, biológica y estática, ya que se construye y depende del grupo social en donde el individuo esté inmerso (INMUJERES, 2007a).

Sin embargo, esta concepción empezó a ser cuestionada, surgiendo en la década de los 70's una nueva concepción de la masculinidad y feminidad como dos dimensiones independientes, de tal forma que las personas obtienen puntuación por separado en cada una de ellas. Es decir, que la masculinidad y la feminidad, se comenzaron a conceptualizar como características o estilos interpersonales que no son excluyentes entre sí, de esta manera pueden coexistir en cierto grado en cada individuo, es decir tanto hombres como mujeres pueden poseer características tanto masculinas como femeninas. Fruto de esta nueva concepción, nació el concepto de "androginia" para designar a aquellas personas que presentan en igual medida rasgos masculinos y femeninos (Díaz-Loving, Rocha & Rivera, 2007).

La principal representante de este nuevo enfoque es Bem (1974, como se citó en Acuña, 1975), quién construyó el Inventario de Roles Sexuales, llamado Bem Sex Role Inventory (BSRI) considerado como representativo de la nueva generación de inventarios. Las autoconcepciones de hombres y mujeres en masculinidad y feminidad muestran cambios históricos e influencias socio-culturales. Por ejemplo, un meta-análisis de estudios realizados con muestras norteamericanas encontró un aumento (de 1970 a 1995) en las mujeres y en los hombres en la Escala de Masculinidad del BSRI (más fuerte en las mujeres que en los hombres), pero pocos cambios temporales en la Escala de Feminidad (Moya et al., 2012). En lo que respecta a las diferencias culturales, los resultados no presentan un modelo unánime. Así, a pesar de la segregación de género más elevada y del machismo más tradicional, los habitantes de países africanos,

latinoamericanos y mediterráneos, valoran más la conducta social femenina (tanto en hombres como en mujeres).

En paralelo a los resultados en feminidad, otros estudios sugieren la existencia de niveles más altos de masculinidad en los países individualistas, donde el auto-control y la auto-dirección son valorados (Moya, et al., 2012).

Un estudio que respalda la aseveración anterior, es el realizado por Hofstede (1999) en el cual, detalla que la forma en la que los habitantes de cualquier país piensan, sienten y actúan respecto a los asuntos vitales para su supervivencia está estructurada y varía a lo largo de varias dimensiones: Individualismo-colectivismo, masculinidad-feminidad, distancia-poder y evitación de incertidumbre. Estas dimensiones describen los problemas básicos a los que toda sociedad debe enfrentarse; además, la variación de los países en estas dimensiones muestra cómo estas sociedades se enfrentan a tales problemas de manera diferente. Hofstede (1999) proporciona los datos de 26 países en las dimensiones culturales de individualismo-colectivismo, masculinidad-feminidad, distancia de poder y evitación de incertidumbre. Dichas puntuaciones se basan en los cuestionarios suministrados a empleados de la empresa IBM en numerosos países en los años setenta, quienes debían indicar la importancia dada a una serie de valores en el ámbito laboral.

La dimensión “distancia-poder” se refiere a la cantidad de diferencia y de respeto que se considera deseable entre superiores y subordinados; y al grado en el que se aceptan las diferencias de estatus. En sociedades con puntuaciones altas en distancia de poder, las personas de alto status ejercen su autoridad y las personas aceptan las distinciones de status como algo legítimo; en las sociedades bajas en esta dimensión, en cambio, las distinciones de status son menores y las relaciones son más igualitarias. Esta dimensión está relacionada con el reparto de poder en general, incluido el reparto de poder entre los sexos. En consecuencia, la

distancia al poder debería estar positivamente relacionada con el sexismo (Moya, et al. 2012).

Es probable que los niveles de sexismo de un país estén relacionados inversamente con el nivel de desarrollo de ese país. A simple vista, da la impresión de que la igualdad entre hombres y mujeres conseguida en las últimas décadas se ha logrado en países desarrollados (de igual manera que podría decirse que la situación de la mujer es especialmente penosa en los países más pobres). Esta relación puede ser incluso más clara cuando el desarrollo de un país se mide no sólo con criterios económicos, sino con otros más generales, como el desarrollo humano: Longevidad, educación, entre otras variables (Moya, et al. 2012).

3.3 Masculinidad y Femenidad en México

A lo largo de los años se ha reconocido la manera tradicional en que, tanto en hombres como en mujeres mexicanas, se rige el comportamiento e interacción social con el medio, lo cual es respaldado por la cultura en que han estado inmersos, entendiendo que cultura y sociedad son dos elementos que no pueden concebirse por separado. La cultura brinda creencias y normas a miembros de un contexto determinado, va formando una sociedad que necesita de dichos factores para construir lineamientos de conducta, ya que el comportamiento humano requiere de codificación, interpretación, almacenamiento y recuperación de estímulos verbales, físicos y contextuales, los cuales son otorgados a través de herencias culturales, de predisposiciones biológicas y de experiencias personales (Díaz-Loving et al., 2011). Lo anterior da como resultado patrones de comportamiento, y por consecuentemente atributos individuales tanto para hombres como para mujeres, referentes al “deber ser”, en el sentido de definir la masculinidad y la feminidad, entre otros aspectos referentes a la sociedad (economía, política, religión, etc.).

Díaz Guerrero (1967) define las premisas histórico-socioculturales, es decir, predisposiciones para el comportamiento de la familia mexicana, las cuales otorgan valores, creencias, pensamientos y la acción en sí del individuo. Dichas premisas fueron percibidas del lenguaje popular, el cual refleja el poder y supremacía del padre (hombre) y el amor y sacrificio absoluto de la madre (mujer). De acuerdo con estas proposiciones, es como el comportamiento de hombres y mujeres se determina.

Estas premisas histórico-socioculturales han dotado al individuo mexicano de símbolos y ejes de comportamiento a lo largo del tiempo; sin embargo, tomando como punto de inicio las primeras investigaciones de Díaz Guerrero (1994), también se han presentado cambios en el comportamiento de mujeres y hombres respecto a continuar con el cumplimiento total de dichas proposiciones, debido a los cambios o evolución en el contexto mexicano, el cual ha recibido influencias de países más evolucionados, siendo emitidas por los medios masivos de comunicación. Ejemplo de ello es el estudio realizado por el mismo autor en 1974, en donde se realizó una comparación entre las creencias de mujeres, estudiantes de secundaria, de 1959 y de 1970, respecto a las premisas; el estudio tuvo dos muestras independientes, la primera se conformó de mujeres estudiantes de secundaria mixta y el segundo de secundaria donde sólo acudían mujeres. Se encontró una gran diferencia de resultados entre las investigaciones, puesto que las estudiantes de secundaria de mujeres, en el año de 1970, presentaron cambios significativos, en comparación con las creencias de mujeres en secundarias mixtas, con respecto a la supremacía del hombre sobre la mujer, del papel de la mujer en la sociedad y de la relación de poder del padre en el hogar, puesto que ya no se manifestaron completamente de acuerdo con dichas premisas, siendo que en 1959 aún se mantenía un alto porcentaje positivo a la aceptación de las anteriores creencias.

Un estudio más reciente, que refleja el cambio en el seguimiento de las pautas de comportamiento en la sociedad mexicana, sobre todo en las mujeres, es

el realizado por Moreno (2011), en estudiantes desde quinto grado de primaria hasta primer año de universidad, siendo mitad hombres y mitad mujeres de Ciudad Juárez; los resultados mostraron que fueron los hombres, en su mayoría, quienes continúan practicando los roles tradicionales, donde el hombre se coloca como superior, mientras que las mujeres reflejaron ya no estar sujetas a dichos lineamientos, por ejemplo, el que supone que el lugar de la mujer es en el hogar. Este estudio destaca la variable geográfica como diferencial en la evolución de las creencias, puesto que presupone que el estar al norte del país, cerca de los Estados Unidos, implica la influencia de factores culturales diferentes.

Si bien, se han producido cambios importantes en las interacciones entre la masculinidad y la feminidad a lo largo de los años; puesto que ya no se atribuyen completamente características femeninas a las mujeres y características masculinas a los hombres, sin embargo, en la actualidad aún persiste la estructura base de la sociedad mexicana tradicional, quizá no en su totalidad. Pero es claro que el comportamiento aún tiene matices de las premisas histórico-socioculturales de Díaz Guerrero (1994), aunque es importante resaltar que se han obtenido grandes cambios.

El panorama actual de interacciones e implicaciones que tienen los roles de género sobre los mexicanos y mexicanas fue investigado por el Instituto Nacional de las Mujeres (2007b), que realizó una encuesta en la que valoraba la percepción de las mujeres en cuanto a la toma de decisiones, uso de tiempo, dinámica de la relación de pareja y la participación en diversos ámbitos.

La Encuesta sobre la Dinámica de Relaciones en los Hogares (ENDIREH) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011) recopiló información de las mujeres sobre sus derechos y responsabilidades. Respecto a la vida en pareja y a la toma de decisiones con un considerable número de mujeres quienes aún consideran que dentro de las relaciones de matrimonio una esposa “debe obedecer a su esposo en todo lo que él ordene”; y que muchas de las decisiones

personales de la mujeres como visitas a familiares, salir con amigos o trabajar están en función de la opinión de su pareja hombre. Las respuestas positivas a las afirmaciones anteriores tenían una diferencia en cuanto a si sufrían violencia o no, pero eran mayores las respuestas positivas en mujeres que no sufrían violencia; en comparación de aquellas que sí la sufrían. Creando así la idea de que la sumisión de la mujeres y, en parte la aceptación de los roles tradicionales, es un inhibidor de la violencia de género. Destaca de igual manera que la toma de decisiones en las condiciones privadas del hogar como decoración, comida y economía del hogar son las mujeres quienes lo hacen; mientras que la educación de los hijos, tener relaciones, uso de anticonceptivos y cuáles se usan; aún un considerable número de mujeres consideran que son decisiones de los hombres, apreciando un dominio sexual y reproductivo por parte de su pareja.

El uso de tiempo revela aún más la prevalencia de los roles de género ubicando a las mujeres en el ámbito privado y a los hombres en el ámbito público. Las mujeres tienen más participación en la limpieza de la casa, cuidado de los hijos, cocinar y lavar ropa, en comparación de los hombres. Esta tendencia no cambia aun cuando las mujeres se encuentren laborando, siguen siendo ellas quienes en mayor medida se dedican a las labores del hogar (INMUJERES, 2007b). Esta participación de las mujeres en la vida pública en las últimas décadas ha ido de menos a más. Actualmente representan casi la mitad de la fuerza laboral del país. Sesento (2015) considera que la inmigración de los hombres y las crisis económicas han aventurado a la mujer a buscar el ingreso capital a sus hogares; sin embargo, su presencia laboral aún está en desigualdad pues es difícil que las empresas contraten a una mujer embarazada; y, en muchas ocasiones, al tener a un hijo que depende de ellas, abandonan sus estudios y trabajan en condiciones deplorables (Vargas, 2013).

La presencia de las mujeres en las instituciones educativas también ha sido gradual de 1950 al 2012; se volvieron un 49% de la matrícula inscrita y, no sólo eso, aumentó su presencia en los niveles de educación superior (Lechuga,

Guerrero & Ramírez, 2015). Sin embargo, aún existe una tendencia de las mujeres a estudiar carreras asistenciales (enfermería, trabajo social, educación) en comparación con carreras en ciencias básicas e ingenierías, en las cuales hay una gran prevalencia de hombres (INMUJERES, 2007b), esto representa otro indicador de cómo los roles de género rigen inconscientemente la toma de decisiones en el rumbo de vida de los mexicanos y mexicanas.

La cultura mexicana aún reproduce estos roles de género tradicionales manifiestos no sólo en la dinámica familiar, laboral o educativa, sino que también se aprecia en sus chistes, refranes, acertijos, la literatura, el contenido televisivo y comercial que refuerzan los roles considerados normales; y a su vez deforman con ideales exagerados la figura masculina y femenina (INMUJERES, 2007b; Susano, 2014; Lechuga et al., 2015; Sesento, 2015).

Por otro lado, en el 2013 la cadena de noticias CNN lanzó un reportaje con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo donde afirmaban que 62% de las mujeres económicamente activas se sentían estancadas en sus empleos actuales al carecer de oportunidades en comparación de los hombres, la falta de reconocimiento, carga adicional de labor doméstica; y el cuidado de hijos, adultos mayores o enfermos (Vargas, 2013). El diario Economía Hoy (2014) publicó el Ranking Mundial de igualdad de género que valora la reducción de la brecha de género (entendida como la diferencia de oportunidades entre hombres y mujeres en economía, educación, salud y participación política), ubicando a México en el puesto 80 de 140. Los cambios en los últimos nueve años han pasado por pequeños cambios y tomaría 81 años (aproximadamente) acabar con las diferencias de oportunidades para ambos sexos. Estos datos revelan que la equidad de género es un constructo de política y, teóricamente, ha tenido gran presencia en las instituciones, pero a un nivel práctico interaccionista carece de la funcionalidad que se pretende, este ámbito es una de las áreas de oportunidad de la sociedad mexicana.

En México, la estructura de la masculinidad-feminidad de la población urbana quedó definida por cuatro factores (García-Campos, 2008): 1) Denominado androginia, en el que se habla de características tales ser competente y atento. 2) Expresividad normativa, el cual nombra adjetivos del tipo gentil, educado y generoso. 3) Instrumentalidad negativa, en donde los individuos se atribuyen características como el ser aprovechado, abusivo y altanero. 4) Expresividad emocional negativa se refiere a ser inseguro, inmaduro y miedoso. La autora menciona que a los mexicanos, que participaron en su estudio, los caracteriza un rasgo andrógino con mayor peso de características expresivas (femeninas) (García-Campos, 2008).

En un estudio realizado por Díaz-Loving, Rivera y Sánchez (2001) muestra los indicios de una emancipación y empoderamiento por parte de las mujeres; las respuestas dadas a los instrumentos utilizados en dicho estudio se observó, que tanto hombres como mujeres indican que ellas son más trabajadoras, responsables y ordenadas. Características que en el pasado se consideraban dentro del aspecto de instrumentalidad, propio del hombre.

Por su parte, el hombre ideal presenta una androginia con un balance entre características masculinas y femeninas. Mientras que para el hombre mexicano típico, la androginia es también lo que lo describe, pero con muchas características negativas, tales como macho, tomador (bebedor), flojo, entre otras. Por otra parte, Díaz y Rocha (2004, como se citó en García-Campos, 2008) describieron otra estructura factorial del constructo, en donde la Masculinidad-Feminidad de la muestra que participó en su estudio (no se aclara más que edad y sexo de los participantes) está conformada por siete factores: expresividad positiva, expresividad egocéntrica, instrumentalidad negativa, instrumentalidad positiva, expresividad negativa, obediente-afiliativo-instrumental y obediente-afiliativo-expresivo. A diferencia de los estudios descritos anteriormente, estos últimos autores no presentan ningún elemento andrógino en su estructura.

Otro estudio más, realizado por Díaz-Loving y Sánchez (2001, como se citó en Ojeda, Melby, Sánchez & Rodarte, 2007), exploró las características socialmente deseables e indeseables de hombres y mujeres mexicanos, obteniendo cuatro factores: Masculinidad positiva (rasgos que favorecen el desempeño laboral, el trabajo cognoscitivo, el logro y la competitividad, provistos de habilidades instrumentales para el logro de metas); Feminidad positiva (características dirigidas a buscar el bienestar de otros, favorecer las relaciones comunales e interpersonales, que se consideran de tipo afectivo-comunales y son socialmente deseables); Masculinidad negativa (rasgos instrumentales que desfavorecen la productividad, la autosuficiencia y la autonomía); feminidad Negativa: (características de tipo afectivas que desfavorecen las relaciones interpersonales y la salud social). Al igual que el anterior estudio mencionado, estos autores no señalan entre sus factores a la androginia.

Como lo han mostrado distintas investigaciones (Cheng, 2005; Lara, 1991; Lippa, 2001, como se citó en García-Campos, 2008) la androginia se ha asociado con mayores niveles de bienestar subjetivo y menores grados de depresión. Si se retoma el origen de la masculinidad-feminidad, las personas andróginas, al menos en ciertas áreas, estarían lejos o alejándose de la cultura tradicional, donde se esperaría que los roles y las características que tradicionalmente son asociadas a un sexo, fueran los prevalentes.

3.4 La Perspectiva de Género

La perspectiva de género es una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre hombres y mujeres se dan no sólo por su diferencia biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos. La perspectiva de género permite comprender que la vida de mujeres y hombres puede modificarse en la medida en que no esté “naturalmente determinada”; y ayuda a comprender también las relaciones que hay entre ambos individuos. Esta perspectiva plantea la necesidad de equilibrar los desequilibrios existentes entre

mujeres y hombres mediante acciones como las que menciona INMUJERES (2007):

- Redistribución equitativa de las actividades entre los sexos (en lo público y en lo privado).
- Justa valoración de los distintos trabajos que ejercen tanto hombres como mujeres, particularmente en la crianza de los hijos e hijas, el cuidado de los enfermos y las tareas domésticas.
- Modificación de las estructuras sociales, mecanismos, reglas, prácticas y valores que producen la desigualdad.
- El fortalecimiento del poder de gestión y decisión de las mujeres.

La perspectiva de género permite evidenciar la manera en que la masculinidad y feminidad se ha construido a lo largo del proceso de socialización y las consecuencias que ésta construcción tiene en las relaciones de los hombres con las mujeres, de las mujeres con los hombres, entre varones y entre mujeres, con el objetivo de efectuar cambios que permitan la equidad en estas relaciones. También, se ha mostrado que, aunque se aborde de un modelo hegemónico de la masculinidad, existen diferentes formas de ser varón. Por lo tanto desde esta perspectiva se habla de masculinidades (en lugar de la masculinidad), de la misma forma, no existe un modelo único de ser mujeres (por lo cual también podemos hablar de feminidades) (Torres, 2011).

3.5 Androginia y Rol de Género Indiferenciado

Evolutivamente, hombres y mujeres están en busca de cosas distintas a las tradicionales y, a pesar de que en la actualidad en el contexto mexicano los esquemas de género están cambiando y se orienten hacia la equidad, sigue permaneciendo el rol expresivo en la mujer y el rol de instrumentalidad en el hombre. También, está claro que la delimitación y la diferenciación de los roles de

género y sus funciones se van mostrando cada vez más flexibles, produciendo cambios en la noción de lo masculino y lo femenino. Es así, como tanto hombres y mujeres están desarrollando características como la valentía, decisión, seguridad, intelecto, cultura, capacidad de liderazgo e independencia (Aguilar, Valdés, González-Arratia & González, 2013).

Es por ello que en la actualidad, la sociedad se ha mostrado flexible en la asignación de roles en las actividades cotidianas, de esta manera se observa cómo es que los modelos andróginos reafirman y establecen como consecuencia los esquemas mentales de la sociedad y se perciben como una organización distinta en los individuos del nuevo milenio (Beltrán & Mesa, 2008).

De acuerdo con Cardona (2003) el concepto de androginia proviene de los términos griegos *andro*, que significa hombre y *gyne* que significa mujer. La androginia se entiende como la integración de atributos definidos culturalmente como masculinos y femeninos (Sebastián, Aguiñida & Moreno, 1987).

Sandra Bem (1974, como se citó en Cardona, 2003), es una de las precursoras en el estudio de este rol de género, sus nociones centrales se basan en la perspectiva de que los individuos son procesadores activos de la información; es decir, que la información disponible para los sujetos no está completamente relacionada con la captación de ésta por los sentidos, sino que se relaciona directamente con las habilidades para procesar y manejar dicha información. Con base en ello, la atribución de características de determinado rol ahora se hace en referencia con el estatus, bajo las condiciones y gustos de las personas; y ya no sólo en los estereotipos sexuales; por tal motivo, actualmente se ha tornado difícil hacer distinción entre hombres y mujeres tomando como supuesto los roles tradicionales de género, puesto que el fenómeno de la androginia se ha incrementado (Beltrán & Mesa, 2008).

Desde la psicología, la androginia se entiende como un patrón de conducta que permite a los individuos expresar todo el conjunto de emociones y de posibilidades asociadas a los roles sexuales, sin atender a estereotipos (Cardona,

2003). Es importante resaltar que la androginia no es un híbrido psicológico ubicado a la mitad del camino de los polos de la masculinidad y de la feminidad, sino que se trata de poseer características masculinas y femeninas bien definidas y que se utilizan como recursos psíquicos que permiten funcionar al individuo de manera más saludable y menos rígida (Vega, 2007).

De igual manera, es necesario tomar en cuenta que en la androginia influyen factores psicológicos, culturales, antropológicos, sociológicos, históricos, entre otros y es por ello que resulta difícil tener una sola concepción del término (Beltrán & Mesa, 2008).

De acuerdo con Beltrán y Mesa (2008) los jóvenes de la generación milenio han ido tomando características andróginas, asumiendo aspectos del sexo opuesto, tal vez por moda, rebeldía, aceptación, satisfacción o seguridad. Sea por cualquier razón, al ejercer estos rasgos en su corporeidad, donde es más frecuente su manifestación, da muestra que el joven se identifica con su género y lo asume satisfactoriamente, ayudando, de esta manera, a fortalecer su autoestima y acercarse más fácilmente al sexo opuesto. Estos cambios en la concepción del género, son debidos, por una parte, al cambio en la concepción de la belleza, que ahora se encuentra por encima de las diferencias de género; en la moda publicitaria, la cual es construida bajo los criterios de adaptación, comodidad y versatilidad; así como en la nueva imagen de los “ídolos” juveniles, los cuales también han asumido rasgos cercanos a la androginia y se han estado imponiendo a los nuevos estereotipos.

La androginia hace referencia a no internalizar las conductas “apropiadas” de ninguno de los sexos, de esta manera tienen mayores herramientas para enfrentarse a cualquier situación, ya que como lo postuló Bem (1975, como se citó en Miguel & Santos, 2007), en aquellas situaciones donde se requiere una conducta adaptativa estereotipada como masculina, las personas andróginas y las tipificadas como masculinas, se adaptarán a dicha situación, mientras que las personas con un rol femenino no podrán hacerlo y viceversa. De esta manera, el

individuo andrógino se caracteriza por poseer un amplio espectro de conductas y rasgos que indistintamente provienen de lo masculino y lo femenino, desempeñándose asertiva y enérgicamente, con don de mando en ciertas ocasiones o sensible y expresiva en otras (Cardona, 2003). Es así que, las personas con un rol andrógino no están limitadas por las prescripciones culturales impuestas por los estereotipos de roles sexuales, sino que son capaces de mostrar características y conductas que ellos consideran más efectivas de acuerdo a la situación a la que se enfrenten, independiente a las normas sociales establecidas como apropiadas para determinado sexo (Acuña, 1975).

También, la androginia integra los atributos culturalmente definidos para un solo género, lo que produce en los individuos una mayor eficacia personal y social; así como un bienestar mental, gracias a la adaptabilidad comportamental, ya que no se restringen los comportamientos apropiados como los que no lo son para su sexo biológico y, en consecuencia, el individuo puede sentirse con mayor libertad de comportarse de cualquier manera (Bletrán, 2008).

Desde su operativización con Bem (1974, como se citó en Sebastián, Aguíñida & Moreno, 1987), la androginia se relacionó con el bienestar psicológico, con una mayor eficacia personal y social, así como con la madurez y el equilibrio personal; ya que estas dependían de la armonía de características masculinas y femeninas, tanto para el hombre como para la mujer. Bajo esta perspectiva, en un estudio, donde se utilizó el Inventario de Roles Sexuales de Bem, se encontró que sólo los sujetos con características andróginas, fueron capaces de realizar bien las tareas tanto masculinas y femeninas; y, por otro lado, los sujetos que mostraron rasgos masculinos sólo pudieron realizar aquellas tareas “para hombres”, lo mismo ocurrió con las personas que presentaron características femeninas.

Por su parte, Spence y Helmreich (1978, como se citó en Miguel & Santos, 2007), mencionan que la androginia se manifiesta cuando se presenta un equilibrio entre las puntuaciones que los individuos obtienen en masculinidad y feminidad, dichas puntuaciones deben de ser altas, de acuerdo con los estándares

de su instrumento de roles sexuales, ya que si las puntuaciones son equilibradas pero en un nivel bajo, entonces el rol sería indiferenciado.

En el rol indiferenciado la persona (bajo concepto de Bem, 1974, como se citó en Barra, 2011), obtiene un puntaje bajo; tanto en la dimensión de masculinidad como en la de feminidad. De esta manera, desde el Inventario de Roles Sexuales de Bem, se puede dar cuenta de la diferencia entre androginia y el rol indiferenciado, ya que para el primero, se necesita obtener puntuaciones altas en ambas dimensiones: masculinidad y feminidad.

Además de lo cuantitativo, existen diferencias cualitativas con respecto a las características de las personas con un rol de género andrógino y con un rol indiferenciado. Ejemplo de ello lo muestra el estudio realizado por Barra (2011) en adolescentes chilenos, donde tuvo entre sus objetivos el examinar diferencias entre bienestar psicológico y las distintas orientaciones de roles sexuales (en comparación con las tradicionales), andrógino e indiferenciado. Se encontró que los individuos que presentan la categoría de androginia, muestran mayor nivel de bienestar psicológico en comparación de los individuos que se categorizaron como indiferenciados.

Dicho resultado se puede explicar porque aquellas personas con un rol indiferenciado pueden presentar menos capacidad de adaptación hacia diferentes demandas, debido al menor desarrollo de recursos psicológicos característicos de las dimensiones de masculinidad y de feminidad. Por el contrario, las personas con un rol de género andrógino, presentan características instrumentales y expresivas en balance, lo que les permite tener mayor capacidad para comportarse de manera flexible según lo requieran las circunstancias (Acuña, 1975).

Otro estudio donde participaron adultos, que tuvo como objetivo explorar si el enfoque de la orientación de rol de género contribuye al aumento global del alcoholismo en mujeres, mostró que el grupo de personas que se categorizó como indiferenciado, tiende a vivir solo, carecer de empleo o a estar divorciado y tener

un nivel educativo inferior. También, se obtuvo que los trastornos de personalidad y el abuso del alcohol se asocian significativamente con el autoconcepto indiferenciado, así como con el femenino. Dichos resultados pueden deberse a que el consumo del alcohol tradicionalmente es atribuido a los rasgos propios de hombres, correlacionando positivamente con la masculinidad y negativamente con las mujeres y con la feminidad, así como con la masculinidad en las mujeres. Por ello, la androginia podría representar una barrera para el consumo del alcohol; por el contrario, las mujeres que se perciben como bajas en características masculinas y femeninas, es decir que se autoconciben como indiferenciado, tienden a ser vulnerables hacia el consumo del alcohol (Möler-Leimkühler, Schwarz, Burtscheidt & Gaebel, 2002).

Rosales (2000) buscó analizar la relación entre el rol de género, el sexo y la motivación de logro en el ámbito deportivo; se encontró que los jóvenes definidos por sí mismos con el rol indiferenciado, se perciben como no triunfadores; ni perdedores, ni eficientes; ni corruptos ni rectos; no están deprimidos pero tampoco contentos. Son poco exitosos, rebeldes, cínicos y oportunistas, es decir, que actúan conforme a su conveniencia, y para ello pueden mostrarse como corruptos, amigables o sus opuestos.

3.6 Masculinidad-Feminidad y Contexto Escolar

La escuela, como parte de la sociedad, es una institución en la que ocurren una serie de fenómenos que tienen influencia directa dentro de la formación de la personalidad de aquellos que se encuentran en el aula, haciendo referencia a docentes y alumnos. Coloquialmente conocida como el segundo hogar, cumple una función en el desarrollo de los modelos de comportamiento de hombres y mujeres (Moreno, 2011); siendo así parte de su construcción identitaria. Sin embargo, dentro de la escuela existe una cotidianidad natural que oscurece y genera la ilusión de que dichos roles de género no son manifiestos en el aula. Teóricamente la currícula escolar está diseñada para promover la igualdad de sexos, pero existen una serie de contenidos explícitos y ocultos (textos educativos,

interacciones entre docentes, relaciones con iguales) que reproducen la masculinidad y feminidad tradicional en los alumnos y alumnas, aprenden los modelos de relaciones entre mujeres y hombres a edades tempranas, los practican en las escuelas y los ejecutan constantemente en su vida cotidiana (Ezzatti, 2009; Moreno, 2011).

Rodríguez (2007) señala como necesario que el análisis de la masculinidad y feminidad dentro de una institución educativa tenga parámetros contextuales, pues cada escuela opera con distintos factores en la formación de los roles de género. El mismo autor señala también que cada escuela forma una jerarquía de género, en la que usualmente la masculinidad hegemónica se coloca a la cabeza, en oposición a la feminidad; y a las masculinidades alternativas.

Algunos autores documentan que en las escuelas se reproducen los modelos de masculinidad hegemónica y feminidad tradicional (Moreno, 2000; Rodríguez, 2007; Ezzatti, 2009) La masculinidad enmarcada en la agresividad, fuerza, violencia, potencia sexual y competitividad; mientras que la feminidad se engloba en el recato, ternura, sumisión y afectividad.

Dentro de las instituciones educativas puede observarse la importancia de del nivel socioeconómico para apreciar las diferentes formas de la masculinidad y feminidad. Ezzatti (2009) documenta que en instituciones con un nivel socioeconómico bajo es más evidente la segregación entre los roles de género tradicionales y se observa que la masculinidad es reafirmada mediante la competencia física.

Por otro lado, en instituciones con un nivel socioeconómico alto es probable encontrar individuos andróginos que conviven con roles tradicionales y diversas formas de feminidad, una de ellas catalogada como agresiva, que no aceptan el papel de sumisión y decoro. Las masculinidades alternativas suelen manifestarse en lugares conocidos como “safe places” (lugares seguros) al encontrar gran oposición y rechazo, en estos lugares encuentran aceptación y protección ante las agresiones. De modo que no todas las masculinidades triunfan y las diferencias

entre unos y otros se sitúan a distintos niveles, haciendo referencia, por ejemplo, al modo en que hablan, la manera de vestirse, los juegos y deportes que practican o la música que se escucha (Rodríguez, 2007).

Parece ser que la escuela ha ignorado hasta ahora la importancia que tiene en la construcción de identidades sexuales. La ley del silencio, de la indiferencia, que rige en las escuelas, dicta la censura y repulsión ante las desigualdades que surgen de la interacción entre hombres y mujeres, sin contrarrestar efectivamente el discurso de odio y comportamiento de rechazo y malestar ante la diversidad sexual (Caldas, Fonseca, Almeida & Almeida, 2012). Es necesario que actúe de manera consciente como agente de cambio, introduciendo modificaciones en los roles de género que pueden tener resultados a largo plazo. Las prácticas educativas regeneran códigos al interior de estas representaciones sociales, reformando la ideología tradicional de género concibiendo ambientes de cooperación y armonía entre las diferentes masculinidades y feminidades (Ezzatti, 2009).

3.7 Estereotipos de Género

Al señalar a las expectativas, siempre se incluirán a los estereotipos que se hayan formado en determinada sociedad, los cuales están regularizados por la cultura que se haya adoptado con el paso del tiempo. Los estereotipos se definen como creencias sobre colectivos humanos que se crean en y por los grupos dentro de una cultura determinada; son definiciones simplistas utilizadas para designar a los individuos a partir de convencionalismos que no toman en cuenta sus características, capacidades y sentimientos de forma analítica (INMUJERES, 2007b).

En particular los estereotipos de género son vistos como racionalizaciones de los roles genéricos del hombre y la mujer; que ayudan a colocarlos en el “orden natural” y, en ocasiones, sólo mantienen una línea delgada con la realidad, pues son exageraciones, incluso ficciones o fantasías que ayudan a justificar el orden

social existente y, por consiguiente, están estrechamente relacionados con los prejuicios (García, Salguero, & Pérez, 2010).

De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres en México (2007a), los estereotipos de género o sexuales reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles, rasgos, características, atributos que definen, que otorgan una imagen cultural a los sexos; y que distinguen a las mujeres de los hombres. Entonces, las expectativas de feminidad y masculinidad, están reguladas y formadas de acuerdo con los estereotipos culturales de cada sociedad y actúan como representaciones sociales normativas. Desde la antropología, las pautas culturales, que dan origen a las expectativas sobre el cómo se debe ser hombre o mujer, tienen origen en el aparato psíquico del individuo, es el punto de emergencia del pensamiento simbólico que se integra en el lenguaje (Lamas, 1999).

Al estar el individuo en constante convivencia con su entorno desde que nace y durante todo su desarrollo, se va empapando de todas aquellas creencias estereotipadas; este convivir mutuo provoca que todas aquellas creencias tengan un impacto en la autopercepción de las personas y la percepción sobre los demás, llevándolas a asumir ciertos roles y expectativas influidos por los estereotipos de género y, en su mayoría, cumpliendo con las expectativas que la asentada sociedad tenía sobre determinada persona de determinado género. En este proceso el individuo no sólo recibe la información, sino que es un agente activo que la interpreta, la procesa y asume las decisiones acerca de las conductas adecuadas para él o ella misma. Desde pequeños, los niños van formando un esquema de género y acomodan todas sus experiencias de acuerdo con el esquema de lo “masculino” y lo “femenino” (García, Salguero, & Pérez, 2010).

3.8 Estudios relacionados con el género a nivel Internacional y Nacional

Debido a que han sido tomadas en cuenta las diferencias individuales de personalidad en el momento del aprendizaje, han surgido cuestiones sobre la

existencia de diferencias en estilos de aprendizaje dependiendo de la carrera profesional que se estudie y del sexo (hombre o mujer) (Acevedo & Rocha, 2011).

Son pocos los estudios que relacionan el género de los estudiantes con los estilos de aprendizaje y los existentes no han encontrado constantes diferencias significativas. Sin embargo, como lo mencionan Severiens y Dam (1994), la desigualdad de género en la educación escolar y las carreras educativas parece deberse, en parte, a la forma en que los estudiantes aprenden.

Del Buey y Camarero (2001) realizaron un estudio donde pretendían mostrar las diferencias en los estilos y las estrategias de aprendizaje en función del género y el tipo de carrera universitaria, donde se encontró que las alumnas emplean en mayor grado diversas técnicas para la adquisición del aprendizaje, como la ayuda al estudio (subrayados, resúmenes, etc.); y estrategias de recuerdo (búsqueda de indicios y de codificaciones). Por otro lado los alumnos varones presentan un tipo de estudio metacognitivo; es decir, la utilización de autopreguntas, autoinstrucciones y autorregulación, así como actividades exploratorias y de aplicaciones prácticas de los aprendizajes. En cuanto estilos de aprendizaje, se muestran sólo diferencias significativas en los hombres estudiantes de Humanidades, donde es utilizado en mayor grado el estilo teórico, el estilo activo en los estudios Técnicos y el pragmático en Magisterio.

López-Aguado (2011) menciona que con respecto a la relación entre el género y los estilos de aprendizaje; es decir, sobre qué estilo es preponderante en hombres y cuál en mujeres y su razón, no existen investigaciones suficientes para determinar una relación positiva o negativa entre dichas variables.

Uno de estos estudios, es el realizado por Castañeda (2012) con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias en los estilos de aprendizaje entre hombres y mujeres, donde sólo se encontró diferencia en el estilo teórico, puntuando en mayor cantidad en los hombres que en las mujeres, dejando ver que no existe dependencia del género y estilos de aprendizaje entre hombres y mujeres.

Por otro lado, Acevedo y Rocha (2011), también realizaron un estudio en los alumnos de la Universidad de Chile, donde pretendieron identificar los estilos de aprendizaje de diferentes áreas y localizar la existencia de correlación entre estilos de aprendizaje y género con el rendimiento académico, este último en una asignatura que ambas carreras tenían en común. En cuanto al género, encontraron que, tanto hombres como mujeres, muestran estilos de aprendizaje teórico y pragmático, en la carrera de ingeniería civil biomédica. En la carrera de tecnología médica, los hombres no mostraron diferencias significativas en su preferencia por alguno de los estilos; sin embargo, las mujeres manifestaron utilizar en mayor grado el estilo teórico (52%) y el estilo pragmático (42%). Al relacionar las tres variables, estilos de aprendizaje, rendimiento académico y sexo, no se encontraron diferencias significativas.

Ya que cada persona posee una manera singular de acercarse y de adquirir conocimientos, así como de manipular la nueva información en relación con la ya establecida, es que ninguna persona aprende de manera igual a las demás; de esta forma, aunque un profesor utilice las mismas estrategias para brindar conocimiento a todos sus alumnos, estos no la aprenderán en el mismo nivel ni de la misma manera (Nieto & Ruíz, 2003).

Sustentándose en dicha afirmación Nieto y Ruíz (2003) realizaron una investigación en alumnos de primer año de la carrera de medicina, de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo objetivo fue identificar si existían diferencias por género en la utilización de estilos de aprendizaje, así como si la escuela de procedencia guardaba influencia en la predilección de un cierto estilo y si éste determinaba un mejor rendimiento. Dicha investigación se basó en los estudios llevados a cabo dentro del área de atención de la salud, los cuales han revelado que las médicas presentan un acercamiento más humano y personalizado hacia el paciente, muestran mayor compromiso, compasión y paciencia, en comparación con los hombres médicos. También se tomó en cuenta, que para este ciclo, hubo predominio de mujeres, siendo las dos terceras partes de la población estudiantil del área de medicina.

No se encontraron diferencias significativas en cuanto al género en la elección de un cierto estilo de aprendizaje, ya que los resultados encontrados manifestaron una homogeneidad entre hombres y mujeres, siendo unánime el estilo reflexivo. Así mismo, tampoco se encontró relación entre el rendimiento académico y algún estilo de aprendizaje. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas entre rendimiento académico y escuela de procedencia.

Tres años después, Fortoul, Ávila, López y Nieto (2006) realizaron un segundo estudio como seguimiento al realizado en 2003 por Nieto y Ruíz. A diferencia del anterior, en ésta investigación sí se encontraron diferencias significativas en cuanto al género, siendo el estilo teórico y el pragmático los prevalentes en los alumnos con sexo masculino, mientras que el estilo reflexivo fue predominante en las mujeres.

Uno de los pocos estudios en nuestro país que hace referencia a las posibles causas de la elección de un particular estilo de aprendizaje, es el realizado por López-Aguado (2011), donde se encontraron diferencias significativas en el estilo pragmático y en el reflexivo, teniendo que los hombres se inclinan hacia el primer estilo y las mujeres por el segundo. Al respecto de la diferencia de estilos entre hombres y mujeres, este autor las encausa a las características que como sociedad se han otorgado a ambos sexos, tal como lo señala Díaz-Loving, Rivera y Sánchez (2001), rasgos instrumentales, tales como activo, dinámico, racional, atrevido, se encuentran típicamente más en hombres; y por otra parte, rasgos expresivos-afectivos, como reflexivo, tolerante, paciente, son características típicamente deseables y encontradas más en mujeres.

Como podemos dar cuenta, los pocos estudios que se han encontrado con respecto a esta temática, se encargan de señalar solamente los estilos de aprendizaje preferidos por los hombres y aquellos predilectas en las mujeres, sin llevar a cabo un análisis sobre las causas de dicha elección, incluso llegando a la conclusión de una inexistencia de relación significativa entre estas variables.

Al respecto, Severiens y Dam (1994) hacen mención en su estudio sobre las diferencias de género en los estilos de aprendizaje, de la metáfora de “la cebolla” de Curry (1983, como se citó en Severiens & Dam, 1994), para explicar que si bien no han hallado diferencias significativas entre el género y los estilos de aprendizaje, éstas existen, aunque de manera no tan consistente. La metáfora de la cebolla refiere que en la capa interna de los modelos enfocados en estas variables, es decir, en los modelos de estilos cognitivos, no existen diferencias; en la capa media, en los modelos de estilos de aprendizaje, las diferencias son pequeñas y, normalmente, no significativas estadísticamente; y por último, en la capa externa, en los modelos de aproximación al estudio como tal, sí se producen diferencias, ya que estos modelos son más sensibles al sistema educativo y al contexto social.

Capítulo 4. Método

Justificación

Mucho se ha dicho sobre la importancia del método de crianza de los padres con sus hijos y la influencia que tiene en el desarrollo personal y la socialización futura de los niños (Nudler & Romaniuk, 2005). De modo tal, que en el camino hacia lograr dicho desarrollo, se encuentran indispensables objetivos a corto plazo, que en su conjunto ayuden a formar la identidad futura en los niños. Estos objetivos están apoyados, o no, por las distintas prácticas de crianza que los padres ejerzan en el andar cotidiano de sus hijos, entendidas como los intentos de los progenitores dirigidos hacia una meta específica para socializar a los hijos (Darling & Steinberg, 1993; Steinberg & Silk, 2002); entre los ejemplos de las metas se encuentran algún logro académico o disminuir conductas de riesgo.

Ya que las prácticas parentales toman acción en la cotidianidad de la vida de padres e hijos, éstas podrían guardar influencia sobre la forma en cómo aprenden los niños(as). El aprendizaje como un procesos psíquico que permite la modificación perdurable de conocimientos, habilidades y valores a través de la experiencia (Galimberti, 2006) es fundamental para la socialización de las personas y la manipulación de su ambiente. La manera en la que se da el aprendizaje es un tópico de importancia para los profesionales en la educación, un conocimiento de los distintos estilos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos facilitaría a los profesionales la planeación de clases en el salón y a los padres diseñar actividades propias para sus hijos (as).

De igual manera es posible que la crianza sea un indicio en la forma en cómo un niño o niña se identifica con los roles tradicionales de la masculinidad y feminidad, ya que cómo lo señala Campbell (2012), los padres, al ejercer determinadas prácticas de crianza en la interacción familiar, estos pueden proveer de diferentes modelos de roles de género, de acuerdo al sexo biológico de sus hijos, ya que ellos, al ser la primera fuente socializadora en la vida del niño, son

los encargados de brindar el conocimiento sobre el significado de ser mujer u hombre.

Dentro de los estudios de género aún es de llamar la atención la constante diferenciación entre sexos a pesar de la creciente ola de equidad de género. Y siendo la escuela un reflejo de la sociedad en la que se encuentra, no es raro encontrar aún una diferencia entre las actividades o cualidades académicas entre sexos, sobre todo con respecto a los estilos de aprendizaje preponderantes para mujeres y para hombres (Acevedo & Rocha, 2011; López-Aguado, 2011;), sin embargo son escasos los estudios que se enfoquen en estudiar la relación entre dichas variables (estilos de aprendizaje y masculinidad-feminidad), de forma positiva o negativa (Cano, 2000). Encontrar la asociación entre los roles tradicionales de género, además de la categoría androginia, con los estilos de aprendizaje, podría ser un indicio de la inexistencia o falta de las políticas de género en la currícula de una escuela.

La escuela no es responsable en su totalidad, de dicha diferenciación y de las consecuencias que esta conlleva, es por eso que es necesario identificar como el ámbito familiar afecta, a través de las prácticas parentales, la forma en la que los individuos se identifican con la masculinidad, feminidad y androginia y su relación con los estilos de aprendizaje.

Pregunta de investigación

¿En qué medida se relacionan las prácticas parentales percibidas por los estudiantes de bachillerato con sus estilos de aprendizaje y su rol de género?

Objetivos

Objetivo general

Identificar y describir la relación entre las prácticas parentales, percibidas por los estudiantes de preparatoria, con su estilo de aprendizaje y el rol de género (masculinidad-feminidad, androginia o rol indiferenciado).

Objetivos específicos

- Identificar el tipo de prácticas parentales ejercidas por los padres (madre y padre) de los estudiantes de preparatoria.
- Identificar los estilos de aprendizaje que utilizan los estudiantes de preparatoria.
- Describir los roles de género de los estudiantes de preparatoria.
- Definir la relación entre las prácticas parentales y los estilos de aprendizaje.
- Identificar y comparar las diferencias entre los roles de género con los estilos de aprendizaje.
- Identificar y comparar diferencias entre los roles de género con las prácticas parentales.
- Identificar el estilo de aprendizaje que se asocia a la androginia.
- Identificar las prácticas parentales que se relacionan con la androginia.

Hipótesis

H₁: Existe diferencia estadísticamente significativa entre las prácticas parentales, percibidas por estudiantes de escolaridad media superior, sus estilos de aprendizaje y el rol de género.

H₀: No existe diferencia estadísticamente significativa entre las prácticas parentales, percibidas por estudiantes de escolaridad media superior, sus estilos de aprendizaje y el rol de género.

VARIABLES

Definición conceptual:

Prácticas Parentales: Clima emocional en que los padres forman a sus hijos, aluden a las conductas específicas que utilizan los padres para educar a sus hijos (Darling & Steinberg, 1993).

Estilos de Aprendizaje: Rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores, relativamente estables, de cómo los estudiantes

perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso, Gallego & Honey, 1994).

Masculinidad: Desde la perspectiva tradicional y socioculturalmente estructurada, la masculinidad, de acuerdo al estereotipo dominante, se asocia a rasgos de instrumentalidad, tales como el logro, la competitividad, la autonomía, el dominio, la racionalidad, la eficiencia y la resistencia o aguante (Díaz-Loving et al., 2012).

Feminidad: Se asocia a rasgos de expresividad, la cual abarca aspectos como la sumisión, la dependencia, la efectividad y las características ligadas al rol reproductivo y del cuidado de otros (Díaz Loving, Rivera & Velazco, 2012).

Androginia: Se entiende como el balance entre los rasgos de instrumentalidad y de expresividad, abarca características como el ser capaz, competente y atento (García-Campos, 2008).

Rol de género indiferenciado: Se refiere al no reconocer su identidad hacia uno de los dos roles asignados tradicionalmente a hombres y a mujeres (masculinidad o feminidad); autores lo han llamado como “rol neutro” (Gimeno, 2010; INMUJERES, 2007a).

Definición operacional:

Prácticas Parentales: Puntaje obtenido con la Escala de Prácticas Parentales diseñado por Andrade y Betancourt (2008),

Estilos de Aprendizaje: Puntaje obtenido en el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, de Honey-Alonso (1994). Se utilizó la versión de Ortega (2013), llamada Estilos de Aprendizaje Zaragoza adaptada al contexto mexicano

Masculinidad-Feminidad/Androginia/Rol Indefinido: Inventario de Roles Sexuales de Bem (BSRI) (Bem, 1981), adaptado en México por Acuña (1991).

Instrumentos

Escala de Prácticas Parentales

La Escala de Prácticas Parentales fue desarrollada por Betancourt y Andrade (2008). El instrumento evalúa la comunicación del adolescente con los padres, la autonomía que fomentan, la imposición y el control conductual y psicológico que ejercen sobre el adolescente. Está conformado de 80 reactivos, divididos en dos escalas, una para la madre y otra para el padre, con 40 reactivos cada una (Ver Tabla 6). El instrumento arroja cinco dimensiones de la escala materna y cuatro de la escala paterna.

Tabla 6.

Reactivos pertenecientes a las dimensiones de la escala de Prácticas Parentales.

	Dimensión	Reactivos	Confiabilidad	Ejemplo
Padre	Comunicación y control conductual paterno	1,3,5,8,10,11,15,17, 19,24,28,33,35,36, 38,39	Alfa = 0.97	1. Habla conmigo sobre mis problemas.
	Autonomía paterna	12,18,20,22,23,26, 27,32	Alfa = 0.94	12. Respeta mis gustos
	Imposición paterna	4,6,13,21,25,34,37,40	Alfa = 0.90	4. Me impone su manera de ser.
	Control psicológico paterno	2,7,9,14,16,29,30, 31	Alfa = 0.90	2. Me trata injustamente.
Madre	Comunicación materna	6,17,18,26,27,30,33,3 4,36,38	Alfa = 0.92	6. Habla conmigo sobre mis problemas.
	Autonomía materna	7,11,19,22,28,31,37	Alfa = .86	7. Me deja tomar mis propias decisiones.
	imposición materna	8,13,21,29,32,35, 39,40	Alfa = 0.81	8. Me impone las cosas que ella piensa.
	Control psicológico materno	3,5,9,12,14,16,20,23	Alfa = 0.80	5. Me dice que soy “un burro”
	Control conductual materno	1,2,4,10,15,24,25	Alfa = 0.84	1. Sabe dónde estoy cuando salgo de mi casa.

Nota: una vez sumadas las calificaciones de cada reactivo, se obtiene un promedio para cada dimensión. El resultado indica la frecuencia con la que cada dimensión aparece. A mayor número, mayor presencia.

La forma de respuesta es de tipo Likert con una escala de uno a cuatro (1 “Nunca”, 2 “Pocas Veces”, 3 “Muchas veces” y 4 “Siempre”). El instrumento está dirigido a adolescentes de entre 12 y 18 años de edad. Para tener el puntaje de cada dimensión se suman las calificaciones los reactivos que la conforman y se divide entre el número total de reactivos por dimensión. Un mayor puntaje señala que esa dimensión es percibida con mayor frecuencia.

La confiabilidad del instrumento fue a través del cálculo del Alfa de Cronbach de cada dimensión Paterna (Comunicación y control conductual, Alfa=.97; Autonomía Paterna, Alfa=.94; Imposición Paterna, Alfa=.90; Control Psicológico, Alfa=. 90) y Materna (Comunicación, Alfa=.92; Autonomía, Alfa=.86; Imposición, Alfa=.81)La validez fue obtenida con el análisis factorial que señaló la división de las cinco categorías maternas y 4 paternas (ver Anexo 1).

Cuestionario de Estilos de Aprendizaje Zaragoza

Adaptación del Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego & Honey, 1994) hecha por Ortega (2013) cuenta con 48 ítems, cuenta con una escala de respuesta tipo Likert (Ver Tabla 7). Tiene confiabilidad 0.92 de alfa de Cronbach y la validez fue hecha través de un análisis factorial.

Tabla 7.

Reactivos pertenecientes a los estilos del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje Zaragoza

Dimensión	Reactivos	Ejemplo
Estilo Activo	3,5,6,14,22,24,26,29,31,38,46	3. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
Estilo Reflexivo	10,12,13,18,20,21,25,27,39,41,42,47	10. Escucho más, hablo poco.
Estilo Teórico	2,4,7,11,16,17,28,30,37,40,43,48	2. Soy Metódico para resolver los problemas.
Estilo Pragmático	1,8,9,15,19,23,32,33,34,35,36,45	1. Digo lo que pienso claramente y sin rodeos

Nota: Se suman las calificaciones de cada reactivo en determinada escala para obtener un valor. A mayor puntaje, es más prevalente ese estilo de aprendizaje en la persona.

El instrumento se califica en una escala Likert donde 1 es “Nunca”, 2 es “Algunas Veces”, 3 es “pocas veces”, 4 es “Muchas Veces” y 5 es “siempre”. Se suman las puntuaciones de cada reactivo dentro del estilo. El estilo con la sumatoria más alta es el de mayor prevalencia en la persona (ver anexo 2).

Inventario de Roles Sexuales de Bem

El instrumento utilizado es una adaptación en México del Inventario de Roles Sexuales de Bem (1981) realizado por Acuña (1991), el cual tiene por objetivo medir las características de la personalidad de hombres y mujeres para clasificarlos en alguna categoría de los roles sexuales: Femenidad, Masculinidad, Andrógino e Indefinido. Está diseñado para ser aplicado a sujetos a partir de los 17 años de edad en adelante.

Está formado por 60 reactivos, a los cuales se da respuesta a través de una escala tipo Likert. Dichos reactivos se distribuyen en tres Escalas: Masculinidad, Femenidad y Neutra. A su vez, también abarca subescalas:

- o *Subescala Afectividad-expresión:* 9 reactivos (simpatizo con los demás, afectuoso, amable, tierno, alegre, adaptable, feliz, agradable, amigable.)
- o *Subescala Masculinidad:* 9 reactivos (personalidad fuerte, imprimo energía, habilidades de liderazgo, dispuesto a tomar riesgos, dominante, agresivo, competitivo, ambicioso, y actúo como líder).
- o *Subescala Abnegación-altruismo:* 7 reactivos (sensible a necesidades de otros, comprensivo, compasivo, presto a suavizar el dolor emocional, amo a los niños, dispuesto a ceder, con deseos de ayudar).
- o *Subescala Neuroticismo:* 10 reactivos (voluble, celoso, creído, desorganizado, teatral, impredecible, agresivo, individualista, sensible a halagos, infantil).
- o *Subescala Rectitud (neutro):* 4 reactivos (confiable, honesto, sincero, leal).

- o *Subescala Género*: reactivos de masculino y femenino.

Cuenta con una varianza de 77.4% y confiabilidad de 0.81. Su análisis fue factorial de ejes principales con rotación varimax.

La calificación de cada escala se obtiene al sumar el puntaje de cada reactivo dentro de la escala y se divide entre el número de reactivos (Ver Tabla 8). La escala neutra no se califica. Se calculan las medias y medianas grupales de la escala de Masculinidad y Femenidad para poder ser clasificar al individuo en las categorías Masculino, Femenino, Andrógino e Indefinido. Para la asignación se siguen las siguientes reglas:

- En Masculino cuando la media individual de la Escala de Masculinidad es mayor que la mediana grupal de la Escala Masculinidad pero menor que la mediana de la Escala Femenidad.
- En Femenino cuando la mediana individual de la Escala de Femenidad es mayor que la mediana grupal de la Escala Femenidad pero menor que la mediana de la Escala Masculinidad
- En Andrógino cuando la media individual de la Escala de Femenidad y la media individual de la Escala de Masculinidad son mayores que las medianas grupales de dichas escalas

En Indiferenciado cuando las medias individuales tanto de la Escala de Femenidad y la Escala de Masculinidad son menores a las medianas grupales de dichas escalas (ver Anexo 3)

Tabla 8.

Reactivos correspondientes a las escalas del Inventario de Roles Sexuales de Bem.

Escalas	Reactivos	Ejemplo
Masculinidad	1,4,7,10,13,16,19,22,25,28,31,34,37,40,43,46,49,52,55,58	4. Independiente.
Feminidad	2,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32,35,38,41,44,47,50,53,56,59	5. Simpatizo con los demás.
Neutra	3,6,9,12,15,18,21,24,27,30,33,36,39,42,45,48,51,54,57,60	9. Confiable.

Nota: Escalas del Inventario de Roles sexuales de Bem, cada una posee 20 reactivos y solo la escala de Masculinidad y Feminidad se califican para clasificar al sujeto en alguno de los Roles.

Tipo de estudio

No Experimental – Transversal – Correlacional. Es no experimental al no existir la manipulación de variables basado en recuperar información a partir de la observación. Transversal pues evalúa un grupo de personas en un sólo momento. Correlacional porque describe la relación entre 2 o más variables (Salkind, 1999; Hernández, Fernández & Baptista, 2014)

Muestreo

Se empleó un muestreo no probabilístico de sujetos tipo, el cual refiere a que la selección de la muestra fue a partir de ciertas características fijadas por el experimentador (García, 2009).

Participantes

La muestra fue de 285 estudiantes de 6° y 5° semestre de las Preparatorias número 1, 3 y 4, pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, ubicada en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México. El rango de edad de los participantes es de 17 a 23 años con una media de edad de 17.37 años. La muestra está conformada por 170 mujeres (59.6%) y 115 hombres (40.4%).

Criterios de inclusión

Los alumnos debían tener 17 años o más de acuerdo a los criterios de aplicación de los instrumentos.

Procedimiento

Una vez gestionados los permisos en la coordinación, se presentó el proyecto a los directores o personal asignado de la institución. Fueron asignados para la aplicación de la batería de pruebas grupos de 6° semestre por cumplir con la condición de inclusión, pero al ser insuficientes se incluyeron a los alumnos de quinto semestre bajo la condición de tener 17 años o más. La aplicación fue grupal, se compartió con los participantes el objetivo de la investigación, se aclaró el trato confidencial de la información por medio de un consentimiento informado y se dio como decisión personal el recibir un informe sobre los resultados obtenidos. La aplicación se llevó a cabo en tres días, se aplicó la batería un día en cada institución. Una vez recopilada la información, se capturó en el programa SPSS versión 19 y se procedió al análisis de los datos.

Análisis de datos

Para el procesamiento de datos se utilizó el programa SPSS, versión 19. Para describir a la muestra se empleó estadística descriptiva, y para el análisis de datos estadística inferencial, las pruebas ANOVA y correlación de Pearson.

Capítulo 5. Resultados

Se presentarán los puntajes promedios de las dimensiones maternas y paternas de la Escala de Prácticas Parentales (PP-A) y los estilos de aprendizaje. Además de la distribución de la muestra en los roles de género y sexo. Para el análisis de los resultados se usará la Correlación de Pearson entre las variables prácticas parentales con los estilos de aprendizaje. Para la variable rol de género se usará el análisis de varianza (ANOVA) para compararlo con las dimensiones del PP-A y los estilos de aprendizaje.

Se presentan los resultados de los tres instrumentos aplicados con sus respectivas subescalas, los cuales se enlistan a continuación. Las prácticas parentales tienen una escala materna con cinco dimensiones (Comunicación Materna, Autonomía Materna, Imposición Materna, Control Psicológico Materno y Control Conductual Materno) y una escala paterna con cuatro dimensiones (Comunicación y Control Conductual Paterno, Autonomía Paterna, Imposición Paterna y Control Psicológico Paterno). La variable estilos de aprendizaje arroja cuatro estilos diferentes: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. La variable rol de género tiene cuatro roles: Masculino, Femenino, Andrógino e Indefinido.

A continuación revisaremos los puntajes obtenidos en los instrumentos de evaluación: Escala de Prácticas Parentales (PP-A) de Andrade y Betancourt (2008), el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (1994) adaptado por Ortega (2013), llamado Cuestionario de Estilos de Aprendizaje Zaragoza y el Inventario de Roles Sexuales de Bem (1981) (BSRI), adaptado en México por Acuña (1991).

De las cinco dimensiones que posee el PP-A para valorar las prácticas parentales de la figura materna, dos dimensiones obtuvieron una media elevada: *Autonomía Materna* (3.17) y *Control Conductual Materno* (3.11) (Ver Figura 8). Es decir que los estudiantes perciben que tienen el respeto de su madres ante las decisiones que toman y que por parte de ellas hay un interés constante por las actividades que realizan.

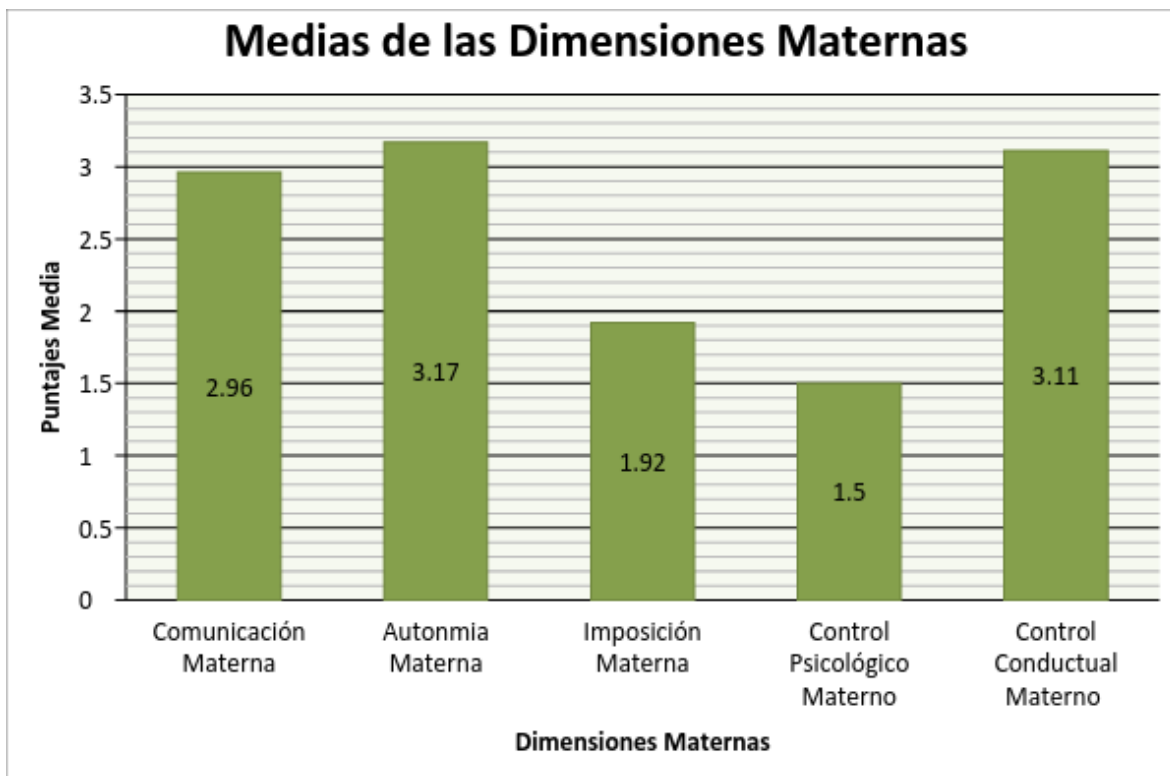


Figura 3. Medias de las dimensiones maternas. Se muestran las medias de las dimensiones maternas de la escala PP-A. Las repuestas se miden en un rango de 1 a 4. A mayor puntaje en determinada escala, implica mayor presencia de esa dimensión en la vida del adolescente.

En las dimensiones paternas sólo una de las cuatro tiene una media con puntaje alto, *Autonomía Paterna* (3.17) (Ver Figura 9) por lo tanto los estudiantes perciben respeto por parte de sus padres ante las decisiones que toman. Hay que destacar que la dimensión de control psicológico materno (1.50) y control psicológico paterno (1.36) poseen los puntajes más bajos, o sea que la percepción por parte de los alumnos revela que de ambas figuras parentales no perciben críticas negativas, devaluaciones o inducción de culpas.

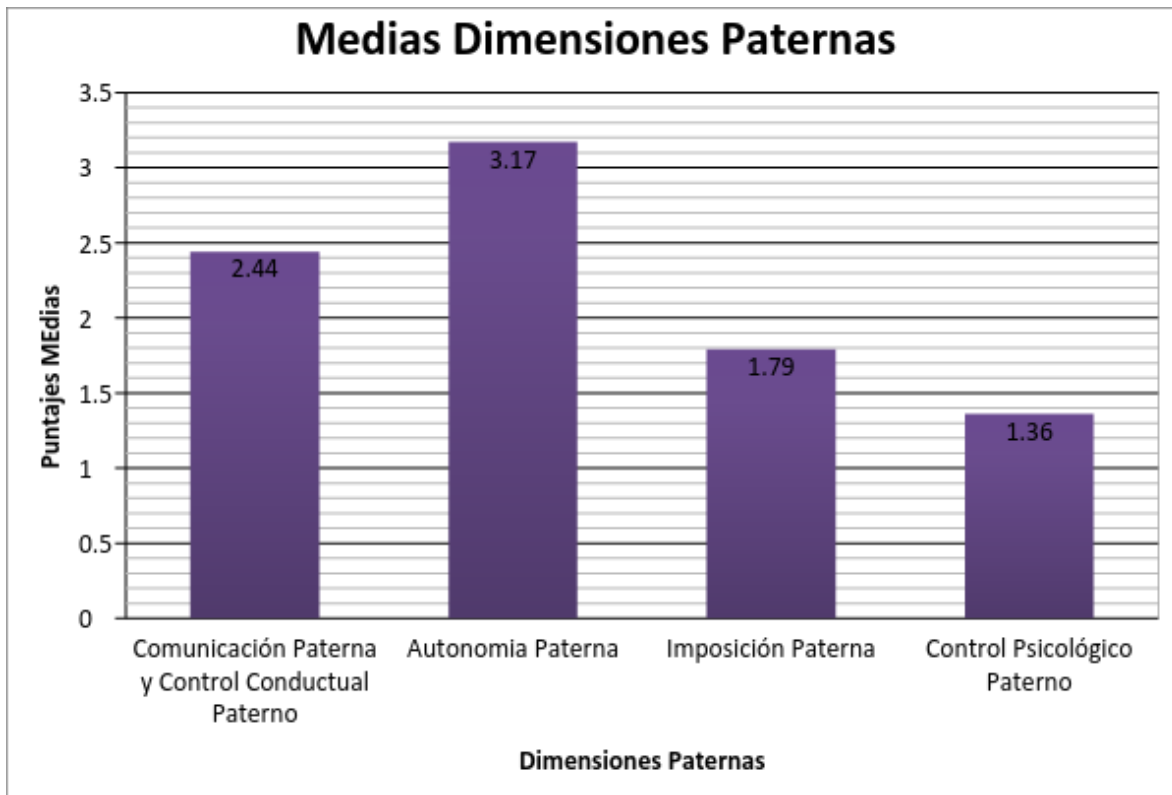


Figura 4. Medias dimensiones paternas. Se muestran las medias de las dimensiones paternas de la escala PP-A. Las repuestas se miden en un rango de 1 a 4. A mayor puntaje en determinada escala, implica mayor presencia de esa dimensión en la vida del adolescente

Por su parte el instrumento de Estilos de Aprendizaje Zaragoza arroja que en la muestra de estudiantes los estilos prevalentes son el reflexivo con una media de 45.67, el estilo pragmático con un puntaje promedio de 45.51, seguidos del estilo teórico con una media de 41.79 y el activo con 41.62 (Ver Figura 10). Es decir que la muestra tiene características propias del estilo reflexivo, son observadores, analistas de la situación y tienen conciencia de sus actos, así como características propias del estilo pragmático, buscan llevar a la práctica las ideas y la teoría, ágiles al tomar una decisión, directos y eficaces.

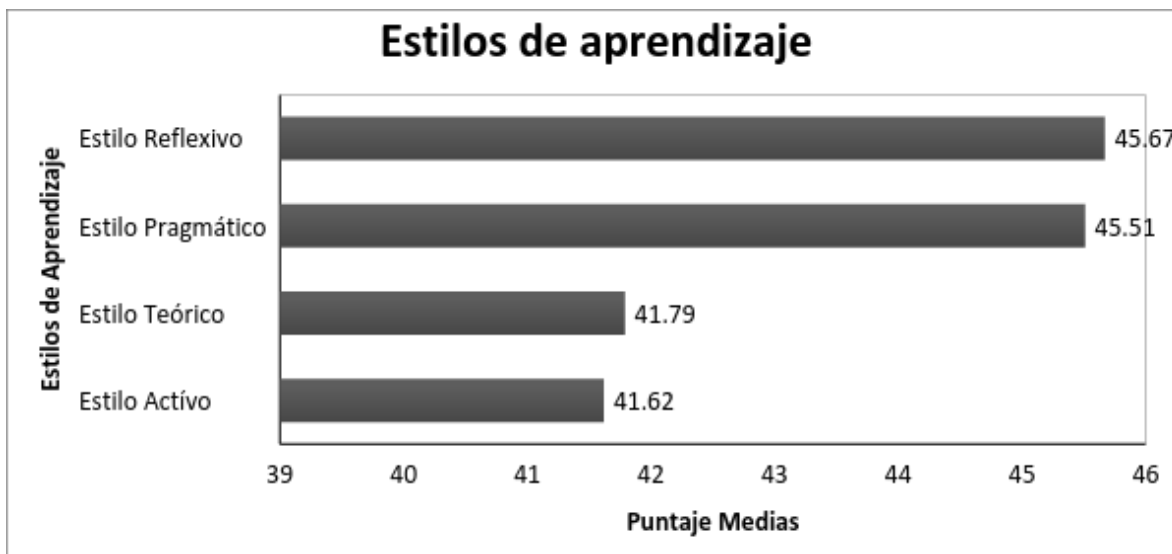


Figura 5. Estilo de aprendizaje. Puntajes promedios de los Estilos de Aprendizaje en el Cuestionario Estilos de Aprendizaje Zaragoza. Un mayor puntaje indica que hay mayor prevalencia de un estilo dentro de la muestra.

En la aplicación del instrumento de Bem, la muestra se encuentra equilibrada en los roles de género obteniendo los siguientes resultados. El 28% de la muestra tienen un rol de género andrógino, seguido de un 27% que tiene un rol indiferenciado. Finalmente un 23% tiene un rol masculino y con un 22% el rol femenino (Ver Figura 11).

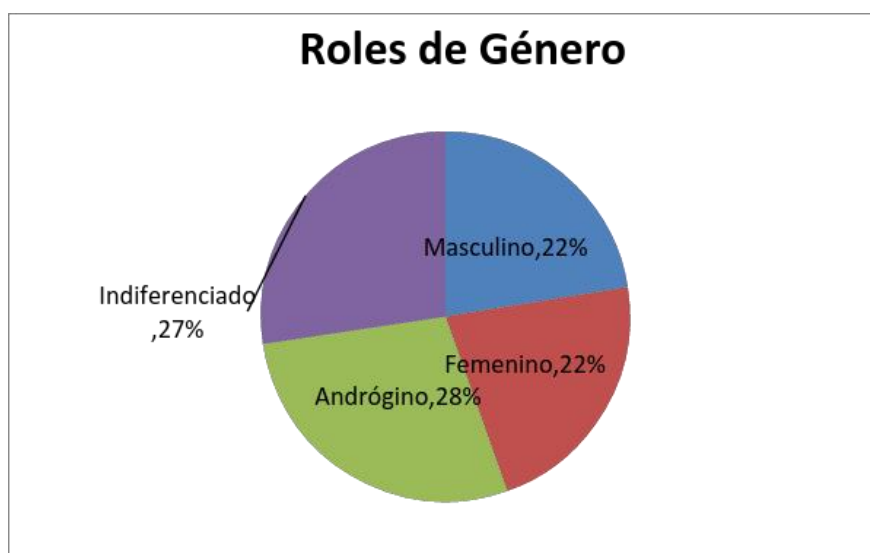


Figura 6. Roles de género. Señala los porcentajes que obtuvieron los Roles sexuales de Bem dentro de la muestras (285 alumnos y alumnas).

Dentro de los Roles de género podemos destacar la relación que existe con el sexo de los participantes ya que un hombre o mujer puede ser categorizado como Femenino, Masculino, Andrógino o Indiferenciado. Las mujeres de la muestra tuvieron la siguiente distribución 9% fueron categorizadas como Masculinas, 14% entraron en la categoría Andrógina, 18% son Femeninas y 19% están en el rol Indiferenciado. En el caso de los hombres el 4% entraron en el Rol Femenino, 9% en el Rol Masculino, 9% en el Rol Indiferenciado y 14 % en el Rol Andrógino (Ver Figura 12).

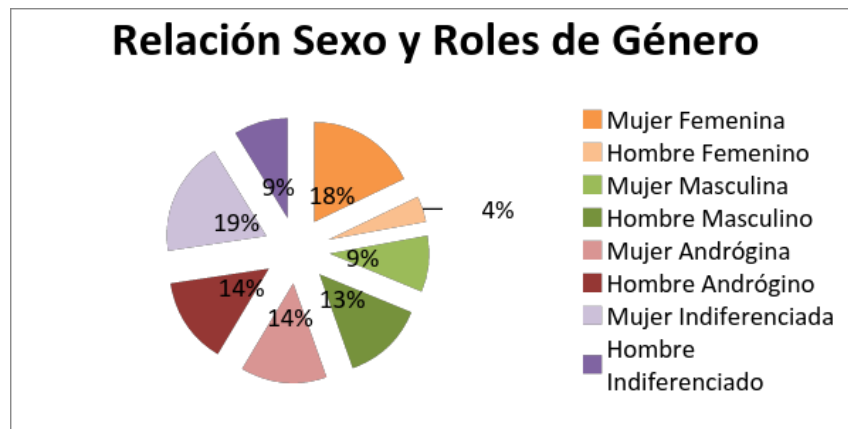


Figura 7. Relación sexo y roles de género. Distribución de la muestra por sexo y por género. El porcentaje está en función de la muestra total (285 participantes).

A continuación se muestran los valores medios, máximo, mínimo y la desviación estándar de cada uno de las dimensiones parentales de la Escala de Prácticas Parentales y los cuatro estilos de aprendizaje en funciones de los roles de género de la muestra (Ver tabla 9 y Tabla 10).

Tabla 9

Valores estadísticos de los factores en los grupos Masculino y Femenino

Factores	Masculino				Femenino			
	Media	Mínimo	Máximo	DE	Media	Mínimo	Máximo	DE
Prácticas Parentales								
<i>Dimensiones Maternas</i>								
Comunicación materna	2.94	1	4	0.66	3.1	1.40	4	0.68
Autonomía materna	3.15	1	4	0.64	3.23	1.86	4	0.53
Imposición materna	1.99	1	3.75	0.65	1.9	1	3.88	0.66
Control psicológico materno	1.54	1	3.75	0.52	1.54	1	2.88	0.50
Control conductual materno	3.07	1.43	4	0.61	3.22	1.86	4	0.59
<i>Dimensiones Paternas</i>								
Comunicación y control conductual paterno	2.33	1	4	0.82	2.60	1	4	0.81
Autonomía paterna	2.96	1.38	4	0.80	3.33	1.25	4	0.60
Imposición paterna	2.04	1	4	0.75	1.65	1	3.75	0.66
Control psicológico paterno	1.53	1	3.13	0.59	1.29	1	3.50	0.48
Estilos de Aprendizaje				sd				
Estilo Activo	42.87	24	57	6.74	40.77	29	51	5.13
Estilo Teórico	42.62	25	57	6.12	39.90	26	50	5.14
Estilo Reflexivo	44.39	18	57	7.41	45.90	24	57	6.48
Estilo Pragmático	46.20	29	56	5.54	44.12	30	57	5.68

DE=Desviación estándar

En la comparación entre grupos de las prácticas parentales se puede observar que los estudiantes del rol femenino poseen mayores puntajes medios en todas las dimensiones maternas. Sin embargo, el rol andrógino posee un menor puntaje en control conductual materno, por lo tanto es quien percibe con menor frecuencia esta práctica parental. Finalmente el rol indiferenciado posee los puntajes más bajos en las dimensiones comunicación materna, autonomía materna y control conductual materno.

En cuanto a las dimensiones paternas, comenzando con la comunicación y control conductual, se observa que el rol masculino posee el menor puntaje medio (2.33) mientras que el puntaje medio más alto pertenece al rol femenino (2.60). Para la autonomía, el grupo que refleja mayor puntaje es el femenino (3.33), el puntaje menor es el rol masculino (2.96). El grupo que percibe mayor imposición paterna es el masculino (2.04), aquel que percibe menor imposición es el femenino (1.65). Finalmente el control psicológico muestra que el rol masculino lo

percibe de manera más frecuente (1.53) siendo el rol indiferenciado quien lo percibe con menor frecuencia (1.23).

Tabla 10

Valores estadísticos de los factores en los grupos Andrógino e Indiferenciado

Factores	Andrógino				Indiferenciado			
	Media	Mínimo	Máximo	DE	Media	Mínimo	Máximo	DE
Prácticas Parentales								
<i>Dimensiones Maternas</i>								
Comunicación materna	3.04	1	4	0.74	2.80	1.30	4	0.75
Autonomía materna	3.22	1.43	4	0.62	3.10	2	4	0.48
Imposición materna	1.87	1	3.75	0.59	1.88	1	3.75	0.67
Control psicológico materno	1.47	1	3.13	0.47	1.48	1	3.25	0.47
Control conductual materno	3.10	1.14	4	0.69	3.06	1.43	4	0.62
<i>Dimensiones Paternas</i>								
Comunicación y control conductual paterno	2.42	1	4	0.87	2.45	1	4	0.82
Autonomía paterna	3.13	1	4	0.73	3.26	1.88	4	0.54
Imposición paterna	1.80	1	3.75	0.69	1.66	1	3.88	0.65
Control psicológico paterno	1.41	1	4	0.61	1.23	1	2.13	0.27
Estilos de Aprendizaje								
Estilo Activo	43.52	31	54	4.16	39.32	25	50	4.98
Estilo Teórico	43.93	33	57	5	40.44	31	53	5.06
Estilo Reflexivo	46.96	36	57	5.22	45.20	27	56	5.48
Estilo Pragmático	48.41	37	60	4.30	43.10	30	55	5.18

DE= Desviación estándar

Al comparar las medias de cada estilo de aprendizaje en función de los roles de género, dentro del estilo de aprendizaje activo, el rol andrógino presentó un mayor puntaje de media (43.52) seguido del rol masculino (42.87). El rol que presentó un menor puntaje dentro de la muestra fue el indiferenciado con 39.32 de media. Entre el estilo teórico y los roles sexuales se encontró que el rol andrógino posee mayores puntajes de media (43.93), el rol masculino tiene una media de 42.62 y el rol que tienen menores puntajes dentro del estilo fue el rol femenino (39.42). En el estilo de aprendizaje pragmático, el rol andrógino posee mayores puntajes de media (48.51) seguido del rol masculino (46.2). El rol indiferenciado posee el puntaje menor dentro del estilo (43.1). Entre el estilo reflexivo se encontró que el rol andrógino posee un mayor puntaje (46.96) en relación a los demás

roles, seguido del rol femenino (45.9). El rol masculino fue el de menor puntaje medio dentro de la comparación (44.39).

Análisis de Varianza

Roles Sexuales y Practicas Parentales

De las cinco dimensiones maternas ninguna presentó diferencia significativa con los roles sexuales. En cuanto a las dimensiones paternas se mostró que hay una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión autonomía paterna con $F(261)=3,390$ $p<.05$ siendo el rol femenino quien percibe mayor autonomía. La dimensión imposición paterna presentó diferencias estadísticamente significativas con $F(261)=4,286$ $p<.05$, aquí el rol masculino percibe con mayor frecuencia la imposición en comparación de los otros roles. Finalmente en la dimensión control psicológico paterno se hallaron diferencias estadísticamente significativas con $F(261)=4,394$ $p<.05$ siendo el rol masculino el que lo percibe con mayor frecuencia (Ver Tabla 11).

Tabla 11.

ANOVA que indica la diferencia entre los Roles de género y las Dimensiones Paternas del PP-A

	gl	F	Sig.
Autonomía Paterna	3	3390	,019
	258		
	261		
Imposición Paterna	3	4286	,006
	258		
	261		
Control Psicológico Paterno	3	4394	,005
	258		
	261		

Al realizar la comparación entre sexos de las cinco dimensiones maternas en la comunicación materna presenta diferencias estadísticamente significativas $F(283)=5,948$ $p<.05$ siendo las mujeres quien perciben mayor comunicación con su

figura materna. En el control conductual materno tiene diferencias estadísticamente significativas $F(283)=21,546$ $p<.05$ y de nueva cuenta, son las mujeres quienes perciben mayor control conductual materno.

En cuanto a las dimensiones paternas, la autonomía paterna presenta diferencias estadísticamente significativas $F(283)=5,043$ $p<.05$, son las mujeres quienes perciben mayor respeto al tomar sus decisiones por parte de su padre, en comparación con los hombres. La dimensión imposición paterna presentó diferencias estadísticamente significativas $F(283)=4912$ $p<.05$, los hombres perciben mayor imposición por parte de la figura paterna (Ver Tabla 12).

Tabla 12.

ANOVA que indica la diferencia entre el Sexo de los participantes y las Dimensiones Maternas PP-A.

	gl	F	Sig.
Comunicación Materna	1	5948	,015
	282		
	283		
Control Conductual Materno	1	21546	,000
	282		
	283		
Autonomía Paterna	1	5043	,026
	260		
	261		
Imposición Materna	1	4912	,028
	260		
	261		

Roles de Género y Estilos de Aprendizaje

La comparación de medias entre cada uno de los estilos de aprendizaje en función de los roles de género se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rol andrógino con respecto el estilo activo $F(284)=10,203$ $p<.05$; con respecto al estilo teórico, el rol andrógino obtuvo diferencia estadísticamente significativa $F(284)=9,147$, $p<.05$ y, por último, con el estilo pragmático, el rol

andrógino muestra diferencia estadísticamente significativa, $F(284)=16,007$, $p<.05$ (Ver Tabla 13)

Tabla 13.

ANOVA que indica la diferencia entre los Roles de Género y los Estilos de Aprendizaje

	GI	F	Sig.
Estilo de aprendizaje Activo	3	10,203	,000
	281		
	284		
Estilo de aprendizaje Teórico	3	9,147	,000
	281		
	284		
Estilo de aprendizaje Reflexivo	3	2,300	,078
	281		
	284		
Estilo de aprendizaje Pragmático	3	16,007	,000
	281		
	284		

Respecto a la comparación de medias entre el sexo de los participantes y sus estilos de aprendizaje no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Correlaciones entre las Dimensiones Maternas y los Estilos de Aprendizaje

La comunicación materna correlaciona positivamente con el estilo teórico ($r=.199$ Sig.=.001), con el estilo reflexivo ($r=.193$ Sig.=.001) y el estilo pragmático ($r=.177$ Sig. =.003). La dimensión autonomía materna correlaciona positivamente con el estilo teórico ($r=.158$ Sig.=.007), el estilo reflexivo ($r=.206$ Sig.=.000) y el estilo pragmático ($r=.199$ Sig.=.001). La dimensión imposición materna no presentó ninguna correlación significativa. Control psicológico materno presentó una correlación negativa con el estilo reflexivo ($r= -.143$ Sig. =.016). Finalmente control conductual materno presenta correlaciones significativas con el estilo teórico ($r=.194$ Sig.=.001), el estilo reflexivo ($r=.239$ Sig.=.000) y el estilo pragmático ($r=.223$ Sig.=.000) (Ver Tabla 14).

Tabla 14.*Correlaciones entre las Dimensiones Materna y los Estilos de Aprendizaje*

		Estilo de aprendiz aje Teórico	Estilo de aprendizaj e Reflexivo	Estilo de aprendiz aje Pragmát ico
Comunicación Materna	Correlación de Pearson	,199**	,193**	,177**
	Sig. (bilateral)	,001	,001	,003
	N	284	284	284
Autonomía Materna	Correlación de Pearson	,158**	,206**	,199**
	Sig. (bilateral)	,007	,000	,001
	N	284	284	284
Control Psicológico Materno	Correlación de Pearson		-,143*	
	Sig. (bilateral)		,016	
	N		284	
Control Conductual Materno	Correlación de Pearson	,194**	,239**	,223**
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000
	N	284	284	284

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Las Dimensiones Paternas y los Estilos de Aprendizaje.

En la escala del padre existen cuatro dimensiones que clasifican las prácticas parentales de la figura paterna. La dimensión comunicación y control conductual paterno correlaciona positivamente con el estilo activo ($r=.129$ Sig.=.036), el estilo teórico ($r=.160$ Sig.=.009), el estilo reflexivo ($r=.197$ Sig.=.001) y el estilo pragmático ($r=.225$ Sig.=.000). La dimensión autonomía paterna correlaciona positivamente con el estilo pragmático ($r=.163$ Sig.=.008). La dimensión imposición paterna y control psicológico paterno no presentan correlación significativa con ningún estilo de aprendizaje (Ver Tabla 15).

Tabla 15.

Correlaciones entre Dimensiones Paternas y Estilos de aprendizaje.

		Estilo de aprendizaje Reflexivo	Estilo de aprendizaje Pragmático	Estilo de aprendizaje Activo	Estilo de aprendizaje Teórico
Comunicación y control conductual Paterno	Correlación de Pearson	,197**	,225**	,129*	,160**
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,036	,009
	N	262	262	262	262
Autonomía Paterna	Correlación de Pearson		,163**		
	Sig. (bilateral)		,008		
	N		262		

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Capítulo 6. Discusión y Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue identificar y describir la relación entre las prácticas parentales, los estilos de aprendizaje y el rol de género (masculinidad, feminidad, androginia e indiferenciado) en los estudiantes de las preparatorias 1,3 y 4 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, ubicadas en Pachuca Hidalgo.

Los resultados de la investigación mostraron que en cuanto a las prácticas parentales, las dimensiones maternas que presentan mayor prevalencia en la población estudiada fueron la autonomía materna, la cual se refiere al respeto que muestra la madre hacia las decisiones que toman sus hijos; y el control conductual materno que corresponde a los límites, reglas, restricciones y regulaciones que la madre tiene con sus hijos e implica la supervisión y conocimiento de sus actividades.

Otra de las dimensiones prevalentes fue la comunicación materna, la cual hace referencia a la comunicación existente entre la madre y el estudiante (Betancour & Andrade, 2008; Segura et. al, 2011; Méndez, Andrade & Peñaloza, 2013). Los resultados revelan que los estudiantes perciben una mayor comunicación con su madre en comparación de la comunicación con su padre (Ver Figura 8).

Con esto se infiere que la muestra manifiesta una relación madre-hijo de respeto y armonía, basada en la comunicación y el respeto ante las decisiones que el estudiante tome, manteniendo un monitoreo constante de su comportamiento.

Dimensiones Maternas

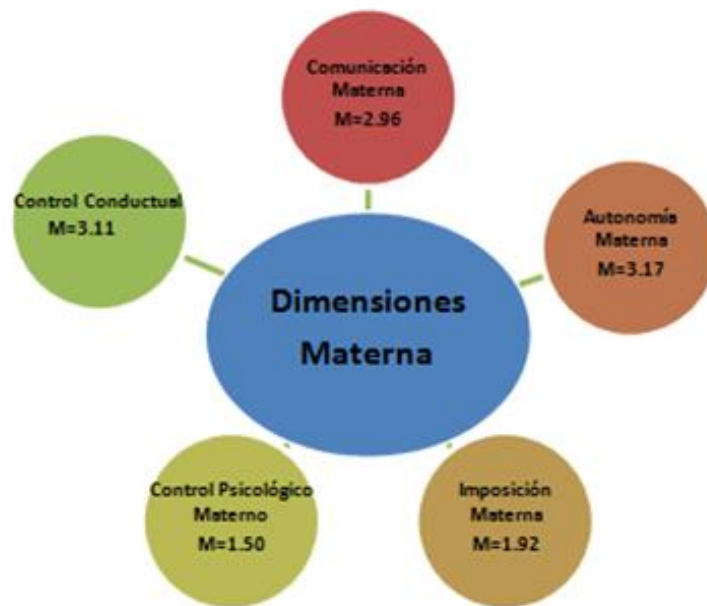


Figura 8. Dimensiones maternas. Se observan las cinco Dimensiones Maternas y los puntajes medios dentro de la muestra. El rango de calificación es de uno a cuatro y a mayor puntaje mayor prevalencia de la dimensión. Nota: M= media

En cuanto a las dimensiones paternas, entre las destacadas se encuentra la autonomía paterna, siendo la única prevalente, la cual se refiere al respeto que muestra en padre en la decisiones que toman sus hijos (Betancour & Andrade, 2008; Segura et. al., 2011) (Ver Figura 9).

Dimensiones Paternas

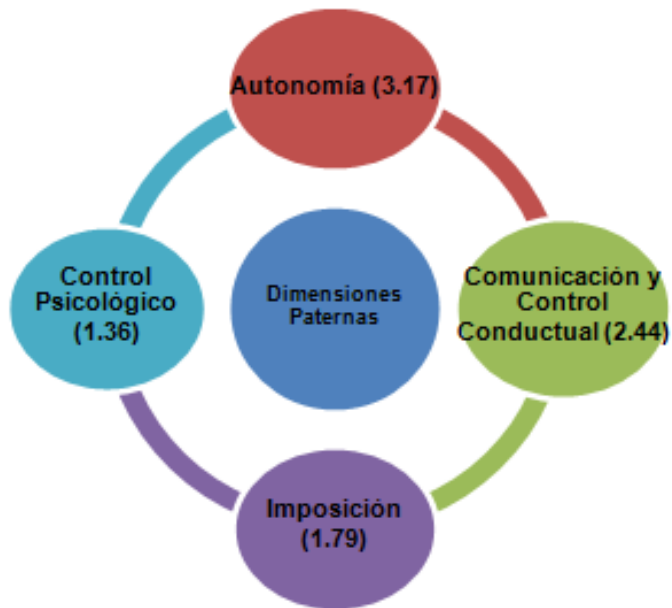


Figura 9. Dimensiones Paternas, donde la Autonomía Paterna destaca sobre el resto en prevalencia dentro de la muestra

Es de mencionar que las dimensiones de control psicológico materno y paterno, que se caracteriza por el uso de conductas que limitan la autonomía de los hijos, de acuerdo a sus reglas, usando estrategias como la manipulación la crítica negativa, retiro del afecto, chantaje, inducir culpa e invalidar sentimientos (Betancourt & Andrade, 2008; Méndez, Andrade & Peñaloza, 2013), son las menos percibidas por los estudiantes. Resaltando que las prácticas específicas más utilizadas son los gritos, castigos que generan sentimientos de culpabilidad, insultos, trato injusto y manifestaciones de enojo.

Por otro lado, los estilos de aprendizaje que se manifestaron en mayor nivel fueron el estilo reflexivo, en primer lugar, que se caracteriza por analizar, observar las diferentes perspectivas y analizar las cosas para llegar a conclusiones prudentes; seguido del estilo pragmático, el cual refiere la práctica de las ideas y

la teoría (Alonso, Gallego & Honey, 1994). Finalmente se encuentra el estilo teórico y activo, presentándose con menor prevalencia. Estos hallazgos coinciden con la amplia gama de resultados reportados por distintos autores, sobre el hecho de que a mayor nivel educativo existe mayor tendencia del estilo reflexivo y una disminución gradual de estilo activo (Lagunes, 2009; López-Aguado, 2011; Juárez, Hernández & Escoto, 2011; Isaza, 2014; Valenzuela & González, 2015) (Ver Figura 10).

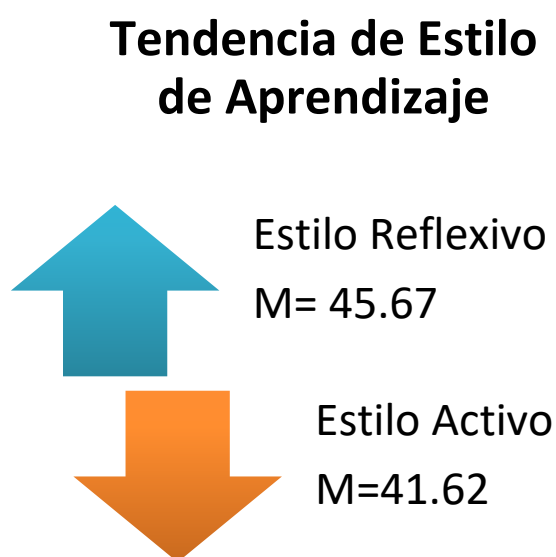


Figura 10. Tendencia del Estilo de Aprendizaje en la Educación Media Superior.

Nota: M= media.

Por otro lado, los roles de género que prevalecieron en la muestra fueron el rol de androginia, el cual se define como el balance de los rasgos instrumentales y expresivos, abarcando características como el ser capaz, atento y competente (García-Campos, 2008); así como el rol indiferenciado, entendido como el no reconocimiento de la identidad hacia los roles tradicionales, también conocido como rol neutro, que comprende bajos niveles de características instrumentales y expresivas (Spence & Helmreich, 1978, como se citó en Miguel & Santos, 2007; INMUJERES, 2007a; Gimeno, 2010). Los roles tradicionales, masculinidad y feminidad, fueron los menos presentados en la muestra.

Es importante hacer una diferenciación entre la androginia y el rol de género indiferenciado, la primera con base al Inventario de Roles Sexuales de Bem (Barra, 2011), corresponde a las puntuaciones en las dimensiones de masculinidad y feminidad, donde al obtener mayores puntajes en ambas dimensiones se categoriza como andrógino, mientras que las bajas puntuaciones en las dos dimensiones se categoriza en el rol de Indiferenciado. Una diferencia más recae en que la androginia se relaciona con la capacidad de adaptación, ya que las personas con dicho rol presentan mayores habilidades de afrontamiento puesto que presenta altos niveles de instrumentalidad y expresividad, necesarios para el bienestar psicológico, en comparación con la poca adaptabilidad del rol indiferenciado, ya que presenta bajos niveles de características de masculinidad y feminidad.

En cuanto a la relación sexo-género de la muestra, se destacan los resultados que muestra que el rol andrógino está conformado equitativamente por hombres y mujeres, mientras que el rol indiferenciado tiene mayor presencia en mujeres. Por su parte, el porcentaje de personas que son asociadas al rol de género contrario al asignado tradicionalmente por su sexo es bajo, es decir, pocos son los hombres que se definen como femeninos y pocas son las mujeres que se definen como masculinas.

Por otro lado, al correlacionar las dimensiones maternas de prácticas parentales con los estilos de aprendizaje, se encontró una relación positiva entre la comunicación materna con el estilo teórico, reflexivo y pragmático. La autonomía materna tuvo una relación positiva con el estilo teórico, el estilo reflexivo y el estilo pragmático. La dimensión de control conductual materno correlacionó positivamente con el estilo teórico, reflexivo y pragmático (Ver Figura 11).

Correlaciones entre las Dimensiones Maternas y los Estilos de Aprendizaje

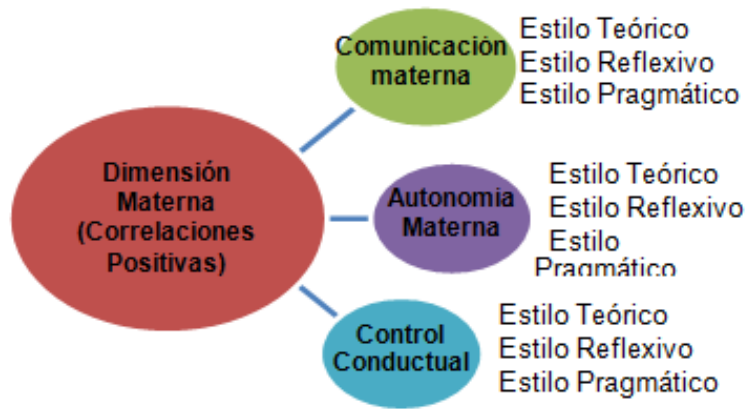


Figura 11. Correlaciones entre las Dimensiones Maternas y los Estilos de Aprendizaje

Finalmente, el control psicológico materno presentó una correlación negativa con el estilo reflexivo. Dicho resultado se puede justificar ya que las características del control psicológico refieren a la manipulación de pensamiento y emociones, crítica negativa y excesiva, retiro del afecto, chantaje, comunicación restrictiva, desvalorización, sobreprotección e intrusividad, por lo que estos factores pueden limitar el desarrollo de las propias creencias, la capacidad de análisis y la capacidad de asimilación, las cuales son características propias del estilo reflexivo (Ver Figura 12).

Control Psicológico Materno y Estilo de Aprendizaje

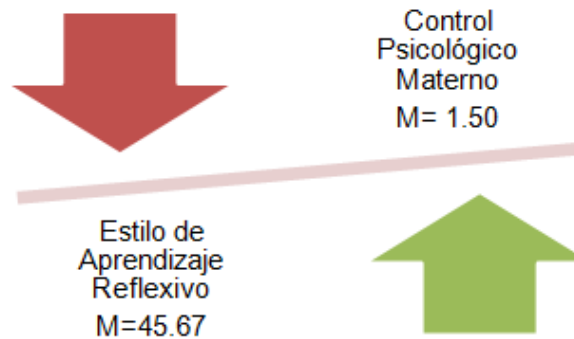
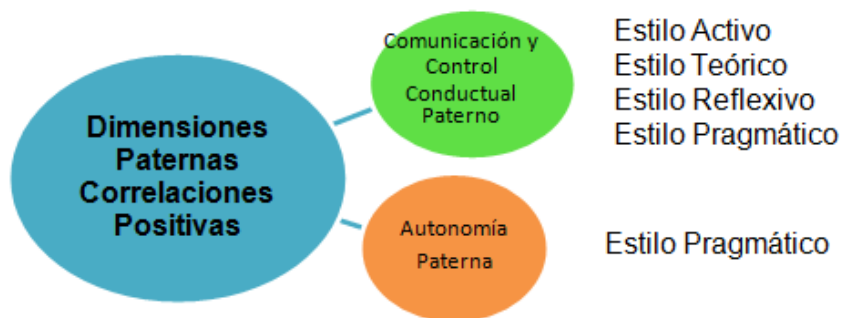


Figura 12. Relación negativa entre el Control Psicológico Materno y el Estilo de Aprendizaje Reflexivo

En cuanto a la escala paterna, los estilos de aprendizaje correlacionan con las siguientes dimensiones: En la comunicación y control conductual paterno correlacionan con el estilo activo, con el estilo teórico, reflexivo y pragmático; y la autonomía paterna correlaciona positivamente con el estilo pragmático (ver Figura

Dimensiones Paternas. Correlaciones Positivas



13).

Figura 13. Dimensiones paternas. Correlaciones positivas. Correlaciones positivas entre las Dimensiones Paternas y los Estilos de Aprendizaje

Con respecto a las diferencias entre el sexo de los participantes y las dimensiones maternas de las prácticas parentales, se encontró que las mujeres tienen una mayor comunicación con sus madres, en comparación con los hombres. De igual manera, las mujeres presentan un mayor nivel de control conductual materno, contrario a lo percibido por los hombres.

En cuanto a las dimensiones paternas, se mostraron diferencias estadísticamente significativas en la autonomía paterna con respecto a las mujeres. Finalmente, la dimensión de imposición paterna se observaron diferencias significativas, donde el hombre percibe mayor imposición por parte de su padre, a comparación con las mujeres. Dichos resultados son contrastantes con los estudios encontrados anteriormente, donde se menciona que los padres ejercen mayor control y supervisión en las actividades realizadas por las hijas, que con los hijos varones (Campbell, 2002).

Continuando con las diferencias, se mencionan las encontradas entre los roles de género y las dimensiones de prácticas Parentales. Se halló que en las dimensiones maternas ninguna presentó diferencias significativas con respecto al rol de género, ya que todos los adolescentes perciben un trato igualitario por parte de su figura materna, independientemente del género al que pertenezcan.

En las dimensiones paternas, se encontró diferencia estadísticamente significativa en la autonomía paterna con el rol femenino, siendo estos estudiantes quienes perciben mayor autonomía por parte de su padre, en comparación con los roles andrógino e indiferenciado. En cuanto el rol masculino es el que percibe menos autonomía por parte de su padre.

En la imposición paterna se encontró diferencia estadísticamente significativa en relación con el rol masculino, siendo esta parte de la muestra quienes perciben mayor exigencia y obligación por parte de sus padres hacia su manera de pensar y de realizar actividades específicas.

En el control psicológico paterno se encontró diferencias estadísticamente significativas en el rol masculino, siendo los estudiantes con dicho rol de género quienes perciben una mayor manipulación por parte de sus padres hacia sus sentimientos, su autoconcepto (desvalorización), chantaje e intrusión. Siendo el rol Indiferenciado el que presenta mejor diferencia con respecto al resto de los roles.

Por otro lado, en cuando a las diferencias encontradas en los estilos de aprendizaje y el sexo de los participantes, los resultados no arrojaron ninguna diferencia significativa. Estos resultados son contrarios a los recabados en la teoría, puesto que autores como Da Cuña et al. (2014), revelaron que sí existe diferencia significativa entre estas dos variables, por ejemplo el sexo masculino tiene diferencia significativa con respecto al estilo teórico, dicho resultado es coincidente por lo encontrado por Cano (2000) y López-Aguado (2011).

Sin embargo, con los roles de género, se encontró diferencia estadísticamente significativa en el estilo activo, en el estilo teórico y en el estilo pragmático con el rol andrógino. Es decir, que cierto porcentaje de la muestra estudiada, quienes muestran un equilibrio entre sus características instrumentales y afectivas prefiere abordar el aprendizaje de manera animada, improvisada, espontánea y creativa (estilo activo); de manera metódica, lógica, objetiva y crítica (estilo teórico); y de manera experimental, práctica, eficaz y realista (estilo pragmático).

Como se puede observar, el rol andrógino fue el más representativo en los tres estilos mencionados, siendo el estilo reflexivo el único en no tener una diferencia estadísticamente significativa con dicho rol. La prevalencia del rol andrógino podría explicarse gracias a que dicho rol hace referencia a no internalizar las conductas apropiadas de ninguno de los sexos, de esta manera tienen mayores herramientas para enfrentarse a cualquier situación, en este caso, a cualquier situación de aprendizaje, ya que se caracteriza por poseer un amplio espectro de conductas y rasgos que indistintamente provienen de la

instrumentalidad y la expresividad, lo cual produce que se puede desempeñar asertiva, enérgica, expresivo o sensiblemente, así como también poseer mayor eficacia personal y social y, en consecuencia, una mejor adaptabilidad comportamental y académica (Cardona, 2003; Beltrán & Mesa, 2008).

Estos resultados no son completamente respaldados por la teoría, puesto que existen estudios contrastantes. Uno de estos es el de Gallego y Alonso (2008), quienes concluyen que las diferencias de género son insignificantes con respecto a la manera de aprender de los estudiantes, puesto que éstos se encuentran sometidos a una educación semejante, tanto para hombres como para mujeres, en las escuelas.

Por su parte, Montes, González y Castillo (2010), tampoco encontraron diferencias significativas en cuanto al género y los estilos de aprendizaje. Al igual que González, Valenzuela y González (2015) quienes encontraron que no existe diferencia significativa entre el género y los estilos de aprendizaje.

Si bien, en los resultados señalan al rol andrógino predominante en los estilos de aprendizaje, en una revisión más exhaustiva se encontró que el rol femenino posee alto nivel del estilo reflexivo, mientras que en el rol masculino se muestran un nivel alto del estilo pragmático. Lo cual concuerda con lo expuesto en la teoría de acuerdo a López-Aguado (2011), que en los hombres existe una tendencia hacia el estilo pragmático, ya que las características de éste estilo se relacionan con la instrumentalidad, como el ser práctico, directo, objetivo y concreto, características atribuidas tradicionalmente a los hombres. En cuanto a las mujeres, su tendencia es hacia el estilo reflexivo ya que se relaciona con las características expresivas, atribuidas tradicionalmente a ellas, puesto que se considera que las mujeres poseen un mayor nivel de análisis profundo de la información (Gallego & Alonso, 2008); y entre las características relacionadas a ello se encuentra la receptividad, el análisis, el ser calculadora, asimiladora y ser prudente.

Es entonces que después de realizar el análisis de los datos recabados pudimos llegar a las siguientes conclusiones con base a los objetivos planteados en la investigación.

La búsqueda de las prácticas parentales dentro de la muestra, uno de los objetivos del trabajo, reveló que muchos estudiantes revelaba que el trato con su figura materna es de comunicación, confianza y armonía por lo que había mayor comunicación con la madres que con el padre, mientras que la figura paterna se observaba como un figura de autoridad lejana (Steinberg & Silk, 2002), los datos señalan que la comunicación con el padre es tan frecuente como la comunicación con la madre, sin embargo no muestra la calidad de la comunicación entre ellos.

Como la teoría lo señala, se encontró que los estudiantes de preparatoria tuvieron una preferencia hacia el estilo de aprendizaje reflexivo y una reducción considerable del estilo de aprendizaje activo, consistente con los hallazgos de Lagunes (2009), López-Aguado (2011), Juárez, Hernández y Escoto, (2011), Isaza (2014) y Valenzuela y González (2015), justificados en la idea de que el sistema de educación medio superior y superior fomenta el crecimiento del estilo reflexivo a través de ambientes de análisis, planeación, observación y debate, dejando de lado actividades orientadas al descubrimiento y la espontaneidad propias de la educación básica.

En cuanto a los roles de género, es importante resaltar que, a pesar de las nuevas contribuciones teóricas de las identidades de género consideramos que para fines de la investigación fue factible basarnos sólo en las categorías genéricas a partir del Instrumento de Roles Sexuales de Bem.

Los datos revelaron que existe menos prevalencia de los roles tradicionales del contexto mexicano, puesto que la androginia y el rol indefinido sobresalieron. Dichos resultados pueden justificarse en las nuevas pautas de interacción en la sociedad actual, donde a los hombres, además de conservar rasgos tradicionales, autonomía, seguridad, pragmatismo e instrumentalidad, se les incita a una mayor expresión de sus afectos (Valdez et al., 2014).

Así como también, evolutivamente, hombres y mujeres están en busca de rasgos y características distintas o alternativas a las tradicionales y, a pesar de que en la actualidad del contexto mexicano los esquemas de género están cambiando y se orienten hacia la equidad, siguen permaneciendo el rol expresivo en la mujer y el rol de instrumentalidad en el hombre. Sin embargo, también está claro que la delimitación y la diferenciación de los roles de género y sus funciones se van mostrando cada vez más flexibles, produciendo cambios en la noción de lo masculino y lo femenino. Es así, que tanto hombres como mujeres están desarrollando características como la valentía, decisión, seguridad, intelecto, cultura, capacidad de liderazgo e independencia (Aguilar, Valdés, González-Arratia & González, 2013).

De igual manera, estos hallazgos se justifican con la aparición de una nueva generación, la llamada “generación milenio”, correspondiente a los jóvenes nacidos entre 1980 y 2000, que se caracterizan por la prolongación del tiempo de la adolescencia, inicio de una vida sexual precoz, mayor conocimiento tecnológico, mayor apertura y juicio crítico, así como el posponer la terminación de estudios, la independencia financiera, el matrimonio y la paternidad/maternidad (Cuesta, 2014; Jordán-Quintero, 2014).

De acuerdo a Beltrán & Mesa (2008) los jóvenes de la generación milenio han ido tomando características andróginas, asumiendo aspectos del sexo opuesto, tal vez por moda, rebeldía, aceptación, satisfacción o seguridad. Sea por cualquier razón, al ejercer estos rasgos en su corporeidad, donde es más frecuente su manifestación, da muestra que el joven se identifica con su género y lo asume satisfactoriamente, ayudando a fortalecer su autoestima y acercarse más fácilmente al sexo opuesto. Estos cambios en la concepción del género son debidos, por una parte, por el cambio en la concepción de belleza, que ahora se encuentra por encima de las diferencias de género; en la moda publicitaria, la cual ahora es construida bajo los criterios de adaptación, comodidad y versatilidad, así como en la nueva imagen de los “ídolos” juveniles, los cuales también han

asumido rasgos cercanos a la androginia y se han impuesto a los nuevos estereotipos.

Por otro lado, en la relación entre las prácticas parentales y los estilos de aprendizaje, aunque se encontró que la comunicación y el control conductual en ambas figuras parentales se relacionan positivamente con la mayoría de los estilos de aprendizaje, no existen datos suficientes que revelan la influencia existente entre ambas variables, por lo que se puede inferir que el ambiente de comunicación constante, el respeto hacia las propias decisiones de los estudiantes y el monitoreo de la conducta permite la diversidad de la práctica de los diferentes estilos de aprendizaje, coherente con la autonomía percibida por los jóvenes y al mismo tiempo esperada por ellos al momento de ingresar a niveles de educación superior (Steinberg & Silk, 2002).

Como objetivo de interés del trabajo, debido al actual y potente presencia de la perspectiva de género en los individuos de la generación milenio, se buscó relacionar el rol andrógino con los estilos de aprendizaje encontrando que dicho rol posee mayor apertura a poder utilizar una gama de estrategias de aprendizaje que se adecuen a las diferentes situaciones, ya que cuenta con una notable prevalencia de los cuatro estilos de aprendizaje en comparación de los roles tradicionales y el rol indefinido en quienes sólo prevalece un estilo o dos. Esto gracias a que, al no centrarse solo en cualidades asociadas a lo masculino o lo femenino y tener disposición de ambas, es posible que se adapte de mejor manera a su ambiente y a las situaciones que enfrente como el aprendizaje (Beltrán & Mesa, 2008). Sin embargo, aún prevalecen las cualidades tradicionales, que asocian lo masculino a lo pragmático y lo femenino a lo reflexivo, a pesar de que en los resultados se encontraron en segundo plano.

Con respecto a conocer las diferencias entre las prácticas parentales con los roles de género, la imposición paterna reveló tener diferencias con los mismos roles, el rol femenino percibe menor imposición de creencias, formas de pensamiento y conductas en comparación del rol masculino, quien percibe mayor

imposición. Estos hallazgos contrastan con los encontrados por Campbell (2002) quien afirma que las mujeres perciben mayor restricción por parte de sus padres en comparación de los hombres. Finalmente el control psicológico paterno fue mayor en el rol masculino en comparación a los demás roles.

Contrario a lo esperado donde se presuponía que el rol andrógino presentaría mayores puntajes en las dimensiones que se asocian al apoyo paterno y menores en la dimensión de control psicológico e imposición, no fue de esta manera, al no presentarse ninguna diferencia significativa que pudiera indicar que este rol tuviera las cualidades ya mencionadas. El rol femenino presentó mayores puntajes y en las diferencias significativas estuvo favorecido, demostrando que no sólo posee una mayor comunicación con sus padres sino que hay mayor respeto y libertad en la toma de decisiones y es menos frecuente que sea manipulado, chantajeado, agredido y desvalorizado por sus padres.

Para concluir, la investigación sobre los estilos de aprendizaje demostró que los hallazgos teóricos encontrados anteriormente que relacionan los estilos con el nivel académico aún son válidos y generalizables nacional e internacionalmente. La aportación al campo de estudios del aprendizaje recae en el análisis hecho en función del rol de género que sugiere que el rol andrógino tiene mayor potencial de aprendizaje al dominar los cuatro estilos de aprendizaje, como sugiere Isaza (2014).

Los resultados arrojados desafían la teoría tradicional alrededor del género, así como la interacción de las figuras parentales con sus hijos independientemente de su sexo biológico y de su rol de género. Nos encontramos ante figuras maternas con apertura a comunicarse con sus hijos e hijas, padres con más apertura a respetar las decisiones de sus hijas, mientras que se muestran más estrictos con los hombres. De igual manera, las personas con un rol de género masculino perciben esta imposición y poca autonomía.

Para finalizar, podemos decir que los resultados hallados representan una vertiente hacia nuevos estudios, puesto que sobre este tema no existe suficiente

información, además de que la mayoría de las teorías recabadas fueron contrariadas. No se pueden generalizar estos resultados con la población estudiada, ni asumir que la nueva generación posee una renovación de los roles de género, pero es importante señalar que se ha encontrado un punto que sugiere que existe una apertura hacia expresiones no tradicionales de género. Puede hablarse de una combinación de los modelos tradicionales y no tradicionales de los roles. La generación actual se encuentra en transición, ya que los cambios se van dando de manera lenta y a largo plazo, pues se trata de cambiar o de transformar ideas y creencias, así como sentimientos y emociones que han estado arraigadas profundamente en la cultura (Aguilar, González-Arratia & González, 2013).

Limitaciones y sugerencias

- Por el periodo irregular en el que se realizó la aplicación, la población se vio reducida y así mismo el número de participantes. Es recomendable realizar la aplicación de próximos estudios en periodos regulares o reproducirlos en otras poblaciones académicas de mayor tamaño.
- El estudio de las prácticas parentales como constructo independiente de los estilos de crianza es relativamente nuevo y existe escasa información de sus asociaciones en décadas pasadas por lo que establecer una comparación generacional no fue posible.
- En próximos momentos es recomendable realizar estudio que integran los elementos de la crianza propuestos por Darling y Steinberg (1993): Objetivos de crianza, prácticas parentales y estilos de crianza. De esta forma se tendría una visión holística de la influencia de los padres en el cuidado de sus hijos.
- Es recomendable reproducir el estudio del rol andrógino con los estilos de aprendizaje para verificar la validez de los resultados, además de asociarlo a otras variables académicas como el desempeño académico o logros académicos.

- Incluir en próximos estudios la influencia de las nuevas unidades familiares y de la ausencia de una de las figuras parentales dentro de la formación de género.
- Considerar la utilización de un instrumento actual que defina roles de género para establecer la validez de los resultados encontrados.

REFERENCIAS

- Acevedo, C. & Rocha, F. (2011). Estilos de Aprendizaje, Género y Rendimiento Académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8, (8); 1-16.
- Acuña, L. (1991). Estructura factorial del Inventario de Roles Sexuales de Bem en México: Roles sexuales y su relación con el autoconcepto (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Adán, M. (2004). *Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en las de Bachillerato*. Tesis Doctoral. UNED, España.
- Aguilar, Y., Valdés, J., González-Arratia, N. & González, S. (2013). *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18, (2); 207-224. Recuperado de http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/207.pdf
- Aguilera, E. & Ortiz, E, (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4, (4), 19- Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_2.pdf
- Allueva, P. & Bueno, C. (2011). Los estilos de aprendizaje y los estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. *Aprender a aprender y aprender a pensar*, 187, (3); 261-266. Recuperado el día 20 de agosto 2015 de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1437/1445>
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Editorial Mensaje. Deusto, España. 17-33.
- Barra, E. (2011). Bienestar Psicológico y Orientación de Rol Sexual en Adolescentes. *Revista Liberabit*, 17, (1). Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000100004&lng=en&tlng=en
- Baumrind, D. (1991), The influence of the parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1); 56-95. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/99124578/Baumrind-The-Influence-of-Parenting-Style-on-Adolescent-Competence-and-Substance-Use#>

- Beltrán, L. & Mesa, A. (2008). Andros y Gyne: Lo inevitable del nuevo milenio. *Revista CES Psicología*, 1, (2). Recuperado de <file:///C:/Users/Lap/Downloads/androginia.pdf>
- Betancourt, D. & Andrade, P. (2008). Prácticas parentales asociadas a los problemas internalizados y externalizados en adolescentes. *La Psicología Social en México, XII*, AMEPSO, 667-671. Recuperado de: <https://investigacionbiopsicosocial.files.wordpress.com/2010/12/amepso08-diana.pdf>
- Bolívar, J. & Rojas, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Revista Investigación y Postgrado*, 23, (3); 199-215. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65811489010>
- Bourdieu, P. (1997). *Espíritu de la familia*. Recuperado de [file:///C:/Users/Lap/Downloads/1817517230_01%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Lap/Downloads/1817517230_01%20(3).pdf)
- Cabrera, S. & Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, (37); 1-9. Recuperado desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
- Caldas, J., Fonseca, L., Almeida, S. & Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual - ¿qué realidad? *Educacao em Revista*, 28, (03); 143, 158. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a07v28n03.pdf>
- Calvete, E., Gámez-Gaudix, M. & Orue, I. (2010) El Inventario de Dimensiones de Disciplina (DDI), versión niños y adolescentes: Estudio de las prácticas de disciplina desde una perspectiva de género. *Revista Anales de Psicología*, 26, (2); 410-418. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16713079026.pdf>
- Camero, F., Buey F. & Herrero, J. (2000). Estilos y Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. *Psicothema*, 12, (4); 615-622. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712416>
- Campbell, L. (2002). Parenting Girls and Boys. En Bornstein, M. (2012) *Handbook of Parenting. Children and Parenting*, 1. Editorial Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, EUA. 192-195.

- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12, (3), 360-367. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712306>
- Cardona, F. (2003). Androginia: ¿Indicador de salud mental? Recuperado de http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0079.pdf
- Castañeda, G. (2012). Diversidad de Género y Estilos de Aprendizaje en Entornos Universitarios. *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias. V congreso mundial de estilos de aprendizaje*. Santander, España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679445>
- Cisneros, A. (2004). Manual de Estilos de Aprendizaje. Secretaria de Educación Pública
- Climent, G. (2006) Representaciones sociales, valores y prácticas parentales educativas: perspectiva de madres de adolescentes embarazadas. *La ventana*, (23); 166-212. Recuperado de: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana23/graciela.pdf>
- Cuesta, E. (2014). La Generación Y latinoamericana en las organizaciones: algunos aportes conceptuales y empíricos. *Revista gestión de las personas y tecnología*, (19); 17-31. Recuperado de <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/revistagpt/article/viewFile/1472/1367>
- Da Cuña, I., Soto, M., Lantarón, E. & Labajos, M. (2014). Influencia del género en los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiante de fisioterapia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7, (14); 150 – 178. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/208>
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL*. Recuperado de: <http://www.ericdigests.org/1999-4/parenting.htm>
- Darling, N. & Steinberg, L.(1993). Parenting style as context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113, (3); 487-496. Recuperado de <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>
- Del Buey, F. & Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Revista Psicothema*, 13, (4); 598-604.

Recuperado de

<http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/7874/7738>

Diario Economía Hoy (2014). Ranking Mundial de Igualdad de Género.

Recuperado de <http://www.economiahoy.mx/actualidad-eAm-mexico/noticias/6199831/10/14/Ranking-mundial-de-igualdad-de-genero-en-2014-Mexico-en-el-lugar-80-de-142.html>

Díaz, E. (2012). Estilos de Aprendizaje. *Revista Eídos*, (5); 5-11. Recuperado de <http://www.juancadena.org/educarev/images/proyectosestudiantes/2gt.pdf#page=5>

Díaz-Guerrero, R. (1967). Socio-cultural Premises, Attitudes and Cross-Cultural Research. *International Journal of Psychology*, 2 (2); 79-87.

Díaz-Guerrero, R. (1994). Psicología del mexicano. México. Editorial Trilla

Díaz-Loving, R., Rivera, A. & Sánchez, R. (2001). Rasgos Instrumentales (masculinos) y Expresivos (femeninos), Normativos (típicos e ideales) en México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (2); 131-139.

Díaz-Loving, R., Rivera, S. & Velasco, W. (2012). Masculinidad-feminidad y salud mental. *Persona*, 15, 37-156. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/3AFA3911E143A81F05257AFA0060089B/\\$file/06-persona15-diaz-loving.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/3AFA3911E143A81F05257AFA0060089B/$file/06-persona15-diaz-loving.pdf)

Díaz-Loving, R., Rivera, S., Villanueva, G. & Cruz, L. (2011). Las premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana: su exploración desde las creencias y las normas. *Revista mexicana de psicología*, 3, (2); 128-142. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/265292862_Las_premisas_historico-socioculturales_de_la_familia_mexicana_exploracin_desde_las_creencias_y_las_normas

Díaz-Loving, R. & Rocha, T. (2011). *Identidad de Género, Más allá de cuerpos y mitos*. Distrito Federal, México: Editorial Trillas.45-57

Díaz-Loving, R., Rocha, T. & Rivera, S. (2007). *La instrumentalidad y la expresividad desde una perspectiva psico-sociocultural*. Distrito Federal, México: Editorial Porrúa. 21-23

Epstein, J. (1986). Toward an integrated theory of school and family. Report No. 3. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348130.pdf>

- Erickson, E. & Guera, A. (1980). Identidad, Juventud y Crisis. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/110627152/Erikson-Identidad-juventud-y-crisis>
- Ezzatti, G. (2009). La imagen de la feminidad y masculinidad en la enseñanza secundaria en Chile. *Educación en Revista*, 35, 95-106. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013366008>
- Flores, M., Góngora, E. & Cortés M. (2005). *Estilos de crianza en familias de Yucatán*: Su impacto en el proceso de educación y socialización de los hijos. Recuperado de <http://www.cirsociales.uady.mx/revUADY/pdf/235/ru2352.pdf>
- Fortoul, T., Ávila, M., López, S. & Nieto, D. (2006). Factores que influyen en los Estilos de Aprendizaje en el Estudiante de Medicina. *Revista de la Educación Superior*, 35, (138); 55-62. Recuperado de <http://www.facmed.unam.mx/sem/pdf/articulosrocio/Factoresqueinfluyenenlosprocesos.pdf>
- Galimberti, U. (2006). *Diccionario de Psicología*. 1^{era} edición. Editorial Siglo XXI.
- Gallego, D. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago? *Revista Estilos de aprendizaje*, 11, (12); 1-15. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_1.pdf
- Gallego, D. & Alonso, C. (2008). Estilos de aprendizaje en el siglo XXI. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2, (2); 23 – 34. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf
- García, B. (2009). *Manual de Métodos de investigación para las ciencias sociales*. Un Enfoque de enseñanza basado en proyectos. Editorial Manual Moderno.
- García, E., Salguero A. & Pérez G. (2010). Expectativas y Estereotipos de Género en la Relación entre Padres e Hijas. *Enseñanza en Investigación en Psicología*, 15, (2). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de www.cneip.org
- García-Campos, T. (2008). Cultura Tradicional y Masculinidad Feminidad. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 42, (1); 59-68. Recuperado de <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04207.pdf>

- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la Práctica*. Editorial Paidós. Barcelona, España. Recuperado de http://dipsc.unich.it/PAS/Materiale%20didattico/Didattica%20della%20letteratura%20e%20cultura%20%20spagnola/Seconda%20lezione/Gardner_inteligencias.pdf
- Gimeno, B. (2010). Género indefinido. Recuperado de <http://beatrizgimeno.es/2010/04/07/genero-indefinido/>
- Gómez, L., Zanatta, E. & Sánchez, C. (2012). _Estilos Identitarios y Prácticas Parentales en Adolescentes: Diferencias por Sexo. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 1, 24-35
- González, E., Valenzuela, G. & González, A. (2015). Diferencias significativas de los estilos de aprendizaje con las características del estudiante universitario en México. *Revista de Estilo de Aprendizaje*, 8, (15); 201 - 221. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/235>
- González, J., Garza, I. & Hernández, A. (2011). Análisis padre-hijo de las prácticas parentales en adolescentes. En M. Flores Galaz (Coord.), *La crianza paterna: la visión de los adolescentes y padres de diferentes ecosistemas*. Simposio. Congreso Mexicano de Psicología, Cancún, Quintana Roo.
- González, J. & Hernández, A. (2012). Las prácticas educativas parentales: análisis por género de una muestra de adolescentes Coahuilenses. *Revista PSICUMEX*, 2, (4); 42-52.
- González, M. (2011). Estilos de Aprendizaje: Su influencia para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7, (7), 1-13. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_12.pdf
- González, M., & Soto, Y. (2012). Estilos de aprendizaje, diagnóstico e intervención en una preparatoria federal por cooperación del Estado de México. V Congreso Mundial de Estilos de aprendizaje. Santander, España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4649954>
- Grasha, A. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding and teaching learning styles*. Pittsburgh:Alliance Publishers.
- Grasha, A. & Riechmann, S. (1974). Modelo Grasha-Riechmann. Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/modelo_grasha_riechmann.htm

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición. Editorial MC Graw Hill. D.F, México. Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones*. El software mental. Madrid: alianza Editorial. España.
- Hess, R. & Holloway, S . (1984). "Family and school as educational institutions". En Parke, R. (Ed), *Review of child development reserch VII*, 179-222. Chicago: University of Chicago press.
- Hoffman, M. (1979). Development of moral thought, feeling and behavior. *American Psychologist*, 34, 10, 958-966. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/amp/34/10/958/>
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones*. El software mental. Madrid: alianza Editorial. España.
- Instituto de Nacional de Estadística y Geografía (2011). "Encuesta sobre la Dinámica de Relaciones en los Hogares". México D.F. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/Preview.aspx>
- Instituto Nacional de las Mujeres (2007a). "Glosario de Género"; México D.F. recuperado de www.inmujeres.gob.mx
- Instituto Nacional de las Mujeres (2007b). El impacto de los estereotipos y roles de género en México. Recuperado el día 22 de agosto del 2015 desde: <http://iknowpolitics.org/sites/default/files/dcto202.pdf>
- Isaza, L. (2014). Estilos de aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior. *Revista encuentros*, 12, (2); 25-34. Recuperado de <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/267/249>
- Jiménez, A. (2009) Los estilos de aprendizaje como estrategia para planificar y diseñar material educativo en enfermería. Memorias del X congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/carteles/1514-F.pdf>
- Jiménez, D. & Guevara, Y. (2011). Estilos de crianza. Investigaciones y aplicaciones prácticas: estrategias de intervención en Psicología Educativa y del Desarrollo. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.

- Jordán-Quintero, M. (2014). Adolescencia y socialización: “Conceptos contemporáneos sobre el desarrollo adolescente y sus implicaciones para la socialización”. *Revista internacional de psicoanálisis Winnicottiano*, 9, (2); 70-87. Recuperado de: <http://revistas.dwwe.com.br/index.php/We-Prints/article/view/69/46>
- Juárez, C, Hernández, S. y Escoto, M. (2011). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología. *Revista estilos de aprendizaje*, v 4, (7). Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_9.pdf
- Krevans, J. & Gibbs, J. (1996). Parents’ use of inductive discipline: relations to children’s empathy and prosocial behavior. *Child development*, 67, 3263-3277. Recuperado de: http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1467-8624.1996.tb01913.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED
- Lago, B. & Colvin, L. (2008). Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas: Modelo EAAP. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2, (2); 2–22. Recuperado de: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf
- Lagunés, L. (2009). Estilos de aprendizaje en las escuelas preparatorias de las ciudades de Catemaco y San Andrés Tuxtla, Veracruz. (Maestría en Enseñanza de las Ciencias Químicas). Universidad de Morelos, Facultad de Educación, 2009. Recuperado de: <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/210/Lagunes%2c%20Liliana%20TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1>
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género. UAEM, Toluca, México. Recuperado de <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0585/11202105.pdf>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7, 18. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

- Lamas, M. (2007). Equidad de Género en la UNAM. Ponencia presentada en el foro Democratización de las instituciones de educación superior en el siglo XXI: Equidad de Género en la UNAM. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/100369232/Equidad-Marta-Lamas>
- Lechuga, J., Guerrero, M. & Ramírez, G. (2015). Educación y Género. El largo proceso del rol de la mujer en la economía de México. *Revista Investigación Cualitativa en Educación*, 2, 133-138. Recuperado de: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/230/226>
- López, M. (2011). Estilos de Aprendizaje. Diferencias de Género, Curso y Titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7, (7); 1-28.. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_7.pdf
- López, A. & Güida, C. (2000). Aportes de los Estudios de Género en la Conceptualización sobre la Masculinidad. Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/aportes_de_los_estudios_de_genero_en_la_conceptualizacion_sobre_masculinidad.pdf
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology*, 4, (4); 1-101.
- Martínez, G. (2005). Género y Religión, Actitudes y Expectativas de los Jóvenes Mexicanos; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Recuperado de www.somede.org
- Martínez, M. & García, M. C. (2012). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, (1); 169-178. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3933513.pdf
- Martínez, P. (2004). Investigación y Análisis de los Estilos de Aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de educación secundaria obligatoria (ESO) en el ámbito del C.P.R. de Laredo, Cantabria, España. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/PMGeijo.pdf>
- Méndez, M., Andrade, P. & Peñaloza, R. (2013). Prácticas Parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15, (1); 99-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80225697007>

- Mestre, M., Samper, P., Tur, A. & Diez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4); 691- 703.
- Miguel, A. & Santos, R. (2007). Androginia y Salud Mental en Estudiantes Universitarios. En Miguel, A., Carballeira, M. & Marrero, R. (2008). *IX Jornada Sociedad Española para la Investigación de las Diferencias Individuales*. Editorial La Laguna, Universidad de la Laguna. Santa Cruz de Tenerife. Recuperado de <http://psicologia.ull.es/admiguel/DEMIGUEL-SANTOS.pdf>
- Möler-Leimkühler, A., Schwarz, R., Burtscheidt, W. & Gaebel, W. (2002). Dependencia del alcohol y orientación del rol de género. *Eur Psychiatry Ed. Esp*, 9, 215-223. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Anne_Moeller-Leimkuehler/publication/255643434_Dependencia_del_alcohol_y_orientacin_del_rol_de_gnero/links/00463539ea610e103c000000.pdf
- Montes, M., González, E. y Castillo, E. (2010). Evaluación diagnóstica de estilos de aprendizaje en educación básica (México): su incidencia en la autorregulación en el proceso de formación de los alumnos. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2148.pdf
- Montgomery, S. & Groat, L. (1998) Estilos de aprendizaje y su influencia en la enseñanza. *CRLT Occasional Paper, 10, University of Michigan*. Recuperado de http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no10.pdf
- Morales, F. (1998). Participación de padres en la escuela: Componentes para la formación de profesores. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/856/txtcompleto/txt105209.pdf>
- Moreno, A. (2011). La persistencia de las garras de la cultura y la consistencia de la etnopsicología. Recuperado desde <http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2011/mip112g.pdf>
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos, M., Arenas, G., Blanco, N., Castañeda, R., Hernández, G., Jaramillo, C., Moreno, E., Oliveira, M. & Simón, E. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, 11-32. España, Grao.

- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I. & Poeschl, G. (2012). Masculinidad-Feminidad y Factores Culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción. Spanish Journal of Motivation and Emotion*, 3, 127-142. Recuperado de <http://www.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/Itziar/MoyaReme.pdf>
- Musitu, G. & García, F. (2004). ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia, manual. (2da. Ed.). Madrid: tea ediciones.
- Nieto, D. & Ruíz, T. (2003). Aprendizaje: Género, Escuela y Rendimiento Académico. *Revista de la Educación Superior*, 23, 125, 53-66. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista125_S2A3ES.pdf
- Nudler, A., Romaniuk, S. (2005) Prácticas y subjetividades parentales: transformaciones e inercias. *La ventana*, 22, 269-285. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402211>
- Ojeda, A., Melby, L., Sánchez, V. & Rodarte, M. (2007). Correlación entre rasgos de masculinidad-feminidad y satisfacción marital en migrantes mexicanos. *Migración y Desarrollo* (8); 48-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66000803>
- Organización Mundial de la Salud (2015). Género. Temas de salud. Recuperado de <http://www.who.int/topics/gender/es/>
- Ortega, E. (2013). Modificación y aplicación del Cuestionario Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA), en una muestra de alumnos de la carrera de QFB de la FES Zaragoza (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Papalia, D., Feldman, R. & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México, D.F, México: Editorial Mc Graw Hill, 12° edición, 270-272. Recuperado de <http://www.jorgeturenne.com/uploads/6/3/5/7/6357007/175696292-desarrollo-humano-papalia.pdf>
- Quiroga, M., Hernández, J., Rubio, V., Chun, P. & Santacreu, J. (2007). Influence of Impulsivity-Reflexivity when Testing Dynamic Spatial Ability: Sex and G Differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 002, 294-302. Recuperado de <http://www.uam.es/proyectosinv/psimasd/impulsreflex.pdf>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>

- Rice, P. (1997). Desarrollo humano, estudio del ciclo vital. Pearson Prentice Hall. 2a ed.
- Rodríguez, M. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación*, 32, 397-418. Universidad de Oviedo. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_19.pdf
- Rosales, O. (2000). El Género (Masculino, Femenino, Andrógino e Indiferenciado) y su Diferencia con el Motivo de Logro entre Hombres y Mujeres en el Deporte. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/pd2000/278210/Index.html>
- Salkind, N. (1999). Métodos de investigación. 3era edición. Ed. Prentice Hall. México.
- Santizo, J., García, J. & Gallego, D. (2008). Dos métodos para la identificación de diferencias de estilos de aprendizaje entre estudios donde se ha aplicado el CHAEA. *Revista de estilos de aprendizaje*, 1, (1); 28-42. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lr_1_abril_2008.pdf
- Schmeck, R. (1985). Individual Differences and Learning Strategies, in Learning and Study Strategies: Issues in Assessment Instruction and Evaluation. Academic Press, New York.
- Sebastián, J., Aguiñida, C. & Moreno, B. (1987). Androginia Psicológica y Flexibilidad Comportamental. *Revista de Estudios de Psicología*, 32, 13-44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65998>
- Segura, H., Vallejo, A., Osorno, J., Rojas, R. & Reyes, S. (2011). La escala de Prácticas parentales de Andrade y Betancourt en adolescentes veracruzanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18, 67-73. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/18/018_Segura.pdf
- Sesento, L. (2015). El papel de la mujer en el desarrollo de México. *Revista Contribuciones a las ciencias sociales*, 27. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/01/mujer.html>
- Severiens, S. & Dam, G. (1994) Gender differences in learning styles: A narrative review and a quantitative meta-analysis. *Revista Higher Education*, 27, 487-501. Recuperado de <http://dare.uva.nl/document/2/46930>

- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/21708271_Impact_of_Parenting_Practices_on_Adolescent_Achievement_Authoritative_Parenting_School_Involvement_and_Encouragement_to_Succeed
- Steinberg, L. & Silk, J. (2002). Parenting adolescents. *Handbook of parenting*, 1, (2);103-133.
- Stoller, R. (1968). Sex and Gender. The development of masculinity and femininity. Karnak Books. Londres. Recuperado de http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781849401814_sample_97844.pdf
- Susano, J. (2014). Los mensajes publicitarios de televisión, como elementos para el empoderamiento femenino en México. *Tlatemoani Revista Académica de Investigación*, 17. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/17/publicidad.html>
- Torres, L. (2011). Rendimiento, Académico, Familia y Equidad de Género. *Revista Ciencia y Sociedad*, 36, 1; 46-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87019755003.pdf>
- Valdez, J., Aguilar, Y., Maya, M., Hernández, K., González, K., Arratia, N. & Torres, M. (2014). Patrones contemporáneos de Crianza en México: la perspectiva de los hijos. En González, N. (Ed). *Bienestar y familia una irada desde la psicología positiva*, 1^{era} edición, 163-172.
- Valdez, J., Diaz-Loving, R. & Pérez, M. (2006). Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios. Toluca, México. Universidad Autónoma de México.
- Valenzuela, G. & González, A. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la universidad de sonora, México. Estudio de caso. *Revista de estilos de aprendizaje*, 6, 6, 1-19. Recuperado de: http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/articulos/lsr_6_articulo_7.pdf
- Valle, M. & Ángeles, M. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6, 11, 100- 117. Recuperado de:

http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/articulos/articulo_07.pdf

Vallejo, A. & Mazadiego, T. (2006) Familia y Rendimiento académico. *Revista de Educación y desarrollo*, 5. 55-59. Recuperado de:
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Vallejo.pdf

Vallejo, A., Mazadiego, T., Betancourt, D., Vázquez, A., Sagahón, M., Méndez, M. & Reyes, C. (2008). Problemas Externalizados e Internalizados en una Muestra de Bachilleres Veracruzanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 9, 15-20. Recuperado de
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/9/009_Vallejo.pdf

Vargas, I. (2013). México, Lejos de la equidad de género. CNNExpansión. Recuperado de <http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2013/03/12/mexico-lejos-de-la-equidad-de-genero>

Vega, V. (2007). Adaptación argentina de un inventario para medir identidad de rol de género. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, (3). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0120-05342007000300007&script=sci_arttext

Vox (1991). *Diccionario General de la Lengua Española*, Bibliografía, S.A., España.

Anexos

Anexo 1

Escala Prácticas Parentales para adolescentes de Betancourt y Andrade
(2008): PP-A

Queremos que nos ayudes respondiendo este cuestionario acerca de la forma en la que piensan y sienten los jóvenes de tu edad y la forma en la que las mamás y papás tratan a sus hijos(as). Si tienes alguna duda por favor ten confianza de preguntarnos lo que quieras saber. Te recordamos que nadie se va a enterar de lo que contestes. **¡Gracias por tu ayuda!**

A continuación hay oraciones sobre la forma en la que **TU MAMÁ** se porta contigo, escoge la respuesta que más se parezca a lo que ella hace contigo.

MI MAMÁ	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Sabe en dónde estoy cuando salgo de mi casa.				
2. Le digo lo que hice, cuando salgo y regreso a casa.				
3. Me hace sentir que soy un(a) inútil.				
4. Sabe en dónde estoy después de la escuela.				
5. Me dice que soy un(a) “burro(a)”.				
6. Habla conmigo sobre mis problemas.				
7. Me deja tomar mis propias decisiones.				
8. Me impone las cosas que ella piensa.				
9. Me grita por cualquier cosa.				
10. Conoce a mis amigos(as).				
11. Respeto las decisiones que tomo.				
12. Cuando me castiga me hace sentir culpable.				
13. Cree que todos debemos pensar como ella.				
14. Se enoja conmigo por cualquier cosa.				
15. Le platico sobre los planes que tengo con mis amigos.				

16. Todo lo que hago le parece mal.				
17. Platica conmigo como buenos(as) amigos(as).				
18. Cuando estoy triste me consuela.				
19. Apoya mis decisiones.				
20. Me dice que soy un(a) mal(a) hijo(a).				
21. Ella cree que tiene la razón en todo.				
22. Respeta mis ideas, sin criticarme.				
23. Me dice groserías o insulta, si me porto mal.				
24. Conoce lo que hago por las tardes después de la escuela.				
25. Me pregunta qué hago con mis amigos.				
26. Platica conmigo de cómo me va en la escuela.				
27. Me ayuda en mis problemas.				
28. Me deja hacer mis propios planes acerca de las cosas que quiero.				
29. Quiere que sea como ella es				
30. Me da confianza para platicarle algo muy personal de mí mismo(a).				
31. Respeta mi punto de vista, aunque sea diferente del que ella dice.				
32. Quiere que haga todo lo que ella dice.				
33. Me da confianza para que me acerque a ella.				
34. Me dedica tiempo para platicar.				
35. Quiere que piense como ella piensa.				
36. Entiende las razones que le digo.				
37. Respeta mis decisiones aunque no sean las mejores.				
38. Platica conmigo de las cosas que me suceden.				
39. Piensa que todo lo que dice está bien.				

40. En la casa se hace lo que ella dice.				
---	--	--	--	--

A continuación hay oraciones sobre la forma en la que **TU PAPÁ** se porta contigo, escoge la respuesta que más se parezca a lo que él hace contigo.

MI PAPÁ	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Habla conmigo sobre mis problemas.				
2. Me trata injustamente.				
3. Platica conmigo como buenos amigos.				
4. Me impone su manera de ser.				
5. Me consuela cuando estoy triste.				
6. Quiere que sea como él es.				
7. Me culpa por todo lo que sucede.				
8. Me escucha de forma paciente cuando le platico mis problemas.				
9. Me amenaza, si me porto mal.				
10. Me dedica tiempo para platicar.				
11. Me ayuda en mis problemas.				
12. Respeto mis gustos.				
13. Cree que todos debemos pensar igual que él.				
14. Pienso que me tiene mala voluntad.				
15. Me da confianza para que me acerque a él.				
16. Me culpa por cualquier cosa.				
17. Le platico las cosas que me suceden.				
18. Respeto mi punto de vista, aunque sea diferente del que él dice.				
19. Platica conmigo de lo que hago en mi tiempo libre.				

20. Respeta las decisiones que tomo.				
21. Él cree que tiene la razón en todo.				
22. Me deja tomar mis propias decisiones.				
23. Entiende mi manera de ser.				
24. Me pregunta sobre las cosas que me pasan durante un día normal en la escuela.				
25. En la casa se hace lo que él dice.				
26. Acepta mi forma de expresarme.				
27. Me deja hacer mis propios planes acerca de las cosas que quiero.				
28. Me pregunta sobre las cosas que hago en mi tiempo libre.				
29. Me hace sentir que soy un(a) inútil.				
30. Me grita por cualquier cosa.				
31. Se enoja conmigo por cualquier cosa.				
32. Apoya mis decisiones.				
33. Platica conmigo sobre los planes que tengo con mis amigos(as).				
34. Quiere que haga lo que él dice.				
35. Platica conmigo sobre todo lo que hago.				
36. Me pregunta qué hago con mis amigos(as).				
37. Me dice que sus ideas son las correctas y que no debo de dudarlas.				
38. Platica conmigo sobre cómo me va en la escuela.				
39. Cuando salgo y regreso a casa, le digo lo que hice.				
40. Quiere que piense como él piensa.				

Anexo 2

Estilos de aprendizaje Zaragoza (Ortega, 2013)

Instrucciones Este cuestionario está diseñado para identificar tu estilo preferido de aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. No hay respuesta correcta o incorrecta, será útil en la medida que seas sincero(a) con tus respuestas. Marca la opción que más te identifique en relación a cada uno de los ítems.

Ítems	Nunca	Algunas Veces	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Digo lo que pienso claramente y sin rodeos.					
2. Soy metódico para resolver problemas.					
3. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de personas.					
4. Me interesa conocer los valores de los demás para saber qué criterios toman.					
5. Pienso que actuar intuitivamente es tan válido como actuar reflexivamente.					
6. Procuro estar al tanto de lo que ocurre a mí alrededor.					
7. Me gusta seguir orden en las comidas, en el estudio y haciendo ejercicio regularmente.					
8. Cuando conozco una nueva idea y me convence, enseguida pienso como ponerla en práctica.					
9. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.					
10. Escucho más, hablo poco.					
11. Prefiero las cosas ordenadas a las desordenadas.					
12. Cuando recibo cualquier información, trato de					

comprender bien antes de manifestar cualquier conclusión.					
13. Antes de hacer algo, valoro con cuidado sus ventajas y desventajas.					
14. Me gusta el reto de hacer algo nuevo o diferente.					
15. En una discusión me gusta ir al grano.					
16. Me disgusta involucrarme afectivamente en mi ambiente escolar. Prefiero mantener relaciones distantes.					
17. Me gusta ser creativo(a), romper estructuras.					
18. Analizo una y otra vez las cosas.					
19. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.					
20. Prefiero tener muchas fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.					
21. En las discusiones observo cómo actúan los demás participantes.					
22. Me incomoda las personas calladas y muy analíticas.					
23. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.					
24. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.					
25. Me molesta las personas que apresuran las cosas.					
26. Aporto las ideas nuevas y espontaneas en los grupos de discusión.					
27. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la					

intuición.					
28. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.					
29. Hablo más, escucho poco.					
30. Estoy convencido(a) que debe imponerse la lógica y el razonamiento.					
31. Busco nuevas experiencias.					
32. Me gusta experimentar y aplicar cosas.					
33. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.					
34. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.					
35. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.					
36. En las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, para evitar divagaciones.					
37. Observo que, con frecuencia, soy uno(a) de los(as) más objetivos(as) y desapasionados(as) en las discusiones.					
38. Cuando algo va mal, le resto importancia y trato de hacerlo mejor.					
39. Sopeso varias alternativas antes de tomar una decisión.					
40. Me molestan las personas que no actúan con lógica.					
41. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.					
42. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.					

43. Busco conocer el origen en que se basan los acontecimientos.					
44. Me aburro con el trabajo metódico y minucioso.					
45. La gente cree que soy un poco sensible a sus sentimientos.					
46. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.					
47. Me interesa averiguar lo que la gente piensa.					
48. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.					

Anexo 3

Inventario de Roles Sexuales de Bem (BSRI) en México (Acuña, 1991)

Instrucciones En la siguiente hoja encontrarás listadas un número de características de personalidad. Nos gustaría que tu uses esas características para describirte a ti mismo, es decir, nos gustaría que indiques, en una escala del 1 al 7, qué tan cierta es para ti cada una de estas características. Por favor no dejes ninguna característica sin contestar.

Ejemplo: intrigante

Escribe un 1 si nunca o casi nunca es cierto que tú seas intrigante

Escribe un 2 si generalmente no es cierto que tú seas intrigante

Escribe un 3 si algunas veces pero infrecuentemente es cierto que tú seas intrigante

Escribe un 4 si ocasionalmente es cierto que tú seas intrigante

Escribe un 5 si frecuentemente es cierto que tú seas intrigante

Escribe un 6 si generalmente es cierto que tú seas intrigante

Escribe un 7 si siempre o casi siempre es cierto que tú seas intrigante

Así, si tú sientes que eres algunas veces pero infrecuentemente cierto que tú eres intrigante, nunca o casi nunca cierto que tú eres malicioso, siempre o casi siempre cierto que tú eres irresponsable y frecuentemente cierto que tú eres desinhibido, entonces tú calificarías estas características como sigue:

Intrigante	3
Malicioso	1
Irresponsable	7
Desinhibido	5

Nunca o casi nunca es cierto	Generalmente no es cierto	Algunas veces pero infrecuente-mente es cierto	Ocasió- almente es cierto	Frecuente- mente es cierto	General- mente es cierto	Siempre o casi siempre es cierto
-------------------------------------	----------------------------------	---	--	---	---	---

	Cualidad	Puntaje		Cualidad	Puntaje
1	Defiendo mis propias creencias		31	Autoconfiado (a)	
2	Afectuoso (a)		32	Dispuesto (a) a ceder	
3	Dedicado (a)		33	Con deseos de ayudar	
4	Independiente		34	Atlético	
5	Simpatizo con los demás		35	Alegre	
6	Voluble		36	Desorganizado	
7	Afirmativo (a)		37	Analítico	
8	Sensible a las necesidades de los otros		38	Tímido	
9	Confiable		39	Ineficiente	
10	Personalidad fuerte		40	Tomo decisiones fácilmente	
11	Comprensivo (a)		41	Sensible a los halagos	
12	Celoso (a)		42	Teatral	
13	Imprimo energía a lo que hago o digo		43	Autosuficiente	
14	Compasivo		44	Leal	

15	Honesto		45	Feliz	
16	Tengo habilidades de liderazgo		46	Individualista	
17	Presto a suavizar el dolor emocional		47	De voz suave	
18	Reservado (a)		48	Impredecible	
19	Dispuesto (a) a tomar riesgos		49	Masculino (a)	
20	Afectuoso (a)		50	Crédulo	
21	Adaptable		51	Solemne	
22	Dominante		52	Competitivo (a)	
23	Tierno (a)		53	Infantil	
24	Creído		54	Agradable	
25	Dispuesto (a) a defender un punto de vista o una posición		55	Ambicioso	
26	Amo a los niños		56	No utilizo malas palabras	
27	Diplomático (a)		57	Sincero (a)	
28	Agresivo (a)		58	Actúo como un líder	
29	Amable		59	Femenino (a)	
30	Convencional		60	Amigable	