



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE CRIANZA Y HÁBITOS Y TÉCNICAS
DE ESTUDIO EN ADOLESCENTES ESCOLARES
DE UNA ZONA URBANO – MARGINAL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

TERESA MAGDALENA GÓMEZ PACHECO

DIRECTOR:

MTRO. JUAN JIMÉNEZ FLORES

COMITÉ DE TESIS:

MTRO. RUBÉN LARA PIÑA
LIC. JOSÉ LUIS ESCORCIA JIMÉNEZ
MTRA. GLORIA MARINA MORENO BAENA
MTRA. ANA LILIA MUÑOZ CORONA





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

EDUCAR

*Educación es lo mismo
que poner un motor a una barca,
hay que medir, pensar, equilibrar,
y poner todo en marcha.
Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino,
un poco de pirata,
un poco de poeta,
y un kilo y medio de paciencia concentrada.
Pero es consolador, pensar,
mientras uno trabaja,
que esa barca, ese niño,
irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes, hacia islas lejanas
Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestro propio barco
en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada.*

Gabriel Celaya.

DEDICADO A:

Todas las personas que tienen algo que ver con la noble labor de la educación: profesores, padres y alumnos

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por decidir darme la vida, por prestarme tu hombro y brindarme tus brazos cuando pensé que todo se había perdido, por enseñarme a ser fuerte y perseverante, por tu apoyo incondicional, por tus regaños y consejos, por tu enorme cariño, por ser un ejemplo a seguir, por ser la brújula que me guía cuando me pierdo, por toda una vida que no cambiaría por nada.

A mi padre, por enseñarme a perdonar y no guardar rencores, por darme lo mejor de tí en el momento exacto antes de tu partida, mil gracias.

A mis abuelos, por criarme como una más de sus hijas, por su gran sabiduría heredada, por su amor y ternura entregada hasta el último momento de su vida.

A mi familia, por sus defectos y virtudes, los cuales, sencillamente nos hacen tan singulares, por todos los momentos de alegría compartidos, por proyectarme esa fortaleza que nos caracteriza y por esa unión y solidaridad que emerge con sinceridad en los dolos compartidos.

A Guadalupe Pacheco, por estar junto a mí en uno de los momentos más difíciles de la vida de todo ser humano, por tus invaluable palabras.

A Juleiny Flores, Por que sin darte cuenta me ayudaste a definir el rumbo de mi vida profesional.

A la Universidad, por permitirme ampliar mi horizonte, por el conocimiento transmitido y la riqueza desarrollada a lo largo de mi estancia.

A mi comité de tesis, Mtro. Rubén Lara Piña, Mtra. Gloria Marina Moreno Baena, Mtra. Ana Lilia Muñoz Corona, por su tiempo dedicado, porque en cada una de sus observaciones me dieron la oportunidad de ser mejor; al Lic. José Luis Escorcía Jiménez, por creer siempre en mí, por su apoyo y sugerencias; al Mtro. Juan Jiménez Flores, por todos estos años de gran enseñanza, por impulsarme a construir grandes proyectos y potencializar mis habilidades y sapiencia.

A mis maestros, Pedro Pablo Rodríguez León, Carmen, Ana Lilia, Arreguín, Juan Jiménez Flores, porque más que maestros fueron amigos, porque no se conformaron con la enseñanza de un temario, por dejar huella en mí persona.

A mis compañeros, amigos y colegas, Oscar, Eva, Julieta, Patricia, Tlanesi, Eve, Dafne, Dorian, Juan Manuel, Paty, Georgina, Luisa, Demetrio, Tania...

A mis alumnos, por ser uno de mis motivos para superarme, por robarme una sonrisa a cada momento, por permitirme aprender día a día junto a ustedes.

A todas las personas que a lo largo de mi vida han representado un aprendizaje significativo, a la gente cinemex, a los profesores de Valle de Chalco y Texcoco, incluso a las personas que aversivamente me impulsaron a conseguir mis metas.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I	6
HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA	7
1.1 Educación Secundaria	8
1.2 Estilos de aprendizaje	9
1.3 Estrategias de aprendizaje	12
1.4 Técnicas de estudio	14
1.5 Hábitos de estudio	21
1.6 Hábitos y Técnicas de estudio	24
CAPÍTULO II	28
ESTILOS DE CRIANZA	29
2.1 Estilos de crianza	29
2.2 Tipos de familia	34
2.3 El adolescente y su familia	37
CAPÍTULO III	40
ADOLESCENCIA	41
3.1 Desarrollo cognoscitivo	41
3.1.1 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget	41
3.2 El aprendizaje significativo de Ausubel	45
3.3 La escuela y el adolescente	50
3.3.1 Factores de riesgo en el bajo rendimiento y fracaso escolar	52
CAPÍTULO IV	60
INVESTIGACIONES DIRECTAMENTE RELACIONADAS	61
CAPÍTULO V	67
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	68
CAPÍTULO VI	73
MÉTODO	74
6.1 Preguntas de investigación	74
6.2 Objetivo general	74
6.3 Objetivos particulares	74
6.4 Definición de variables	74
6.4.1 Variable 1. Técnicas y hábitos de estudio	74
6.4.2 Variable 2. Estilos de crianza	76
6.5 Hipótesis	77
6.6 Participantes	77
6.7 Tipo de muestreo	77
6.8 Tipo de estudio	78
6.9 Diseño del estudio	78
6.10 Instrumentos	78
6.11 Recolección de datos	80
6.12 Análisis de datos	80

CAPÍTULO VII	81
RESULTADOS	82
7.1 <i>Variable Hábitos y técnicas de estudio (CHTE)</i>	82
7.1.1 <i>Factor I. Actitud general hacia el estudio</i>	82
7.1.2 <i>Factor II. Lugar de estudio</i>	87
7.1.3 <i>Factor III. Estado físico del escolar</i>	92
7.1.4 <i>Factor IV. Plan de trabajo</i>	95
7.1.5 <i>Factor V. Técnicas de estudio</i>	100
7.1.6 <i>Factor VI. Exámenes y ejercicios</i>	104
7.1.7 <i>Factor VII. Trabajos</i>	107
7.2 <i>Variable estilos de crianza (SEViC)</i>	110
7.2.1 <i>Factor I. Estilo de crianza autoritario</i>	110
7.2.2 <i>Factor II. Estilo de crianza control firme</i>	117
7.2.3 <i>Factor III. Estilo de crianza permisivo</i>	124
7.2.4 <i>Factor IV. Estilo de crianza negligente</i>	126
7.3 <i>Correlación de variables</i>	130
CAPÍTULO VIII	133
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	134
8.1 <i>Técnicas y hábitos de estudio:</i>	134
8.2 <i>Estilos de crianza</i>	137
8.3 <i>Correlación entre estilos de crianza y técnicas y hábitos de estudio</i>	138
ÍNDICE DE CUADROS	142
REFERENCIAS	143
ANEXO	150

RESUMEN

El propósito del presente trabajo fue analizar la relación que existe entre los estilos de crianza y los hábitos y técnicas de estudio. Con una muestra de 229 alumnos de los tres grados escolares de una escuela secundaria ubicada en una zona urbano marginal al oriente de la zona metropolitana del Valle de México. El tipo de diseño fue no experimental-transeccional de tipo retrospectivo. Se utilizó a toda la población disponible que corresponde al año escolar 2006-2007, según el calendario escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se aplicó el Inventario de Salud, Estilos de Vida y Comportamiento (SEViC, Sánchez-Sosa & Hernández-Guzmán, 1993) en la parte del instrumento que se enfoca solamente en estilos de crianza, y el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE, Álvarez-González & Fernández-Valentín, 1999). El análisis de datos se hizo con base a la estadística descriptiva para ambas variables aplicando las medidas de tendencia central y de dispersión, se aplicó una correlación de Pearson para establecer la relación de las variables. Se encontró correlación entre el estilo de crianza control firme y la actitud general hacia el estudio, así como con el lugar de estudio; entre el estilo de crianza autoritario y el lugar de estudio; y finalmente, entre el estilo de crianza negligente y el lugar de estudio.

PALABRAS CLAVE: Estilos de crianza, hábitos y técnicas de estudio y adolescentes.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyse between parenting styles and habits and techniques of study, with a sample of 229 student in three grades of high school located in an area east of marginal urban metropolitan Valle México. The type of design was not experimental type not retrospective. We use available to the entire population that corresponds to school year 2006 – 2007, as the school calendar for the Secretaria de Educación Pública (SEP). Implemented inventory of health, lifestyles and behavior (SEViC, Sánchez – Sosa & Hernández – Guzmán, 1993) part of the instrument that focuses solely of parenting styles and habits questionnaire and survey techniques (CHTE, Álvarez – González & Fernández – Valentin, 1999). The analysis of the data has been made based on the descriptive statistics for both variables to apply the measures of central tendency and dispersion, applies a correlation of the peoples happening to establish relationship variables. We found correlation between the style of parenting firm control and the general attitude to the study and like the place of study; between the style of authoritarian parenting and the study place; and finally between the style of parenting negligent and the place of study.

KEY WORDS: Parenting styles, habits and techniques of studies and adolescents.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación es un estudio de tipo correlacional que busca identificar la relación que existe entre los estilos de crianza y los hábitos de estudio en alumnos de una escuela secundaria de Valle de Chalco.

Los hábitos de estudio, así como la mayoría de los fenómenos que ocurren en la vida de las personas no son unicausales, por el contrario, se deben a una multiplicidad de factores que al unirse producen el problema. Por lo que es casi imposible saber con exactitud qué es lo que ocasiona la falta o presencia de los buenos hábitos de estudio, sin embargo, si es posible acercarse al problema y conocer si está relacionado con algunas variables específicas, y en éste caso además se relaciona con los estilos de crianza que las familias de los adolescente desarrollan en su casa.

Identificar los estilos de crianza de los padres de estudiantes de nivel secundaria y la relación existente con los hábitos y técnicas de estudio en una muestra de alumnos provenientes de una zona urbano marginada ubicada en Valle de Chalco es una tarea que se justifica por el bajo promedio académico observado en distintos indicadores. Uno de ellos es el Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) aplicado en el ciclo escolar 2006-2007.

De tal manera que estas estadísticas nos refieren a un problema de tipo educativo donde es importante ampliar la investigación formal y utilizar sus resultados para la mejora de los hábitos y técnicas de estudios en los alumnos de nivel secundaria.

Con base a conocimientos generales sobre de las temáticas que rodean el mundo de los adolescentes, y la experiencia como docente, he construido el supuesto de que existe una triada que influye directamente en la calificación del estudiante: el profesor, el ambiente familiar (padres o tutores, estilo de crianza y tipo de familia), y por supuesto, el alumno. Es sobre este supuesto que se genera la idea de investigación al respecto, el docente puede modificar aspectos pedagógicos, pero, ¿Qué pasa con el aspecto familiar? ¿Qué sucede con el adolescente? ¿Cómo refuerzan o extinguen la generación y utilización de los hábitos y técnicas de estudio del adolescente dentro de su entorno familiar?; es evidente que para hacer modificaciones e impactar directamente en el aprovechamiento escolar, es prioritario estudiar el fenómeno.

Es por esto que es importante impulsar el desarrollo de programas que respondan a las necesidades del adolescente como aprendices en el plano escolar el cual requiere de modelos que organicen los constructos, variables e indicadores; de tal forma, que puedan analizarse a través de la investigación científica de manera sistemática, ordenada y contextualizada.

En México, no solamente se encuentra un bajo nivel escolar general y altas tasas de analfabetismo, sino que existen también alarmantes cifras de fracaso escolar.

Incrementar los niveles educativos de la población, erradicar el analfabetismo, garantizar la adquisición de la educación básica y facilitar que el alumno progrese en los niveles educativos son prioridades nacionales, hacia las cuales los investigadores de la educación estamos comprometidos.

Actualmente dentro de la escuela secundaria se está cayendo en una incongruencia al querer que los alumnos aprendan, sin enseñarles antes a estudiar, además de no averiguar las causas del fracaso escolar.

Tierno (1993) dice que a medida, en que el nivel sociocultural de las familias varía, esto influye en el éxito o fracaso escolar. Los padres cultos y preocupados por la educación de sus hijos, ofrecen a éstos, ventajas inestimables que, por lo general, se atribuyen al hecho de que están inscritos en mejores escuelas.

Con éste propósito en ésta investigación se estudia la relación que existe entre los estilos de crianza y los hábitos y técnicas de estudio.

La descripción de la escuela secundaria es de suma importancia, ya que es el nivel educativo en donde se desarrolló la investigación. El estudio de los hábitos y técnicas de estudio forman parte del capítulo I, asuntos con los que se dará comienzo al marco teórico de la investigación.

En el capítulo II, se revisaron de manera más específica los factores familiares tales como los estilos de crianza, tipos de familia y se concluye con la integración de ambos temas en la relación existente entre el adolescente y su familia.

Debido a que la población estudiada se encuentra en la etapa de la adolescencia, en el capítulo III se aborda el desarrollo cognoscitivo del adolescente, la relación de la escuela, el adolescente y los factores que intervienen en el aprovechamiento y desempeño escolar.

Finalmente, dentro de la parte teórica de la presente investigación, el capítulo cuatro incluye investigaciones directamente relacionadas con el tema.

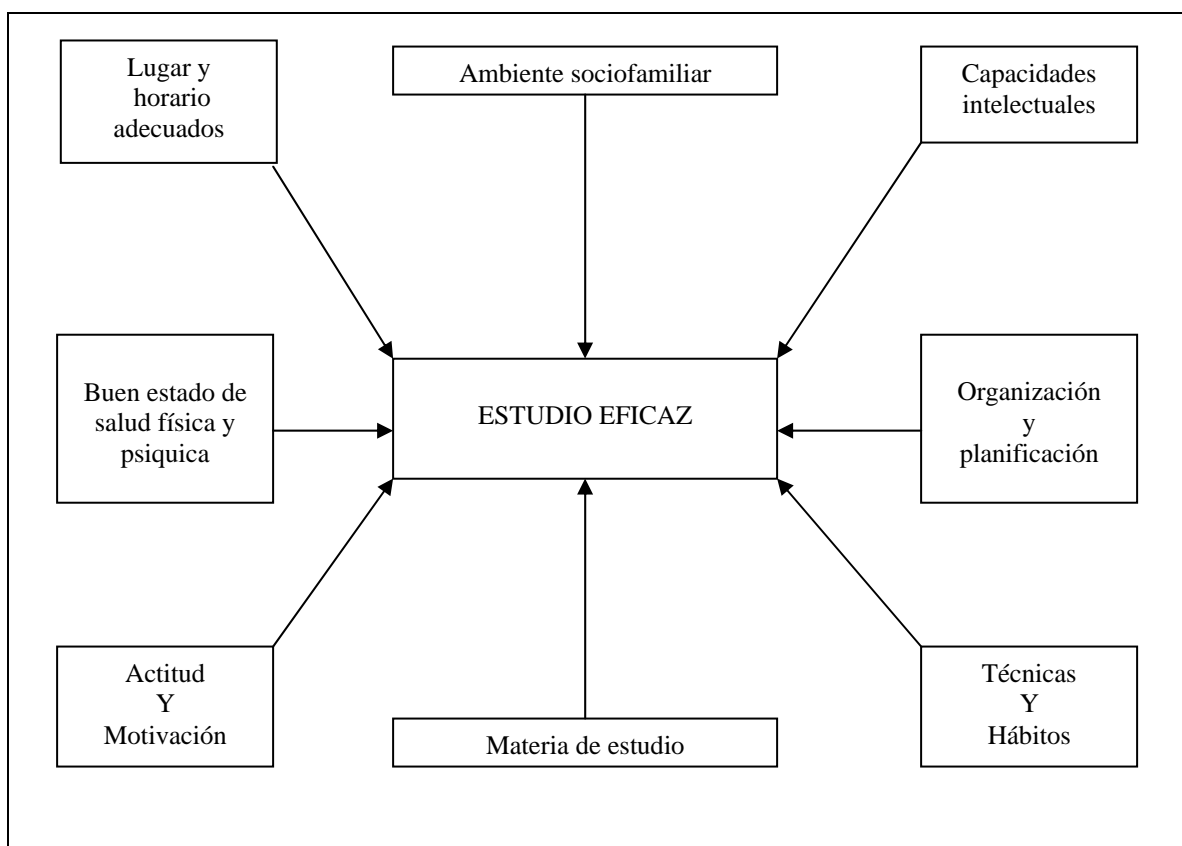
La segunda parte de esta investigación se conforma por los capítulos V, VI, VII y VIII los cuales abarcan el planteamiento del problema, la metodología empleada, los resultados del análisis estadístico, y por último, las conclusiones y discusión de resultados; en donde se dan respuesta a las preguntas planteadas dentro de la investigación.

CAPÍTULO I

HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Los hábitos y técnicas de estudio son solo una parte de las estrategias de aprendizaje de cada alumno, y su desarrollo dentro de una institución va a depender de su estilo de aprendizaje y del sistema educativo al que pertenezca; en México, la institución a cargo de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) es la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Además de los factores institucionales, existen otros factores que determinan el estudio eficaz:



Cuadro 1. Condicionantes y factores que determinan el estudio eficaz (Castillo, 2005, p.p. 158)

Como se puede notar en el cuadro anterior, se describe como forman parte de los factores más importantes las dos variables que se manejan en esta investigación (Estilos de crianza, técnicas y hábitos de estudio) para que los adolescentes tengan un estudio eficaz.

Para un alumno, la etapa de la adolescencia puede volverse la etapa en la que las posibilidades se cierran y el futuro se vuelve riesgoso. Es así como se vuelve importante impulsar el desarrollo

de programas que respondan a las necesidades del adolescente como aprendices en el plano cognoscitivo, social y personal (Flores Macías, 2003).

Hablando de escuelas públicas, la Secretaría de Educación Pública (SEP), tiene objetivos claros como la adquisición de temas básicos, además de la creación de habilidades y actitudes necesarias para su mejor desarrollo social, laboral y personal, sin embargo, el aprovechamiento académico de los estudiantes es diverso debido a los hábitos y técnicas que cada uno desarrolla y pone en práctica dentro de la escuela.

1.1 Educación Secundaria

El sistema educativo es el encargado de proporcionar las actividades planificadas y dirigidas intencionalmente a facilitar el aprendizaje, mientras que para las autoridades educativas y para los legisladores; responsables sociales del curriculum; la educación consiste en un conjunto de prácticas o actividades ordenadas a través de las cuales un grupo social ayuda a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a preparar su intervención activa en el proceso social (Ortega, 1995).

El curriculum de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que ha establecido la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de Octubre de 1990 (LOGSE), dice que los adolescentes entre los doce y los dieciséis años, deben aprender, a partir de un conjunto de experiencias que tienen como objetivo contribuir a su desarrollo integral (Ortega, 1995).

La Educación Secundaria Obligatoria, considerada como un derecho social, se dirige a todos los ciudadanos en un plano de igualdad y, por ello, se concibe como una formación básica común para todos que debe organizarse de forma comprensiva, adaptándose a las diferencias de los alumnos y alumnas en términos de sus necesidades, sus capacidades, sus intereses y sus motivaciones mediante la diversificación de los contenidos y la pluralidad de metodologías y modelos de intervención educativa.

Es así como se vuelve importante para ésta investigación estudiar los estilos de aprendizaje de los alumnos.

1.2 Estilos de aprendizaje

Según Alonso (1997), los estilos son algo así como conclusiones a las que se llega acerca de la forma de cómo actúan las personas. Estas conclusiones resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos. Los estilos de aprendizaje ofrecen indicadores que guían las interacciones de la persona con la realidad existencial.

Sin embargo así como esta definición existen otras más, las cuales coinciden en que se trata de cómo la mente procesa la información y como es influida por las percepciones de cada individuo, es decir el comportamiento y la actitud que desarrolla el individuo cuando se confronta con una tarea de aprendizaje.

Las fases del proceso del aprendizaje según Morris (1980) son revisar el proceso, interpretar, planear proyectos y logros activos. Así como este autor, la mayoría mencionan que un proceso de aprendizaje conlleva una modalidad distinta de cada individuo.

Valdivia (2002), menciona las siguientes definiciones de estilos de aprendizaje:

- El estilo de aprendizaje consiste “en comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente”
- Un estilo de aprendizaje es “simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje”
- El concepto de estilos de aprendizaje como “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio actual”
- “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”

De ésta última definición, Valdivia (2002), explica tres rasgos:

- *Rasgos Cognitivos*: Éste aspecto cognitivo es el que caracteriza, expresa y explica la diferencia en los sujetos respecto a la forma de conocer.
- *Rasgos Afectivos*: Se refiere básicamente a los estilos de crianza y tipos de familia, por ejemplo, los niños con carencias afectivas desarrollan dificultades de aprendizaje
- *Rasgos Fisiológicos*: Un estudio científico de los biotipos y biorritmos ha contribuido a configurar éste aspecto de las teorías de los estilos de aprendizaje. Las teorías neurofisiológicas del aprendizaje quedarían aquí incluidas.

En la presente investigación, los rasgos en los que se enfoca son los afectivos, descritos en el capítulo II y en los rasgos cognitivos (Hábitos y técnicas de estudio), descritos en el presente capítulo.

Valdivia aclara que los tres rasgos sirven como indicadores para identificar los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, así como sus preferencias y diferencias, y que deben tenerse en cuenta en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. También explica que se pueden cambiar, pero con esfuerzo y técnicas adecuadas y con un cierto tipo de ejercicios en las destrezas que desean adquirir.

Alonso (1997), describe los estilos de aprendizaje basándose en Honey y Mumford, y plantea que son algo así como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo. Para Honey y Mumford existen cuatro estilos de aprendizaje que a su vez son las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje.

Dichas fases no se relacionan directamente con la inteligencia por considerarla parcialmente modificable además de insistir en otras facetas del aprendizaje que sí son accesibles y mejorables.

Honey y Mumford definen así los estilos de aprendizaje (Alonso, 1997):

- *Activos*. Las personas que tienen predominancia en estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son gente del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas

experiencias. Sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

- *Reflexivos*. A ellos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.
- *Teóricos*. Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento a la hora de establecer teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.
- *Pragmáticos*. El punto fuerte de las personas con predominancia en estilo pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es, siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno.

Lo más óptimo es que los docentes encargados del aprendizaje de los adolescentes hicieran un diagnóstico para determinar el estilo de aprendizaje, y de ésta forma saber que técnicas y hábitos de estudio son convenientes que el alumno use para un mejor aprovechamiento escolar.

1.3 Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales, pertenecen al ámbito del saber hacer, son la meta-habilidades o habilidades de habilidades que se utilizan para aprender. Son los procedimientos que se ponen en marcha para aprender cualquier tipo de contenido: conceptos, hechos, principios, actitudes, valores, normas, etc., y también para aprender los propios procedimientos (Monereo, 2000)

Se pueden entender como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el alumno para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Algunas de sus características son (Monereo, 2000):

- Son capacidades, aptitudes o competencias mentales, que se desarrollan con el ejercicio y que se aprenden y se pueden enseñar.
- Implican una orientación finalística, hacia un objetivo o meta identificable.
- Comportan una articulación de procesos. Integran habilidades, técnicas o destrezas, a las que coordinan, por eso se les considera una habilidad de orden superior.
- Implicar utilizar selectivamente los recursos y capacidades que se disponen. Sin tal variedad de recursos no es posible la actuación estratégica.
- Son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos y del contexto que deben utilizarse.
- Su puesta en marcha es controlada, precisando deliberación y flexibilidad en su uso, lo que implica metacognición, planificación, control y evaluación de los mismos.
- Una vez que se cuenta con el uso constante de ellos, se convierten en automáticos, lo cual permite mejorar la capacidad estratégica.
- Están estrechamente vinculadas con otros contenidos de aprendizaje, procedimentales, conceptuales y actitudinales.

Gargallo (2000), realizó una investigación sobre estrategias de aprendizaje, y con base a ésta, propuso la siguiente clasificación:

1. Estrategias disposicionales y de apoyo. Ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo, aquí se incluyen dos tipos de estrategias:
 - a) Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo. Integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto-autoestima, sentimiento de competencia, relajación control de la ansiedad, reducción de estrés, etc.
 - b) Estrategias de control del contexto. Se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, etc.
2. Estrategias de búsqueda, recolección y selección de información. Integran todo lo referente a localización, recolección y selección de información. El sujeto debe aprender para ser aprendiz estratégico, sobre cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma. Debe aprender, también, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente.
3. Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida, incluyen:
 - a) Estrategias atencionales. Dirigidas al control de la atención y a centrarse en la tarea a realizar.
 - b) Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información. Controlan los procesos de reestructuración, elaboración y organización de la información, para integrarla mejor en la estructura cognitiva, a través de técnicas como el subrayado, resumen, esquema, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.
 - c) Estrategias de repetición y almacenamiento, que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo, a través de técnicas como la copia, repetición, recursos mnemotécnicos, establecimiento de conexiones significativas, etc.

-
- d) Estrategias de recuperación de la información. Controlan los procesos de recuerdo y de recuperación, a través de técnicas como ejercicios de recuerdo y recuperación de la información siguiendo la ruta de conceptos relacionados.
 - e) Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida. Permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas y de la vida cotidiana, a través de técnicas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo aprendido, la simulación de exámenes, auto-preguntas, ejercicios de aplicación y transferencia.
4. Estrategias metacognitivas, de regulación y control. Se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto. Se integran por:
- a) Conocimiento. De la propia persona, de las estrategias disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación.
 - b) Control. Se componen de estrategias de planificación (del trabajo, de estudio y exámenes) y de estrategias de evaluación, control y regulación, las cuales implican verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, reconducción del esfuerzo, rectificaciones, auto-refuerzo y desarrollo del sentimiento de auto-eficacia.

1.4 Técnicas de estudio

Las técnicas de estudio tienen relación con el rendimiento académico de los adolescentes por proporcionar alternativas viables para el aprendizaje y el más óptimo rendimiento escolar.

Un método racional de estudio hace referencia insistentemente a la necesidad de utilizar habitualmente técnicas de trabajo intelectual, más en concreto técnicas de análisis y síntesis, a la hora de realizar un estudio provechoso y eficaz (Castillo, 2005).

El estudio activo y eficaz requiere un desarrollo decidido de la capacidad de análisis y de síntesis del estudiante. Con estas técnicas logra captar, selectiva y ordenadamente, el contenido de una lección o de un tema, reduciéndolo a sus ideas o elementos más esenciales. Castillo (2005),

propone en qué consisten estas técnicas más habituales, cuál es su utilidad y cómo se pueden aplicar en el estudio responsable de cada día.

Técnicas	Análisis / síntesis
Subrayado	Análisis
Resumen	Síntesis
Esquema	Síntesis
Mapa conceptual	Análisis y síntesis
Cuadro sinóptico	Análisis y síntesis
Fichas de contenido	Análisis y síntesis
Recensión	Análisis y síntesis
Vocabulario	Análisis

Cuadro 2. Técnicas de análisis y de síntesis (Castillo, 2005)

Las técnicas de análisis y de síntesis ayudan a subrayar y destacar las ideas esenciales, a ordenar y organizar dichas ideas con una visión de conjunto y, de esta manera, asimilarlas razonadamente, poder repasarlas y poder recordarlas cuando sea preciso.

La utilización de estas técnicas ofrece al estudiante importantes ventajas (Castillo, 2005):

- Le fuerzan a realizar un estudio más activo y elaborado.
- Le ayudan a comprender los contenidos y a descubrir la estructura interna del desarrollo de un tema.
- Le facilitan una asimilación y memorización más racional; su aprendizaje resulta más duradero.
- Personaliza al máximo su estudio. Nadie puede hacer las tareas por el alumno si quiere que le resulten eficaces. No debe utilizar los resúmenes, subrayado o esquemas de otro, ya que no ha tenido en cuenta su estructura mental y forma de pensar.
- Le reducen considerablemente el tiempo y esfuerzo dedicado a los repasos. En el repaso se pone de manifiesto la utilidad y el éxito de las técnicas de síntesis.

- Un inconveniente inicial, que pronto se convencerá de que, a la larga, no lo es tanto; el tiempo que tiene que dedicar a hacer estas tareas de análisis y de síntesis. Ha de tener la seguridad de que, en la medida en que se habitúe, le costará menos tiempo el realizarlas pero, en cualquier caso, la garantía del aprendizaje realizado y el ahorro de tiempo en el repaso y ante los exámenes le compensa con creces el esfuerzo y el tiempo invertidos en su elaboración.

Castillo (2005), expone las siguientes técnicas de estudio:

1. El subrayado. Consiste en poner de relieve o destacar mediante un código propio de rayas, signos de realce o llamadas de atención aquellas ideas o datos fundamentales de un tema que merece la pena ser tenidos para ser asimilados y aprendidos.
2. El resumen. Es una técnica de síntesis en la que se comprime el contenido fundamental de un tema; es de gran utilidad para el aprovechamiento del estudio y sobre todo, para el repaso del mismo. El resumen es el fruto del subrayado y se realiza utilizando las palabras del autor del libro. Debe ser breve, con lenguaje claro, incluir todas las ideas esenciales, sin guiones ni apartados y con unidad y sentido, es decir, conectando todos los puntos importantes.
3. El esquema. Es la síntesis ordenada y lógica de las ideas de un tema o lección presentada de modo visual, conciso e intuitivo, que permite la comprensión rápida de la estructura global y sectorial de dicho tema o lección. Sólo se puede elaborar correcta y provechosamente un esquema cuando: se ha estudiado y asimilado el tema o lección, se ha comprobado que se domina en su totalidad, y cuando se quiere que el aprendizaje adquirido no se olvide fácilmente.
4. El mapa conceptual. Es un recurso didáctico mediante el cual se representa esquemáticamente un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones de un tema. Tiene por objeto presentar de modo explícito las relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Lo fundamental de un mapa conceptual no está solo en el producto final, sino sobre todo en la actividad cognitiva que se genera al construirlo. Este construir y reconstruir activa y desarrolla el pensamiento

reflexivo y facilita que el estudiante profundice en la comprensión significativa del tema, exigiéndole un estudio más elaborado.

5. El cuadro sinóptico. Es la técnica de síntesis que proporciona la visión de conjunto de un tema o lección, mediante un cuadro comparativo y relacional de doble entrada. Con él, el estudiante relaciona, ordenadamente los conceptos fundamentales más significativos del tema que le interese resaltar.
6. Ficha de contenido. Es un instrumento que, durante el estudio de análisis y de síntesis, permite sacar del texto información que, por su interés, se quiere seleccionar para repasar, para incorporar a otros contenidos y, para un trabajo que se está elaborando. Exige un estudio más activo y eficaz.
7. La recensión. Consiste en dar noticia del contenido de un libro o presentar un resumen, comentando unas aportaciones. Puede alcanzar una doble finalidad: por una parte, permite al estudiante conocer en profundidad y extensión el contenido del libro; y por otra parte, saber plasmar una adecuada información de dicho libro en la redacción de la recensión o de la reseña, de tal forma que desde la lectura se pueda apreciar con claridad si es o no interesante leer el libro.
8. El vocabulario. También se le puede llamar a ésta técnica glosario de conceptos nuevos, anotaciones, explicaciones o comentarios relativos al tema de estudio. Consiste en buscar el significado de las palabras nuevas o tecnicismos que se revisan en cierta materia, y es también una buena estrategia para realizar un estudio activo, reflexivo y analítico.

A su vez, el mismo autor expone las ventajas y conveniencia de la utilización de cada técnica de estudio.

Técnica de estudio	Ventajas y conveniencia de la Técnica de estudio
El subrayado	Contribuye a fijar la atención, evita las distracciones, favorece el estudio activo, incrementa el sentido crítico, facilita el repaso rápido, constituye una ayuda y posibilita la ampliación y utilización del vocabulario.
El resumen	Facilita la comprensión, obliga a distinguir, posibilita una visión de conjunto, facilita la retención, mantiene la concentración y la atención, obliga a saber redactar, desarrolla la capacidad de síntesis, requiere hacer un gran esfuerzo y es una gran ayuda para el repaso.
El esquema	Favorece la visión de conjunto, desarrolla las capacidades de análisis, relación, orden lógico, síntesis, etc., requiere que se realice un estudio más elaborado, evita la simple memorización, hace adquirir un dominio más profundo de los temas y proporciona el mejor instrumento para el repaso.
El mapa conceptual.	Es útil para diferenciar la información significativa, constituye una actividad potenciadora de reflexión lógica personal, organiza la información, facilita la memoria comprensiva y razonada del tema en estudio, y permite elaborar preguntas para el mismo alumno como ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿cómo funciona?, ¿para qué sirve?, ¿dónde está?, ¿cómo se relaciona?, etc.
El cuadro sinóptico	Es de gran utilidad cuando: el tema resulta enrevesado, para realizar un análisis claro, para que el estudiante vea perfectamente ordenadas las ideas y para realizar rápidos repases, además de que se pueden observar diversas formas de cuadros sinópticos.
Ficha de contenido	Permite la manipulación y operatividad, se puede clasificar rápidamente, se puede encontrar una información rápido, se puede intercambiar nuevas informaciones, además de realizar un estudio más activo, es un instrumento de repaso y de preparación para los exámenes.
La recensión	Posibilita la ampliación de conocimientos, complementa las aportaciones de los libros de texto, ejercita en el estudiante su capacidad de análisis, permite al estudiante contrastar fuentes de información y favorece el dominio de los temas.
El vocabulario	Ayuda a realizar un estudio más activo, aumenta la capacidad de comprensión lectora, enriquece el vocabulario habitual, ayuda a clasificar las ideas, proporciona un instrumento para realizar los repases y posibilita responder a las preguntas de los exámenes con mayor precisión y propiedad conceptual.

Cuadro 3. Ventajas y conveniencia de las diferentes técnicas de estudio (Castillo, 2005)

Por otro lado, Díaz Vega (1994) describe las técnicas de estudio básicas como:

1. *Leer y comprender.* Esta técnica implica aprender a descodificar y a comprender diferentes tipos de textos, leer establece una comunicación con el contenido de los textos y la búsqueda del significado.

La lectura implica una comprensión que resulta de los procesos del pensamiento que nos permite tener el significado de la realidad, comprender es una actividad intelectual que implica descomponer la información, determinar sus relaciones y sacar un resumen de los elementos esenciales.

Algunas de las técnicas utilizadas para una buena lectura son la práctica diaria, explorar antes el texto tener un buen lugar de lectura que incluya (iluminación, papel etc.), buscar ideas y leer de forma activa y crítica.

Mientras que para comprender es necesario tener un fin claro y específico, saber organizar y estructurar la información para sacar un mayor número de ideas que permitan desarrollar una buena comprensión y sobre todo tener perseverancia.

2. *Identificar las señales que tiene el texto.* Estas consisten de tres pasos esenciales, la estructura lógica la cual consiste en como el autor dividió el texto por temas o subtemas, secuencia temporal o por procedimiento inductivo o deductivo.

Cada párrafo contiene ideas principales las cuales se pueden encontrar al principio, al centro o al final de cada texto y las secundarias son aquellas que refuerzan y amplían la idea principal dando paso a una mejor comprensión.

3. *Preguntas claves.* Estas son indispensables para recuperar toda la información, logran proporcionar un objetivo inmediato de interés y hacen más eficaz la lectura.

Las preguntas clave sirven para recuperar toda la información del texto. Estas son nueve: ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuánto? ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? y ¿Cuál?. Todas estas preguntas facilitan la adquisición de conocimientos, permiten la autocorrección, favorecen la reflexión, aumentan la comprensión, además de favorecer la atención concentración.

4. *Subrayado.* Esta es una técnica que facilita el estudio, la retención, la confección de esquemas haciendo del aprendizaje un procesos activo y comprometido además de que mejora la atención haciendo más corto y eficaz el repaso. En esta técnica se debe subrayar el verbo, el sustantivo y el adjetivo del texto.

5. *Resumen*. Esta técnica implica convertir un texto de muchas palabras en otro con menos palabras, es decir ordenar las ideas fundamentales, expresándolas en forma personal y creadora utilizando un estilo propio y personal.

Este debe ser aproximadamente de una cuartilla, sus ideas deben estar entrelazadas y de partir de lo general a lo particular.

6. *Esquema*. Hacer un esquema es hacer una síntesis gráfica clasificando en categorías las ideas principales e ideas subordinadas que completan la información. Existen varios tipos de esquemas según el trabajo que se desee sintetizar:

- Esquema vertical, se utiliza cuando un tema es muy extenso y debe de resumirse solo en una cuartilla la cual debe ser coherente y comprensible.
- Esquema de llaves o flechas, se utiliza cuando el texto contiene muchas subdivisiones poniendo solamente lo más importante de cada una.
- Diagrama, sintetiza el contenido de la forma más gráfica.
- Mapa semántico, se organiza la información gráficamente dentro de categorías relacionadas con un concepto central.

7. *Apuntes*. Esta técnica es necesaria para mejorar la atención en clase, facilitar el repaso, desarrollar el interés por la materia y retener la información. Los apuntes se basan en la capacidad de escuchar activamente una exposición. Sus ventajas son:

- Favorecen el aprendizaje
- Mejoran la atención
- Facilitan la retención del contenido

8. *Uso del diccionario*. El diccionario tiene como objetivo que la persona que lo consulte encuentre un medio de comunicación, una fuente de interés y reflexión. Su uso es una excelente manera de ampliar el vocabulario.

9. *Preparación de pruebas.* Con estos instrumentos se pretende medir o mostrar el grado de aprendizaje de una materia. Hay dos tipos de pruebas, las objetivas que son aquellas de selección múltiple (falso o verdadero) y las pruebas de conocimiento o de desarrollo en donde las respuestas se desarrollan en forma de relato con palabras propias.
10. *El repaso.* Consiste en el estudio ligero que se hace de la lectura para comprender y recordar mejor el texto, esta técnica implica la revisión diaria del mismo por lo que requiere un esfuerzo y dedicación comprometido.
11. *Toma de decisiones.* Una decisión se toma entre varias alternativas y para tomarla deben existir por lo menos dos alternativas ya que al decidir por una, puede ayudar a tener un desenlace favorable.
12. *Autocontrol.* Es la capacidad de postergar voluntariamente una gratificación con el objetivo de alcanzar metas a largo plazo, es decir el actuar después de pensar. Existen tres tipos de personas que ejercen el autocontrol sobre si mismo: los perfeccionistas, aquellos que quieren tener todo controlado, los impulsivos quienes solo quieren terminar de manera más rápida y los reflexivos que piensan mas a fondo el tema.

Estas doce técnicas de estudio son herramientas que el estudiante necesita para un mejor desempeño escolar, sin olvidar que el aprovechamiento que tenga va a depender no solo de sus técnicas utilizadas sino también, de cómo y que tanto las utilizan, es decir, de sus hábitos de estudio, los cuales se describen a continuación,

1.5 Hábitos de estudio

En los distintos niveles educativos se presentan una serie de problemas que constantemente hay que atender y sobre todo el rendimiento académico de los alumnos.

Las instituciones educativas deben proporcionar a los estudiantes una formación académica sólida que garantice su desempeño, dotando a los estudiantes de elementos que les faciliten la adquisición de conocimientos y habilidades para solucionar problemas que enfrentarán en su vida futura.

Para que los estudiantes adquieran dicha formación académica sólida debe tener y utilizar las herramientas necesarias para lograr un aprendizaje significativo. El alumno debe participar activamente en el proceso de adquisición de conocimientos, así como en el desarrollo de estrategias cognoscitivas para la comprensión, el razonamiento y la solución de problemas; a través de procedimientos que le permitan lograr los objetivos que se pretenden alcanzar (Matamoros, 1994)

Rojas y Quesada (1992, en Magaña 1996) mencionan que los estudiantes logran un aprendizaje significativo cuando desarrollan estrategias de aprendizaje adecuadas, siendo así fundamental el uso de estos mecanismos dentro del proceso educativo.

Magaña describe algunas definiciones de estrategias de aprendizaje de diversos autores:

- Mayer (2002) las describen como conductas y pensamientos que un aprendiz emplea durante el aprendizaje y que intenta influir en los procesos de codificación del aprendizaje, mejorando la integración y recuperación del conocimiento a través de planes organizados de acción diseñados para alcanzar una meta.
- Moreno (1999) menciona que son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognoscitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones problemas.
- Castañeda y López (1989, en Magaña 1996) las define como aquellas acciones que el estudiante realiza para aprender en las cuales compromete su estilo cognitivo particular, como sus habilidades representacionales (lectura, escritura y cálculo)

Las definiciones anteriores proponen la conveniencia del uso de hábitos en el terreno educativo para la mejora del desenvolvimiento del estudiante en su desarrollo académico; una variedad de uso en los hábitos de estudio y se pretende con ésta actividad fortalecer el proceso de enseñanza de los estudiantes.

Panza y Hernández (1990, en Magaña 1996) mencionan que de entre los hábitos y técnicas de estudio más significativos están el ambiente de estudio, la administración del tiempo, la lectura y su comprensión, la elaboración de apuntes, resúmenes y cuadros sinópticos.

Una vez que el estudiante desarrolla las técnicas de estudio, las inicia, las aplica y las afianza (entendiendo como afianzamiento el hábito de emplear la técnica regularmente), se puede predecir que su futuro dentro de lo educativo deja de ser riesgoso (Flores Macías, 2003).

Basándonos en el siguiente cuadro, la aplicación de casi todas las técnicas de estudio se desarrolla durante la estancia del estudiante en la secundaria. También se puede notar que algunas técnicas tienen su afianzamiento en esta etapa.

Habilidades Técnicas Procedimientos	Etapas Ciclos Año o nivel	Educación Primaria (6 a 11 años)						Educación Secundaria Obligatoria (12 a 15 años)				Bachillerato (16 a 18 años)	Universidad
		Ciclo 1.º		Ciclo 2.º		Ciclo 3.º		Ciclo 1.º		Ciclo 2.º			
		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	1.º	2.º	3.º	4.º		
Planificación - horario personal				◇	*	*	*	*		*		*	*
Tiempo orientativo de trabajo - estudio diario (en minutos)		15 - 30		30 - 60		60 - 90		90 - 120		120 - 150		150 - 180	180
Trabajo - estudio: - Guiado - Dirigido y regulado - Autónomo		◇		◇	*	*	*	*		◇		*	✓
Lugar habitual de estudio		◇		*	*	*	*	*		✓		✓	✓
Ejercicios de relajación / concentración								◇		*		✓	✓
Lectura: - Aprendizaje - Velocidad - Comprensión - Vocabulario - Diccionario		◇		◇	*	*	*	*		✓		✓	✓
Método de estudio: - Prelectiva - Lectura de análisis y síntesis - Estudio memorizado - Revisión - Autoevaluación - Esquemas mapa conceptual - Repaso - exámenes - Portafolio - ficheros - apuntes - Estudio diferenciado				◇	◇	◇	◇	◇	*	✓		✓	✓
Técnicas de memoria, racionamiento y comprensión						◇	◇	◇		*		✓	✓
Exámenes						◇	◇	◇		*		*	✓
Trabajos académicos: Monografías 7 comentarios de texto							◇	◇		*		*	✓
Toma de apuntes de clase							◇	◇		*		*	✓
Estudio autónomo: Enfoque estratégico de aprendizaje								◇		◇		*	✓

◇ Iniciación * Aplicación ✓ Afianzamiento

Cuadro 4. Desarrollo de las técnicas de estudio y los contenidos de procedimiento a lo largo del sistema educativo (Castillo, 2005, p.p. 135)

Dado que durante la adolescencia los alumnos dependen directamente de sus padres, estos se vuelven un factor importante para el desarrollo de las técnicas y hábitos empleados dentro de la escuela. Es así como se vuelve importante estudiar la relación entre estilos de crianza y hábitos y técnicas de estudio.

1.6 Hábitos y Técnicas de estudio

Hasta ahora se ha revisado la distinta literatura que definen y describen a los hábitos de estudio como una variable, y a las técnicas de estudio como otra, sin embargo, Álvarez – González y Fernández – Valentín (1999) describen a los hábitos y técnicas de estudio como una sola variable, y tomando en cuenta que es su cuestionario el que se usó para el presente estudio, es importante describir su propuesta.

Es frecuente que los profesores se lamenten de que sus alumnos tienen un bajo rendimiento, entre otras cosas, porque no saben estudiar o no poseen unos adecuados métodos de trabajo. Los métodos de estudio deben tener un enfoque eminentemente preventivo. No se puede plantear el problema del estudio personal desligado de la tarea escolar, es decir, del proceso de aprendizaje. Ha de haber una estrecha relación entre enseñar a estudiar y el proceso de enseñanza – aprendizaje de cada una de las materias. Una vez que el alumno tiene adquiridos unos hábitos y técnicas básicos, los irá haciendo suyos y acabará por elaborar su propio método de trabajo (Álvarez – González & Fernández – Valentín, 1999).

Es evidente que para los autores los hábitos y técnicas van ligados, ya que si el alumno conoce las técnicas pero no tiene el hábito de emplearlas dentro de sus actividades académicas, de nada servirán. Álvarez – González y Fernández – Valentín han desglosado a los hábitos y técnicas de estudio en siete escalas que se describen a continuación:

1. Actitud general hacia el estudio (AC). Incluye todo lo que hace referencia a la predisposición, interés y motivación hacia el estudio.
2. Lugar de estudio (LU). Alude a esa ubicación física que, de alguna manera, puede contribuir a una mayor concentración y rendimiento en el mismo.
3. Estado físico del escolar (ES). Se refiere a esas condiciones físicas personales, en cuanto a situaciones de su organismo, que le permitan un buen rendimiento en el estudio.
4. Plan de trabajo (PL). Incluye todo lo que hace referencia a una buena planificación y estructuración del tiempo que se va a dedicar al estudio, teniendo en cuenta el número de materias y su dificultad.

5. Técnicas de estudio (TE). Ofrece pautas de cómo estudiar, y recoge los diferentes pasos que deben seguirse para el estudio de un tema o lección.
6. Exámenes y ejercicios (EX). Se refiere a las pautas que conviene seguir cuando se va a realizar un examen o ejercicio.
7. Trabajos (TR). Incluye aspectos que se han de tener en cuenta para realizar un trabajo (tales como el esquema inicial, las fuentes de información, el desarrollo y la presentación).

Para los autores si cuando se aplica un test de hábitos y técnicas de estudio uno se conforma sólo con diagnosticar la situación individual de cada alumno o la de la clase, poco se habrá conseguido, aparte de emplear un tiempo. Partiendo del diagnóstico, lo fundamental es actuar para favorecer los hábitos y técnicas de estudio beneficiosos y, si los hay, modificar los defectuosos.

Si en algo coinciden Álvarez – González y Fernández – Valentín (1999) con Castillo (2005) es en que siempre ha sido importante formar a los alumnos en hábitos y técnicas de estudios, pero pocas veces se ha tenido en cuenta. En la actualidad esta necesidad es particularmente imperiosa debido a los constante y cada vez más rápidos cambios que se dan en la sociedad a todos los niveles. Por esta razón, y cada vez en mayor medida, los profesores deben considerar como fundamental el ir formando a los alumnos en la adquisición de estrategias que le permitan un aprendizaje autónomo y continuado.

El alumno que sólo ha recibido unos contenidos encontrará más difícil afrontar esos cambios. El que haya “aprendido a aprender” tendrá más ventajas para asimilar con éxito dichos cambios.

De todo lo anterior se deduce la necesidad de enseñar a estudiar. Pero, si se pretende ser realmente eficaz, la tarea no debe limitarse a un solo profesor o a una sola asignatura, es necesario enseñar a estudiar a la vez que se van impartiendo cada una de las materias del currículum.

Dentro de las técnicas más importantes que proponen Álvarez – González y Fernández – Valentín se encuentran las siguientes:

1. Planificación y distribución del tiempo de estudio. Es aprovechar el tiempo disponible y dedicarlo a todo aquello que más importa a nivel profesional y de aficiones. Implica reflexionar sobre que es lo que le interesa más, para clarificar así los objetivos que se desean alcanzar y basándose en estos, planificar el tiempo.

2. Lectura. Requiere de motivación además de estimular el aprendizaje significativo y autónomo. Para diagnosticar y mejorar la eficiencia lectora, Álvarez – González y Fernández – Valentín proponen que los alumnos sigan los siguientes pasos:
 - a) Seleccionar dos o tres textos de dificultad y longitud similares y hacer una prueba con uno de ellos al principio.

 - b) Realizar ejercicios de técnicas de lectura rápida durante algún tiempo

 - c) Hacer otra prueba con el segundo texto y evaluar los progresos

 - d) Continuar este proceso durante el curso y cursos sucesivos.

3. Métodos de recogida de la información a estudiar. Existen diversos métodos de recogida de la información a estudiar que, aunque tienen nombres diferentes, presentan unos principios en común; se basan en la lectura y sus fases son bastante coincidentes en el fondo.
 - a) EPL2R. Es un proceso que consiste en exploración del texto, elaboración de preguntas, lectura, respuesta a los cuestionamientos y revisión de ellos.

 - b) Subrayado. Su objetivo es destacar las ideas esenciales de un texto. Posteriormente, al leer lo subrayado, se puede recordar el contenido de dicho texto. Ayuda a la elaboración de esquemas y resúmenes.

 - c) Resumen. Ayuda a la comprensión y memorización. Consiste en expresar palabras, con palabras propias, las ideas principales de un texto de forma breve. Su extensión debe ocupar entre el 10% y el 20% del texto original.

La propuesta de Álvarez – González y Fernández – Valentín (1999) encuadra a factores que se consideran como detonantes para un buen desempeño escolar y rendimiento académico, lo que en su mayoría, empata con lo expuesto por Castillo (2005). De esta manera se justifica el hecho de considerar a los hábitos y técnicas de estudio como una sola variable.

CAPÍTULO II

ESTILOS DE CRIANZA

El ser humano desarrolla la capacidad de comunicarse dentro de su núcleo familiar a partir de los estilos de crianza y sus mensajes emitidos por los diferentes miembros de la familia, el niño aprende ciertas reglas de comunicación, habilidades, hábitos y actitudes, que le permitirán posteriormente interactuar dentro de su medio social.

Los patrones de conducta de cada sociedad generalmente son un conjunto de creencias que se van dando de generación en generación, formando un conjunto informal de supuestos acerca de los cuidados y crianza de los niños. Paralelamente a estos supuestos informales, han surgido teorías psicológicas haciendo hincapié en la importancia de los estilos de crianza en la infancia (González, 2005).

Así como los adolescentes experimentan tensión entre la dependencia que tiene de sus padres y la necesidad de desprenderse, también los padres suelen albergar sentimientos encontrados. Quieren que sus hijos sean independientes, pero les resulta difícil darles libertad. Los padres tienen que recorrer una delgada línea entre dar a los adolescentes suficiente independencia y protegerlos de los lapsos de juicio inmaduros. Estas tensiones suelen generar conflictos familiares, y los estilos de crianza fluyen en su forma y resultado. Además, la situación de vida de los padres y el tipo de familia influyen en sus relaciones con los adolescentes (Papalia, 2002).

2.1 Estilos de crianza

Estas prácticas aparentemente han perdurado hasta nuestro contexto de generación en generación, pero también han recibido la influencia de corrientes extranjeras, principalmente de Estados Unidos. Sobre todo en lo referente a las recomendaciones que generalmente proporcionan médicos, psicólogos, trabajadores sociales, educadores (Díaz-Guerrero, 2003).

Los supuestos principales de las teorías sobre la crianza convergen en la importancia de las primeras experiencias infantiles como determinantes para la vida adulta. Estas experiencias estarán dadas por los padres o quienes hagan las veces de éstos (González, 2005).

Por lo tanto es casi innegable, que la relación que se establezca de los padres hacia los hijos, afectará su funcionamiento personal y social futuro (Repetti et. al., 2002).

Los padres influyen en el aprovechamiento académico de sus hijos, al participar en su proceso educativo: actuando como defensores de sus hijos y recalando a los maestros la seriedad de las metas educativas de la familia (Papalia, 2002).

Papalia (2002), asegura que el estilo de crianza puede marcar la diferencia entre un buen o mal aprovechamiento académico, y por ende, entre la presencia o ausencia de los hábitos y técnicas de estudio.

Davidoff (1979), conceptúa la crianza, basándola en el papel de los progenitores como agentes de socialización. Esto es, la manera de guiar o desalentar a los hijos hacia conductas, valores, metas y motivaciones que la cultura considera apropiadas. En este sentido, los estilos de crianza se referirían a un modo o manera particular de promover o desalentar conductas, valores, metas y motivaciones en los hijos.

Las dimensiones a partir de las cuales se determinan los estilos de crianza según Vallejo y Manzadiego (2006), son:

1. El involucramiento o aceptación que implica el grado de atención.
2. El conocimiento que los padres tienen de las necesidades de sus hijos.
3. La exigencia y supervisión que indica en qué medida los padres establecen a sus hijos reglas claras de comportamiento y supervisan sus conductas.

La combinación de estas dimensiones generan los diferentes estilos de paternidad

Los padres por lo general proceden de diferentes maneras con sus hijos, Baumrind (1971) realizó varios experimentos con preescolares, e identificó tres categorías de estilos de paternidad:

1. *Autoritarios*. Los padres autoritarios, tratan de controlar el comportamiento y las actitudes de sus hijos y los hacen ajustarse a un estándar de conducta. Autoritarismo, significa imposición inflexible de normas de disciplina, sin tomar en cuenta la edad del niño, sus características y circunstancias. Valoran la obediencia incondicional y castigan enérgicamente a sus hijos, por actuar en forma contraria a sus estándares. El padre que emplea este estilo se caracteriza por ser absorbente y centrar la atención del hijo en sí

mismo, produciendo individuos dominados por la ley, la autoridad y el orden, reprimiendo en los niños, la capacidad de iniciativa y creación.

2. *Democrático*. En este estilo de crianza, el padre o tutor trata de dirigir las actividades de sus hijos en forma racional, presta atención a sus problemas. Es consistente, exigente, respetuoso y está dispuesto a aplicar el castigo limitado. Estos padres exhiben confianza en ellos mismos como padres y como personas, son exigentes, pero amorosos con sus hijos, los corrigen cuando es necesario, dándoles razones lógicas para su corrección y no usan el castigo físico.
3. *Permisivo*. Estos padres exigen menos, y permiten a los niños regir sus propias actividades, no son exigentes, ni controladores, son relativamente cariñosos con sus hijos y casi nunca los castigan. Los padres permisivos se sienten inseguros con su rol como padres, tiene poco control sobre sus hijos y no consideran necesario castigarlos, el niño es el que tiene el control y los padres se doblegan ante sus caprichos.

En sus primeros trabajos, Baumrind estudió familias con hijos en edad preescolar, posteriormente realizó investigaciones con niños de primaria entre 8 y 9 años. Sus últimos trabajos fueron realizados con adolescentes (Vallejo y Manzadiego, 2006).

Según Baumrind (1971) el padre democrático es el mejor, ya que los niños saben qué se espera de ellos, aprender a juzgar sus expectativas y son capaces de decidir arriesgarse a que sus padres se disgusten, o a que sus actos tengan consecuencias desagradables. Los niños experimentan la satisfacción de poder cumplir con las expectativas de sus padres, los cuales tienen una imagen realista de lo que sus hijos son capaces de dar.

A diferencia de los beneficios que trae el padre democrático, el padre permisivo no le ofrece orientación, ni disciplina al niño y éste se siente angustiado y deprimido, ya que no sabe en que forma debe comportarse. Por otro lado los padres autoritarios controlan a los hijos de una manera muy estricta, utilizando el castigo y los golpes, los niños, se sienten inseguros y temerosos, y no saben qué comportamiento provoca un castigo. El enojo de los padres, la irritación y la impaciencia cuando aplican disciplina, refuerzan la idea de que son castigados porque no son queridos y esto trae consecuencias emocionales de dependencia e inestabilidad emocional.

La propuesta de los estilos parentales de Baumrind ha sido un enfoque ampliamente utilizado para estudiar la influencia que ejercen los padres en el desarrollo de diferentes áreas de la vida de sus hijos, aunque en sus inicios este planteamiento influyó principalmente en la investigación sobre familias estadounidenses, en los últimos años el uso de esta aproximación teórica se ha extendido a otros países (Vallejo y Manzadiego, 2006).

Existen muchas ideas de cómo criar a los niños. Algunos padres educan a sus hijos por aprendizaje social; es decir, repiten los patrones de crianza que utilizaron sus padres. Las ideas sobre cómo criar a los niños se pueden agrupar en cuatro estilos (Hernández Guzmán, 1999); estos son maneras diferentes de decidir quién de la familia tiene qué responsabilidad:

1. *Autoritario*. El padre es poco flexible, no da explicaciones, regularmente el ambiente familiar es muy limitado y poco estimulante, se ha comprobado que los hijos de padres autoritarios no tienen buen desempeño académico, la falta de estimulación se asocia con dependencia y con incapacidad para tomar decisiones, esta situación en combinación con la asistencia a una escuela de tipo autoritario puede ocasionar daños severos en el rendimiento del estudiante, la retroalimentación es limitada, dando como consecuencia una sensación de incompetencia en el alumno.
2. *Control Firme*. La madre que proporciona control firme intenta guiar las actividades del niño de una manera racional, de una forma orientada. Da reforzamiento verbal, solicita las objeciones del niño cuando éste no acepta obedecer. Ejerce el control firme y señala la divergencia padre – hijo, pero no limita al hijo con restricciones. Este patrón contiene los siguientes elementos: expectativas de madurez en la conducta, ambiente con claridad y definición en las metas, refuerzo firme en la aplicación de las reglas y estándares, utiliza las sanciones cuando es necesario, promueve la independencia del niño y su individualidad, abre la comunicación de los niños con el padre mediante el reconocimiento de los derechos de ambos. Se caracteriza por ser flexible, ocurre un mayor intercambio en el uso de la comunicación, al resolver un problema que tiene en cuenta la opinión de los miembros de la familia, la toma de las decisiones se da por común acuerdo, este es un componente de calidad afectivo cuando el padre le enseña a su hijo a ser flexible, ambos están aprendiendo a tomar decisiones. Existen límites y reglas

de comportamiento, en la medida en que una persona ha aprendido estos límites puede interactuar socialmente.

3. *Permisivo*. En este estilo no hay límites aunque es cálido y afectivo, este estilo es contrario al estilo negligente, hay una razón de seguridad en la crianza del niño; en la dimensión de autocontrol, el estilo permisivo es el extremo apuesto al estilo autoritario y democrático.
4. *Negligente*. Ocurre un completo abandono en la crianza del niño, el componente afectivo y el de auto control dificultan, los niños están expuestos al fracaso, regularmente son desorganizados e inseguros para aprender contenidos nuevos.

Papalia (2002), expone cinco estilos de crianza:

1. *Autoritario*. Los padres autoritarios siempre tratan de estar en control y ejercer control sobre los niños. Estos padres fijan reglas estrictas para tratar de mantener el orden, y normalmente lo hacen sin demostrar mucho afecto o cariño al niño. Tratan de establecer normas de conductas estrictas y generalmente son muy críticos de los niños porque no satisfacen los criterios. Les dicen a los niños lo que deben hacer, tratan de hacerles obedecer y normalmente no les dan opciones a escoger.

Los padres autoritarios no explican el por que de la conducta, solo les interesa que se ejecute. Tienden a concentrarse en el comportamiento negativo, en vez del positivo y suelen castigar severamente por no seguir las reglas. Los hijos de padres autoritarios generalmente no aprenden a pensar por sí mismos, ni entienden porque sus papas exigen cierto comportamiento,

2. *Permisivo*. Los padres permisivos seden la mayoría del control a los hijos. Fijan muy pocas reglas, si es que fijan algunas, las cuales generalmente no se hacen cumplir por el deseo de que sus hijos se sientan libres. No establecen límites ni tienen expectativas claras del comportamiento para sus hijos, tienden a aceptarlos de manera cálida y cariñosa, no importando su conducta. Los padres permisivos dan a los niños tantas opciones posibles, aún cuando el niño no sea capaz de tomar una buena decisión. Tienden a aceptar el comportamiento del niño sea bueno o malo.

3. *Democrático*. Este tipo de padres ayudan a los niños a aprender a valerse por sí mismos y a pensar en las consecuencias de su comportamiento. Lo hacen al darles a sus hijos expectativas claras y razonables y al explicarles por qué esperan que se porten de cierta manera. Hacen seguimiento del comportamiento de los niños para asegurarse que cumplan las reglas y expectativas. Lo hacen de una manera cálida y cariñosa. La mayoría de las veces se enfocan a reforzar las conductas acertadas en lugar de dar un estímulo aversivo a las erróneas.
4. *Autorizativo*. Los padres apoyan y controlan, intentan dirigir las actividades del hijo de modo racional y orientado al problema, procuran mantener un estilo de apoyo a las demandas de su hijo pero al mismo tiempo esperan que su hijo responda a sus demandas.
5. *Negligente*. Son los padres que no apoyan y no controlan, tienden a limitar el tiempo que invierten en las tareas parentales, restringiendo así el tiempo de exposición a los inconvenientes que suponen las tareas de ser padres.

Es importante destacar que los estilos de crianza pueden ser útiles para ahondar en la relación entre familia y desempeño académico que es un tema central para todos aquellos involucrados en el proceso educativo.

Al ser la familia la base de la sociedad, es en ella donde un individuo se forma y desarrolla habilidades sociales, cognitivas y hábitos, con las que tendrá que enfrentarse a la vida escolar y más adelante a la sociedad. En el capítulo anterior se revisó la literatura referente a los multifactores que ponen en riesgo el desempeño escolar en la adolescencia; se ha visto a lo largo de la historia que existen diferencias marcadas entre los adolescentes y sus familias, y por tanto, en sus estilos de crianza, esta es la razón por la que se hace necesario exponer los diferentes tipos de familia.

2.2 Tipos de familia

Dado que el primer círculo social que tiene el ser humano es la familia, ahí es donde se crean y desarrollan habilidades sociales, cognitivas y afectivas; en este caso nos enfocaremos a las cognitivas por ser las que intervienen directamente en los resultados académicos del adolescente.

La familia opera a través de transacciones que son mantenidas por dos sistemas de coacción (Juárez, 2006):

1. El genérico. Implica las reglas universales que gobiernan a la familia.
2. El idiosincrásico. Incluye las expectativas mutuas de todos los miembros de la familia.

La comunicación establecida dentro de cada familia varía (Pick, 1993), teniendo en cuenta como comunicación; el llanto, el lenguaje, los movimientos corporales, los gestos, los sonidos, el tono de voz, así como el dibujo, la pintura, el juego, la escultura, la música, la escritura, etc. Los lenguajes verbales y no verbales de un emisor pueden ser congruentes o contradictorios entre sí, lo cual vuelve compleja a la comunicación.

Para el estudio de la comunicación e interacción de las familias, Pick (1993) ha establecido una clasificación de ellas:

1. *Familias rígidas*. Dentro de ellas no se permiten nuevas reglas. Tienen muchas dificultades en el momento en que el crecimiento y el cambio son necesarios, insisten en mantener los modelos anteriores de interacción, son incapaces de aceptar que sus hijos han crecido y tienen nuevas necesidades; es por ello que a los adolescentes no les queda más salida que someterse, con toda la carga de frustración que esto implica, o rebelarse en forma muy drástica y destructiva.
2. *Familias sobreprotectoras*. Se observa una gran preocupación por brindar toda clase de protección y bienestar a sus miembros, al grado de hacer esfuerzos desproporcionados por darles todo. La sobreprotección retrasa el desarrollo de la autonomía, de la competencia y del crecimiento del adolescente lo que lo hace indefenso, incompetente e inseguro.
3. *Familias amalgamadas*. La felicidad depende de hacer todas las actividades juntos, impidiendo todo intento de “individuación”. Es difícil para el adolescente vivir ésta situación ya que él necesita independencia y privacidad, y los deseos de lograrlas son vistos como amenazadores por los demás miembros de la familia.

4. *Familias evitadoras de conflictos.* Tienen muy baja tolerancia a la presión, son personas con poca autocrítica, que no aceptan la existencia de problemas y, por lo tanto, no permiten el enfrentamiento y la solución de los mismos. Sus miembros aprenden a negociar las situaciones conflictivas y con frecuencia, es el hijo el que al llegar al límite no aguanta la represión y explota causando una crisis familiar totalmente sorpresiva.
5. *Familias centradas en los hijos.* En éstas los padres no pueden enfrentar los conflictos como pareja y desvían la atención hacia los hijos, dependiendo de éstos, la estabilidad de la pareja y la satisfacción marital. Dentro de éste medio el adolescente no puede crecer y se vuelve dependiente, pues al separarse rompería el equilibrio familiar. En el caso de familias con un solo padre es usual que el adolescente adopte el rol de la pareja ausente. Así, el adolescente, que juega un rol diferente, no puede vivir su etapa, se comporta como adulto, está lleno de problemas y responsabilidades y existirá la posibilidad de que cuando sea mayor regrese a vivir la adolescencia extemporáneamente.
6. *Familia pseudo-democrática.* Es aquella en donde los padres son incapaces de disciplinar a los hijos y, con la excusa de ser flexibles, no logran establecer los límites necesarios permitiendo que los hijos hagan lo que quieran. El símbolo de autoridad es confuso, el adolescente se manifiesta con una competitividad desmedida, destructiva y sin límites.
7. *Familias inestables.* En éste tipo de familias las metas son inseguras, difusas, no se plantean sino que se improvisan. El adolescente se vuelve inseguro, desconfiado, temeroso y experimenta gran dificultad en el desarrollo de su identidad. Nuevas formas de transacción deben crearse en el medio familiar conforme las necesidades del adolescente se transforman.

De acuerdo al tipo de familia en el que una persona pase sus primeras etapas de la vida y el estilo de crianza que ésta tenga con el individuo, se establecerá un mecanismo de convivencia y comunicación entre el adolescente y su entorno familiar.

2.3 El adolescente y su familia

Según García (2000), la adolescencia es época de grandes tensiones y conflictos internos, al joven le suceden cambios corporales y psicológicos importantes que lo colocan ante una situación completamente nueva.

Es en esta etapa cuando los padres se preocupan por sus hijos al estar más susceptibles y vulnerables a las drogas, el alcohol y la promiscuidad sexual convirtiéndose en fantasmas que asechan el porvenir de sus muchachos.

El adolescente utiliza a la familia como escenario de su cambio, integrándose sociológicamente con los de su edad, oponiéndose como otra clase frente a los adultos. En ocasiones la incoherencia entre el pensar y el hacer por parte de los padres podría ocasionar en el adolescente un impacto negativo ya que los adultos son para ellos como una persona que nunca se equivoca.

Para el adolescente la familia no deja de ser importante pero cambia su forma de actuar con respecto a ella, los primeros síntomas de cambio son (García, 2000):

- La familia les aburre enormemente, no desean hacer planes con ella.
- Piensan que los padres son egoístas al no dejarlos hacer ciertas cosas.
- Creen que la disciplina que se les imparte es solo para molestar.
- Los estudios les fastidian no quieren estudiar dicen para que
- La convivencia resulta difícil, las tareas en el hogar para cada integrante a los adolescentes les resulta difícil.

Solo por mencionar algunas.

Los miembros de la familia se demuestran que se importan unos a otros, que son sensibles a los sentimientos y necesidades mutuos, existen dos tipos de afecto el positivo que es aquel en donde se demuestra amor, cariño y sensibilidad y el afecto negativo que se caracteriza por la frialdad, el rechazo y la hostilidad.

A los adolescentes no les gusta que sus padres quieran que sean perfectos, ni tener que ser amedrentados con una constante crítica y disgusto por sus acciones.

Otro punto muy importante, es mencionar que los adolescentes que permanecen muy apegados a sus padres o sea dependientes, no son capaces de desarrollar relaciones satisfactorias con sus iguales. Todo lo anterior implica una autonomía conductual la cual ocasiona ser lo suficientemente independiente y libre como para actuar por uno mismo sin excesiva dependencia de otros y por otro lado una autotomía emocional que implica liberarse de la dependencia infantil de los padres.

La atención que los padres le den a los adolescentes depende en gran parte del orden de nacimiento y el espacio de tiempo entre los hijos, su comunicación se deteriora hasta cierto punto durante esta etapa ya que pasan menos tiempo con ellos, además de que los jóvenes solo quiere a alguien que los escuche sin juzgarlos (García, 2000).

Los adolescentes quieren sentirse orgullosos de sus padres, pensar que son el tipo de persona que ellos admiran, quieren adultos que tengan una disposición positiva y un buen sentido del humor.

Los adolescentes aprenden del ejemplo de los adultos incluso cuando se rebelan en su contra, son sobre todo sensibles y críticos con respecto a cualquier contradicción entre lo que se dice y se hace y casi pareciera que anotan paso a paso cualquier incoherencia de su parte.

A los adolescentes no les gusta escuchar los comentarios educativos, por bien intencionados que sean. Por lo consiguiente no se puede transmitir los valores solo con palabras, sino también, con el ejemplo del comportamiento, ya que en ésta situación se produce el aprendizaje social.

Es importante mencionar también la relación entre hermanos ya que existe una gran influencia durante su desarrollo, la personalidad adulta y las funciones sociales asumidas:

- En primer lugar los hermanos mayores tienden a ser el modelo de los más pequeños.
- En segundo lugar, los hermanos mayores tienden a ser los sustitutos de los padres y si lo hacen de la mejor manera posible se sienten gratificados al ser admirados y aceptados por sus padres.

- En tercer lugar, los hermanos mayores proporcionan compañía, amistad y satisfacen las necesidades de afecto y de relaciones significativas, actuando como confidentes capaces de ayudar y compartir muchas experiencias.

Por último su relación con otros familiares adultos resulta en ocasiones difícil pero a medida que el adolescente va creciendo es capaz de aceptarlos y entenderlos de la manera más positiva.

Además de revisar la literatura sobre la variable estilos de crianza, es importante exponer también las estrategias de aprendizaje, y enfáticamente, los hábitos y técnicas de estudio por ser la otra variable a analizar dentro de esta investigación.

CAPÍTULO III

ADOLESCENCIA

La adolescencia empieza con los primeros cambios perceptibles de la pubertad, sin embargo, determinar cuando comienza o termina la adolescencia puede haber sido inspirado no por un cambio biológico sino por uno social: la transformación de la escuela secundaria es una experiencia normativa para los adolescentes (Jeffrey, 2008).

En las sociedades modernas, el paso a la edad adulta, es generalmente, poco abrupto. Estas sociedades reconocen que hay un prolongado periodo de transición conocido como adolescencia, transformación durante el desarrollo de la niñez y la edad adulta que entraña importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales interrelacionados. Por lo tanto, la adolescencia es una construcción social, un concepto cuyo significado depende de la forma en que lo defina la cultura (Papalia, 2002).

3.1 Desarrollo cognoscitivo

Los adolescentes no solo se ven distintos a los niños, sino que también piensan de manera distinta. Su velocidad para procesar la información sigue aumentando, aunque no en forma tan dramática como en la niñez intermedia. Si bien su pensamiento aun es inmaduro en ciertos aspectos, muchos están en posibilidades de razonar de manera abstracta y hacer juicios morales complejos, al mismo tiempo que planean su futuro de modo más realista (Papalia, 2002).

Los adolescentes enfrentan desafíos intelectuales como parte de su vida cotidiana, estos son de tipo y magnitud similares a los que enfrentan los adultos. Los cambios del desarrollo cognoscitivo que ocurren durante la adolescencia y la adultez emergente repercuten en todos los aspectos de la vida, no solo en su rendimiento escolar (Jeffrey, 2008).

3.1.1 *Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget*

La teoría de Piaget describe cambios generales en las estructuras mentales y la capacidad de solución de problemas que tienen lugar durante la niñez y la adolescencia.

La teoría más influyente del desarrollo cognoscitivo de la infancia a la adolescencia es la que formuló en psicólogo suizo Jean Piaget. La teoría de Piaget es la teoría del desarrollo cognitivo

que hace hincapié en que los adolescentes constituyen activamente su mundo; no se limitan a acumular en sus mentes información procedente del entorno, organizan sus experiencias separándolas como importantes y no importantes, conectándolas entre sí. También adaptan su forma de pensar para incluir nuevas ideas, porque la información adicional mejora la comprensión (Jeffrey, 2008).

Piaget afirmó que las personas pasan por cuatro estadios (Santrock, 2003):

- *Estadio sensoriomotor.* Se extiende desde el nacimiento hasta los dos años. En éste estadio los bebés constituyen la comprensión del mundo coordinando experiencias sensoriales con acciones físicas o motoras.
- *Estadio preoperacional.* Se extiende aproximadamente de los dos a los siete años y es donde los niños empiezan a representar al mundo con palabras, imágenes y dibujos.
- *Estadio operacional.* Se extiende aproximadamente de los siete a los once años. En éste estadio los niños son capaces de realizar operaciones y su razonamiento lógico sustituye el pensamiento intuitivo.
- *Estadio de las operaciones formales.* Emerge entre los once y quince años. Aquí el pensamiento es más abstracto. El adolescente se abre nuevos horizontes cognitivos y sociales.

La idea de estadio significa que las capacidades cognoscitivas de cada persona están organizadas en una estructura mental coherente; una persona que en un estadio piensa en un aspecto de la vida también debería pensar en ese estadio de la vida en todos los otros aspectos de la vida, porque todo el pensamiento forma parte de la misma estructura mental (Keating, 2004 en Jeffrey, 2008).

Según Jeffrey (2008), todos tenemos información genética de nuestro desarrollo cognoscitivo que nos predispone para ciertos cambios a ciertas edades. Para que ocurra el desarrollo cognoscitivo se necesita un ambiente razonablemente normal, pero el efecto del ambiente en el desarrollo cognoscitivo es limitado.

De acuerdo con Piaget (2000), la maduración es la fuerza que impulsa el desarrollo de un estadio al siguiente. Inhelder y Piaget describían la maduración como un proceso activo en el cual los niños buscan en el ambiente información y estimulación que correspondan al grado de madurez de su pensamiento.

Piaget propuso que la construcción activa de la realidad ocurre por medio de esquemas, los cuales son estructuras para organizar e interpretar la información. En el caso de los lactantes, los esquemas se basan en procesos sensoriales y motrices, pero a los dos años de edad los esquemas se vuelven simbólicos y figurativos, y aparecen palabras, ideas y conceptos.

Los dos procesos que forman los esquemas son (Piaget & Inhelder, 2000):

1. Asimilación: Ocurre cuando la nueva información se altera para que concuerde con un esquema.
2. Acomodación: Consiste en cambiar el esquema para adaptarlo a la nueva información.

Por lo regular la asimilación y la acomodación ocurren juntas en diversos grados; son los "dos lados de la misma moneda cognoscitiva" (Flavell *et. al.*, 2002, en Jeffrey, 2008).

Operaciones formales en la adolescencia

Según Piaget, (2000), este estadio empieza alrededor de los 11 años y finaliza en algún momento entre los 15 y los 20 años, por lo que es el estadio más relevante para el estudio cognoscitivo de los adolescentes de nivel secundaria. En esencia, las operaciones formales implican el desarrollo de la capacidad de pensar de manera científica y aplicar el rigor del método científico a las tareas cognoscitivas. Además, Piaget considera que los avances cognoscitivos en cada estadio se reflejan no sólo en las respuestas que el adolescente concibe para los problemas, sino en sus explicaciones de cómo llegaron a la solución.

Los problemas que utilizó Piaget para evaluar la consecución de las operaciones formales eran esencialmente problemas científicos que requerían la capacidad para formular hipótesis, probarlas sistemáticamente y hacer deducciones a partir de los resultados (García, 2001). Sin embargo, otros aspectos de las operaciones formales se enfocan menos en el pensamiento científico y más en el razonamiento lógico aplicado (Jeffrey, 2008). Aquí se incluyen el

desarrollo de capacidades para el pensamiento abstracto, el pensamiento complejo y el pensamiento acerca del pensamiento (metacognición).

Pensamiento abstracto

Lo abstracto es, un concepto o proceso mental; no puede ser experimentado de manera directa a través de los sentidos. Fischer y Pruyne (2003, en Jeffrey, 2008), aseguran que en el estadio de las operaciones concretas los niños solo saben aplicar la lógica a las cosas que pueden experimentar de manera directa y concreta, mientras que la capacidad para las operaciones formales exige la capacidad de pensar en forma abstracta y de aplicar la lógica también a las operaciones mentales. La capacidad para el pensamiento abstracto se debe al crecimiento acelerado del cerebro al final de la adolescencia y durante la adultez emergente, gracias al cual se fortalecen las conexiones entre la corteza frontal y las otras partes del cerebro.

Pensamiento complejo

En las operaciones formales es más probable que las personas vean las cosas de manera más compleja y que perciban múltiples aspectos de una situación o idea. Esta mayor complejidad puede aplicarse en el uso de la metáfora y el sarcasmo (Jeffrey, 2008):

1. Metáfora. Las metáforas son complejas por que tienen más de un significado. A diferencia de los niños, los adolescentes pueden captar múltiples significados.
2. Sarcasmo. Al igual que las metáforas, los sarcasmos tienen más de una interpretación posible; según quien lo diga y cómo lo diga, podría tener otro significado.

Metacognición: pensar acerca del pensamiento

Una de las abstracciones que adquieren los adolescentes con las operaciones formales es la capacidad para pensar acerca de sus propios pensamientos. Esta capacidad permite a los adolescentes aprender y resolver mejor los problemas.

Papalia (2002), describe que aunque la estimulación del entorno desempeña una función importante para alcanzar esta etapa, no todos desarrollan la capacidad para las operaciones formales y quienes la desarrollan no siempre las utilizan.

Por otra parte, e independientemente de la etapa en la que se encuentra el adolescente (operaciones concretas u operaciones formales), Ausubel propone una teoría para mejorar el aprendizaje del alumno.

3.2 El aprendizaje significativo de Ausubel

El aprendizaje se define como un cambio relativamente estable en el conocimiento de alguien como consecuencia de la experiencia de esa persona. Esta definición tiene tres partes (Mayer, 2002):

1. Permanente. El aprendizaje es mas a largo plazo que a corto plazo; si desaparece en unas horas, no refleja un aprendizaje.
2. Cambio. El aprendizaje implica un cambio cognitivo que se refleja en un cambio de conducta, si no hay cambio no hay aprendizaje.
3. Basado sobre la experiencia. El aprendizaje depende de la experiencia del individuo; más aun, no depende de lo que haya hecho el individuo, sino de cómo ha interpretado lo ocurrido; es decir, depende de la experiencia personal.

El aprendizaje significativo es el constructo central de la teoría del Aprendizaje verbal significativo y de la Teoría de la asimilación propuestas por Ausubel.

Mayer (2002), dice que el aprendizaje significativo es el aprendizaje que conduce a la transferencia. Promover la transferencia es un objetivo fundamental para la educación. Con frecuencia se quiere que los estudiantes sean capaces de utilizar lo que han aprendido en nuevas situaciones; es decir, que entiendan más que memoricen.

El aprendizaje significativo, es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma arbitraria y sustantiva o no literal (Moreira, et. al., 2004). Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje. La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles de la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo (Moreira, 2004).

En este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores o ideas de anclaje de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables; de este modo el aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado (Moreira, 2004).

La adquisición de nuevos significados como proceso natural tiene como siguiente paso su retención, Moreira (2004), asegura que el aprendizaje significativo no es solo un proceso, sino su resultado. El significado lógico de los materiales curriculares y de aprendizaje se transforma progresivamente en significado psicológico para el individuo. Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales (Ausubel, 1979; en Moreira, 2004):

1. Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del estudiante, es decir, predisposición para aprender de manera significativa.
2. Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
 - Que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva.
 - Que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Existe un componente emocional o afectivo en el aprendizaje significativo, sin el que es imposible lograrlo. Si el individuo no muestra la intención o disposición para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre su estructura cognitiva y el nuevo material, el aprendizaje no se produce de manera significativa, incluso aunque existan los subsumidores adecuados y pertinentes y el material sea lógicamente significativo.

Al respecto de la actitud potencialmente significativa, Mayer (2002), propone tres posibles respuestas sobre lo que puede motivar a los estudiantes a trabajar:

1. La motivación se basa en el interés. Los estudiantes trabajan duro cuando valoran lo que están aprendiendo; es decir, cuando lo que están aprendiendo lo consideran importante.

2. La motivación se basa en la autoeficacia. Los estudiantes trabajan duro cuando se ven capaces de poder abordar con éxito las tareas de aprendizaje, es decir, cuando confían en sus posibilidades para aprender lo que tienen adelante.
3. La motivación se basa en las atribuciones. Los estudiantes trabajan duro cuando creen que sus esfuerzos merecen la pena; es decir, cuando atribuyen los éxitos y los fracasos a su esfuerzo personal.

A continuación se presenta una tabla en la que cada respuesta supone que la motivación del estudiante para aprender en la escuela se basa en cómo éste interpreta la situación de aprendizaje.

Teoría	Predicciones	Ejemplo	Implicaciones
Teoría del interés	El interés del estudiante en el contenido o tema de una clase predice su rendimiento. Añadir detalles seductivos a la instrucción no aumentará el rendimiento del estudiante.	Yo trabajo duro porque valoro esto, es importante para mí.	Incardinar las lecciones en el contexto de grandes proyectos que resulten interesantes a los alumnos.
Teoría de la autoeficacia	La confianza del estudiante predice su esfuerzo por aprender y su rendimiento.	Trabajo duro en esto porque soy bueno, soy capaz de hacerlo.	Pedir a los iguales que modelen situaciones de aprendizaje con claves positivas de eficacia, como “yo puedo hacerlo”
Teoría de la atribución	Los estudiantes que atribuyen el éxito y el fracaso al esfuerzo por aprender y su rendimiento.	Trabajo duro en esto porque sé que el esfuerzo me va a recompensar. Si fracaso, es porque no lo he intentado lo suficiente.	Evitar señales de condescendencia como pena o simpatía cuando el estudiante fracasa.

Cuadro 5. Tres perspectivas sobre la motivación para aprender (Mayer, 2002, p.p. 254)

Por otro lado, la motivación ha sido estudiada desde hace un siglo, por ejemplo, Dewey (1913), expuso una propuesta sobre la motivación basada en el interés y de la cual se puede rescatar lo siguiente: los estudiantes aprenden de forma cualitativamente mejor cuando trabajan sobre cosas que les resultan interesantes, en vez de aburridas. Los resultados del aprendizaje basado en los intereses son cualitativamente mejores que los objetivos de un aprendizaje basado sólo en el esfuerzo, porque los estudiantes interesados procesan el material más profundamente. Otro tipo de interés es el situacional, que a diferencia del individual, se produce cuando una situación de

aprendizaje se hace algo más interesante; de esta manera, el profesor tiene la posibilidad de hacer que el alumno construya su motivación con base a la situación de aprendizaje, en el caso de que no cuente con una motivación basada en el interés.

Una vez que estamos en el supuesto de que el alumno cuenta con una actitud motivada o potencialmente significativa, se puede decir que entiende lo que aprende, y por lo tanto, esta mejor capacitado para transferir su aprendizaje a nuevas situaciones.

La transferencia es el efecto del aprendizaje previo sobre uno nuevo o sobre la resolución de un problema (Mayer, 2002):

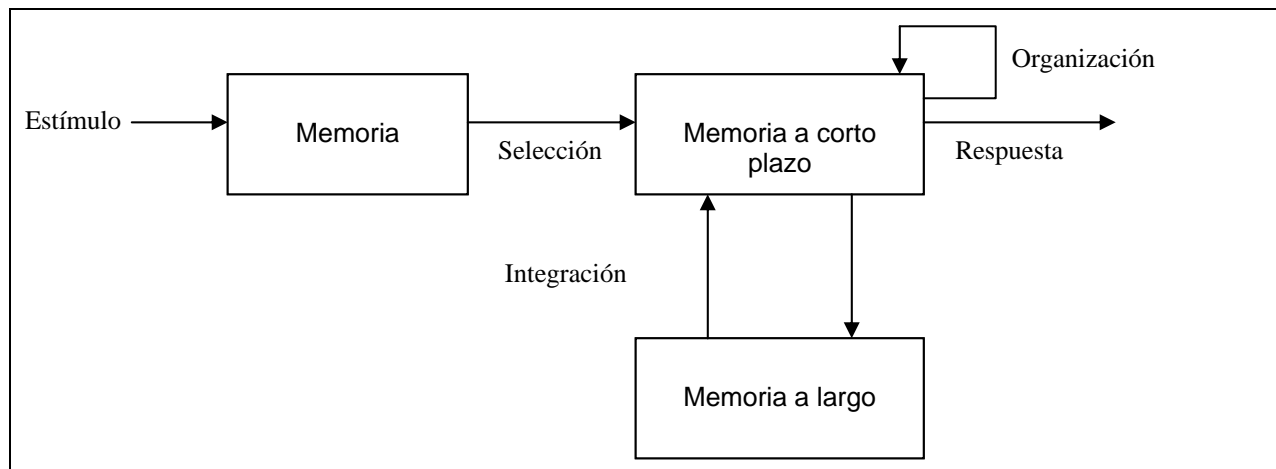
1. La transferencia de aprendizaje. Es el efecto del aprendizaje previo sobre un nuevo aprendizaje. Se produce exitosamente cuando una persona usa el conocimiento de una experiencia previa para facilitarse el aprendizaje de algo nuevo.
2. La transferencia o generalización de resolución de problemas. Es el efecto de un aprendizaje previo sobre la resolución de un problema. Esta transferencia se produce con éxito cuando una persona emplea el conocimiento adquirido de una experiencia previa para dar la solución de un nuevo problema.

Enseñar para un aprendizaje significativo significa proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan al alumno utilizar eficazmente lo que ha aprendido cuando afronte un nuevo problema. Las personas aprenden mediante un procesamiento cognitivo del material, que se inicia con el prestar atención a lo más importante, continúa con su organización en una representación mental coherente y concluye con la integración en aquello que ya conocen. Por lo tanto la enseñanza para el aprendizaje significativo debe ser un proceso activo, en el que se exhorta a los aprendices a iniciar adecuadamente cada uno de esos procesos que se producen durante el aprendizaje (Mayer, 2002). Por lo tanto los tres procesos cognitivos más importantes en el aprendizaje significativo son: selección, organización e integración.

La selección del material relevante de lo que se presenta es el primer paso en el aprendizaje significativo. Este proceso parte de la memoria sensorial, que es la que conserva toda la información procedente de los ojos y oídos, y va a la memoria de trabajo, que puede guardar solo una cantidad limitada de material visual y verbal.

El segundo paso es la organización del material seleccionado en representaciones coherentes con sentido para el alumno. La enseñanza para el aprendizaje significativo supone, por parte del alumno, la organización del material dentro de la memoria de trabajo en estructuras mentales coherentes.

El último paso es la integración del conocimiento organizado dentro de la memoria de trabajo con el conocimiento existente en la memoria a largo plazo.



Cuadro 6. Los tres procesos cognitivos implicados en el aprendizaje significativo (Mayer, 2002, p.p. 14)

En resumen, Ausubel propone dos tipos de aprendizaje (Ausubel, 1995):

- a) Aprendizaje repetitivo. Implica la sola memorización de la información a aprender, ya que la relación de ésta con aquella presente en la estructura cognoscitiva se lleva a cabo de manera arbitraria.
- b) Aprendizaje significativo. La información es comprendida por el alumno, y se dice que hay una relación sustancial entre la nueva información y aquella que ya está presente en la estructura cognoscitiva.

Las dos formas de aprendizaje cognitivo son (Ausubel, 1995):

- a) Por recepción. La información es proporcionada por el profesor de forma estructurada y organizada en su forma final, y el alumno es un receptor de ella.

- b) Por descubrimiento. En esta forma de aprendizaje, el alumno es quien descubre el conocimiento y solo se le proporcionan elementos para que llegue a dicho descubrimiento.

A su vez, Ausubel (1995), plantea lo siguiente:

- La educación debería orientarse a lograr el desarrollo de habilidades de aprendizaje, y no sólo a enseñar conocimientos; que el estudiante debe desarrollar una serie de habilidades intelectuales, estratégicas, etc., para conducirse de forma eficaz ante cualquier tipo de situaciones de aprendizaje, así como aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas de cualquier índole.
- El alumno debe ser entendido como un sujeto activo procesador de información, que posee una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas, los cuales a su vez deben ser desarrollados.
- En cualquier contexto escolar existe una constante actividad cognitiva, por lo cual se considera que el alumno nunca es un ente pasivo a merced de las contingencias ambientales o instruccionales.
- El profesor debe partir de la idea de que tiene ante sí a un alumno activo que aprende de manera significativa, y que aprende a aprender y a pensar.

3.3 La escuela y el adolescente

El aprovechamiento escolar en la adolescencia es sumamente importante para determinar qué tipo de empleo tendrá cuando sea adulto; sin embargo, en los países que todavía no se industrializan muchos adolescentes no van a la secundaria o la abandonan antes de concluirla, porque su familia necesita que trabajen y porque no son seguros los beneficios económicos a largo plazo de cursar la educación secundaria.

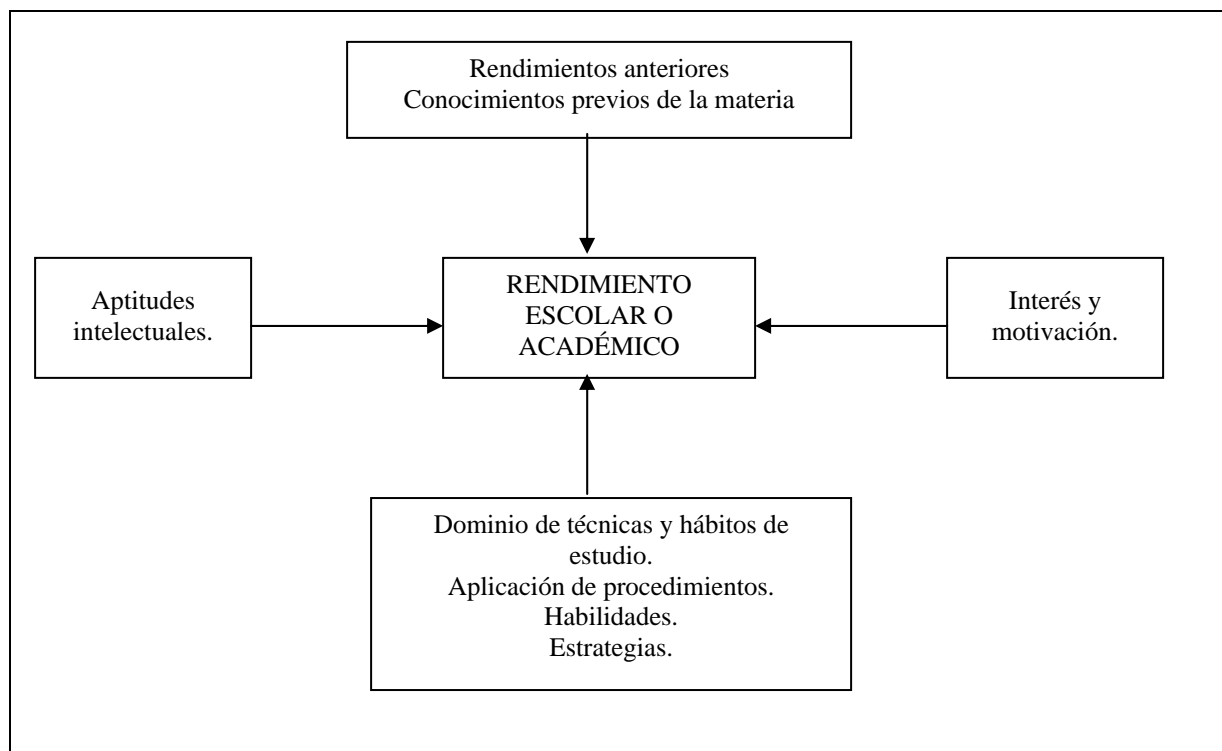
En los países industrializados, prácticamente todos los adolescentes están inscritos en la ESO. En contraste, en los países en vías de desarrollo (como México), sólo el 50% de los adolescentes la cursan (Jeffrey, 2008). Además en los países industrializados, sólo la mitad de los adultos

emergentes tienen acceso a la “educación terciaria” (universidad), pero en los países en vías de desarrollo esta proporción se reduce al 10% que compone al grupo privilegiado.

En contraste con los países industrializados, donde la educación secundaria es prácticamente universal para los adolescentes y donde las escuelas están bien financiadas, en los países en vías de desarrollo muchas veces es difícil tener acceso a la educación secundaria y son relativamente pocos los adolescentes que permanecen en la escuela hasta la graduación. Además muchas veces la calidad de las escuelas es baja por falta de financiamiento (Jeffrey, 2008). Afortunadamente, se ha incrementado la matrícula de la educación secundaria en las últimas décadas.

Según Jeffrey (2008), otro de los problemas dentro de la escuela del adolescente es en muchos países se cuentan con pocos profesores y éstos tienen una capacitación insuficiente. A menudo las familias tienen que pagar la educación secundaria; en consecuencia, hay una educación para la élite y una educación muy inferior para el resto de los estudiantes. Siendo la educación la base para el nivel de ingresos, la salud física y mental, resulta alarmante que la mayoría de los adolescentes estén determinados según el lugar donde hayan nacido.

Sin embargo, el hecho de nacer dentro de una población estadísticamente propensa a la deserción escolar o en el mejor de los casos al bajo rendimiento escolar o académico, no es determinante. Castillo (2005), propone algunos factores que influyen el rendimiento académico:



Cuadro 7. Principales factores que determinan el rendimiento académico escolar (Castillo, 2005, p.p. 215)

Dado que varios autores sugieren la intervención de múltiples factores para el rendimiento y fracaso escolar, se convierte para esta investigación, una necesidad el explorarlos.

3.3.1 Factores de riesgo en el bajo rendimiento y fracaso escolar

Como sucede en los grados de enseñanza elemental, factores como la condición socioeconómica, la calidad del entorno hogareño y el compromiso de los padres, siguen influyendo en el curso del aprovechamiento escolar. Otros factores incluyen la influencia de los pares, la calidad de la escolaridad y la opinión que los padres y los estudiantes tienen de capacidad para desempeñarse adecuadamente (Papalia, 2002).

Existen fracasos que pueden impulsar hacia la madurez, y éxitos que pueden impedir el desarrollo, esto se debe a las cogniciones del alumno y el tipo de familia en la que se desarrollo así como el estilo de crianza con el que fue educado (Tierno, 1993)

El fracaso y el bajo rendimiento escolar son de los problemas más graves que sufren en la actualidad los sistemas educativos. La trascendencia de sus consecuencias, que sobrepasan el ámbito escolar, y su extensión, en mayor o menor grado por todos, justifican el interés de instituciones, docentes, investigadores y de padres por estudiar y reducir sus efectos.

Son variados los factores a los que se ha asociado el fracaso y bajo rendimiento escolar:

- *Causas pedagógicas.* Los constantes traslados de un colegio a otro o la inasistencia escolar, hacen que el niño carezca de base para continuar el aprendizaje. Una de las causas puede ser el método de enseñanza del centro, en el sentido de no adecuar el interés del niño con los contenidos que se imparten, o bien la alta exigencia que no atiende a la madurez de cada uno, y a veces no se tiene en cuenta por ejemplo, que en una misma clase puede haber niños que se lleven hasta doce meses (Rich, 1999).

Por otra parte es un hecho que en algunos centros existe un exceso de deberes, y que en la actualidad el sistema educativo actual conlleva a la dispersión de materias, llegando a tener un número elevado de asignaturas que a veces sólo suponen un masivo número mayor de materias para el alumno, logrando desmotivarlo y aumentar el fracaso (Jeffrey, 2008).

Castillo (2005), afirma que el desconocimiento de las adecuadas técnicas de estudio, de las que se habló en capítulo I, y en ocasiones un exceso de actividades extraescolares que presionan al alumno, pueden conseguir también que el rendimiento escolar del niño no responda a su verdadera capacidad.

El número de alumnos que en el caso de la escuela secundaria en donde se investigará es alrededor de 50 alumnos, parece también incidir en los resultados puesto que se observan más casos de fracaso escolar.

Y por supuesto la figura del profesor es básica también, ya que el apoyo que brinda a los alumnos puede ser positivo, así como su poco o nulo interés personal en sus alumnos puede impactar de forma negativa. Está claro que para ser docente se necesita una vocación muy fuerte y unas determinadas aptitudes que no todos tienen. Evidentemente puede no ser la causa principal, pero sí es un eslabón más en la cadena (Papalia, 2002).

- *El papel de la familia en la educación.* Jeffrey (2008), describe que el medio familiar en que nace y crece un niño determina unas características económicas y culturales que pueden limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo. Para muchos expertos ningún factor es tan significativo para el rendimiento escolar como el clima escolar familiar. La actitud hacia la educación, la cultura y la escuela que los padres sean capaces de transmitir a sus hijos, ejerce una gran influencia en el proceso de enseñanza.

El número total de hijos y el orden de nacimiento que ocupa cada uno de ellos está relacionado inversamente con el rendimiento escolar, de tal manera que a mayor cantidad de hermanos, se da una proporción también mayor de fracaso o bajo rendimiento escolar (Monroy, 1994).

El nivel educativo del padre y de la madre también influye en la aceptación de la escuela por parte del estudiante. Junto a ello, el ambiente cultural que los progenitores ofrecen a sus hijos ejerce una poderosa influencia en el proceso de desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la socialización. La actitud orientadora de los padres en cuanto al trabajo escolar, es otro elemento importante en la formación de valores culturales (Papalia, 2002). Sin caer en una vigilancia abusiva y minuciosa de los trabajos del niño, es necesario una atención sobre sus libros, sus cuadernos y su horario, de tal manera que le ayuden a realizar por sí mismo aquello en lo que encuentra mayores dificultades.

- *El entorno social.* Papalia (2002) y Jeffrey (2008), coinciden en que el tiempo dedicado a los deberes o a actividades que se convierten en una continuidad de la jornada escolar, suponen la prolongación de ésta de una manera excesiva. Además, los “deberes” suponen una fuente de desigualdad, en especial si a ellos se traslada la formación que no se imparte en el aula y que a menudo necesita del apoyo de una persona adulta para resolverla. No todas las familias disponen de las mismas posibilidades para sustituir al profesorado en casa, estableciendo así mayores diferencias. Por otro lado, la actividad escolar y también la extraescolar crean dependencia entre el alumnado en lugar de posibilitar su autonomía, un eje de desarrollo personal importante para enfrentarse al fracaso. A lo anterior debemos añadir que los hábitos diarios de ocio no son, en la mayoría de las ocasiones, de disfrute cultural, sino más bien una forma de evasión, a

veces de carácter violento (como muchos videojuegos). Teniendo en cuenta, además, que la sociedad en que vivimos, basada en el consumismo, nos aboca a jornadas laborales largas, las familias ven reducido su tiempo para compartir y participar del proceso educativo de sus hijos e hijas.

El “consumo indiscriminado” de medios de comunicación nos conduce al predominio de estereotipos, la fama fácil, la violencia, etc. Estos medios causan una fascinación en los adolescentes que, en contraposición a las muchas veces tediosas formas de aprender alejadas de sus intereses y motivaciones, coloca a la escuela en la difícil posición de combatir algo imposible (Jeffrey, 2008).

Fracaso escolar

Marchesi & Hernández (2000), proponen que el fracaso escolar es un problema con múltiples causas y por lo tanto con múltiples consecuencias. Distintos y variados factores intervienen dentro del fracaso escolar, tales como el desarrollo cognitivo, la motivación, los contenidos y exigencias escolares, la forma de trabajar y de responder de cada alumno, la formación del profesor, el uso de valores, los medios de comunicación, la familia y la propia escuela.

Dado que el único criterio para evaluar el éxito o el fracaso de los niños, son las calificaciones, el fracaso se traduce en suspensos, que por supuesto suelen ser masivos y hacer que los padres ya no sepan qué hacer con ese niño o ese joven. No se considera fracaso escolar a uno o dos suspensos en alguna evaluación, que pueden ser absolutamente normales y superables, sino de esos otros niños cuyas calificaciones son negativas al finalizar el curso escolar. Por el reglamento de la Secretaría de Educación Pública, fracaso escolar es cuando en principio repetirán curso, es decir cuando el alumno reprueba más de dos materias.

Bajo rendimiento escolar

Las dificultades emocionales y de la conducta en los escolares constituyen un serio y difícil problema tanto para la educación y la salud mental de los estudiantes como para los padres cuyos hijos no logran en la escuela un rendimiento acorde con sus esfuerzos y expectativas. La mayoría de los alumnos que presentan dificultades emocionales y conductuales poseen leves alteraciones en su desarrollo cognitivo, psicomotor o emocional, sin que en general, puedan ser asignados a

categorías diagnósticas específicas tales como retardo mental, síndrome de déficit atención o trastornos específicos del aprendizaje. La duración, la frecuencia y la intensidad con que ocurre la conducta disruptiva son algunos de los elementos que permiten concluir que el alumno presenta un problema.

Cada estudiante presenta características cognitivo-afectivas y conductuales distintas, derivadas de sus distintos estilos de crianza (Tierno, 1993), y las escuelas, en general, otorgan una enseñanza destinada a niños “normales” o “promedio” que prácticamente no presentan diferencias entre sí y que no muestran alteración, desviación, déficit o lentitud en ningún aspecto de su desarrollo.

Esto provoca que todos los niños que por alguna razón se desvían o alejan de este “promedio”, estén en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar. Un estudiante en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad. La designación “en riesgo” se refiere a características personales o a circunstancias del medio escolar, familiar o social que lo predisponen a experiencias negativas tales como deserción, bajo rendimiento, trastornos emocionales, alteraciones de la conducta, drogadicción, entre otras. Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficit cognitivos, del lenguaje, atención lábil, escasas habilidades sociales, problemas emocionales y de la conducta (Tierno, 1993).

Los factores de riesgo de la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas ligadas a los docentes y administrativos como los prejuicios y las bajas expectativas de rendimiento, la inhabilidad para modificar el currículo, la falta de recursos y la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas, la estructura, el clima organizacional y los valores del sistema escolar.

Conductas antisociales

En 1997, Otero-López aseguró que la búsqueda de sensaciones y experiencias que sean variadas nuevas, complejas, estresantes, complejas e intensas a despertado en el adolescente la disposición de asumir riesgos físicos, sociales, legales y financieros con el fin de lograr sobresalir en su entorno.

No es sorprendente mencionar que exista una relación entre el adolescente buscador de experiencias riesgosas y el adolescente que adopte conductas antisociales como lo son el alcoholismo, la drogadicción y el pandillerismo las cuales de cierta manera influyen significativamente en el desempeño académico del adolescente (Otero-López, 1997).

Alcoholismo

Es bien sabido que este tipo de conducta se refiere al consumo excesivo de bebidas embriagantes, las cuales producen en el individuo un efecto de desorden en su conducta que se determina como una enfermedad crónica (Otero- López, 1997).

El papel que desempeña la familia en especial los padres, en cuanto a su estilo de crianza es muy importante ya que ellos son los transmisores de actitudes, habilidades y conductas necesarias para la integración del adolescente en la sociedad (Papalia, 2002).

Drogadicción

Otro tipo de conducta antisocial importante que se debe mencionar es la drogadicción, la cual influye de manera significativa en el desempeño académico del adolescente.

Este tipo de adicción son sustancias cuyos componentes químicos alteran las funciones normales de los seres humanos (Moreno, 1999). La mayoría de estas suelen producir adicción ya que producen efectos placenteros produciendo cierta dependencia física, donde los agentes químicos de sustancias invaden el cuerpo y el cerebro y, dependencia psicológica que es el estado emocional de búsqueda de la sustancia.

Factores de riesgo de la conducta antisocial

Según Silva (2004), existen dos grupos de factores de riesgo para las conductas antisociales: el primer grupo encierra factores sociales tales como nivel socioeconómico, estilos de crianza, nivel de disfuncionalidad de las familias, la psicopatología de los padres y el maltrato infantil. El segundo grupo de factores alude a la influencia de características individuales como el temperamento difícil, las conductas agresivas tempranas y la dificultad en el control de impulsos, que dan como resultado una tendencia a ejercer control con consecuencias negativas.

Es de gran importancia establecer la diferencia precisa de los factores de riesgo, pues en ello está basada la decisión referente a en quién, cuándo y cómo ejercer la acción para reducir la incidencia y prevalencia de las conducta antisociales. A continuación se describirán los factores más comunes de predisposición, adquisición y mantenimiento del fenómeno según Silva (2004):

- *Factores de riesgo individuales.* Abarcan factores biológicos y de temperamento, los de desarrollo, la conducta agresiva temprana, la hiperactividad, la relación con los compañeros, el nivel intelectual y la exposición a la violencia.
- *Factores de riesgo familiares.* Abarcan las variables sociodemográficas de la familia, los estilos de crianza de los padres, la psicopatología de los padres, el nivel de ajuste marital y el sistema de valores inculcados en la familia, así como el desarrollo moral establecido en la educación de los miembros de la familia.
- *Factores de riesgo escolares.* Dentro de este tipo de factores se encuentran el ambiente físico de la escuela, las estructuras pedagógicas que sustentan la organización escolar y la existencia de un ambiente escolar violento.
- *Factores proximales y distales.* Dentro de los factores proximales destaca la calidad de la relación desarrollada entre padres e hijos como el factor de riesgo más directamente vinculados con el desarrollo de las conductas antisociales. Los factores distales son definidos como condiciones previas que pueden provenir del contexto, del niño o de los padres, tales como la pobreza o la marginalidad.

Cabe mencionar que Silva (2004), hace referencia a lo que el llama *el efecto acumulativo de los factores de riesgo* como un elemento relacionado con la mayor vulnerabilidad de los individuos para presentar una problemática cualquiera. Como consecuencia del efecto acumulativo de los factores de riesgo, pueden surgir infinidad de casos de fracaso escolar y volverse casi imposible aportar soluciones individualizadas. Por tal motivo, Cassan (2004), proponen pautas muy generales, para prevenir los problemas de fracaso escolar:

AFECTO	El hijo necesita ser querido y deseado. Esto que se hace evidente e imprescindible durante los primeros años para dar consistencia y solidez a la personalidad, pero también es necesario en la niñez y la adolescencia. La actitud de los padres y de los educadores debe ser comunicativa, afectuosa y entusiasta.
--------	--

AUTENTICIDAD	Conviene responder siempre con la verdad a los hijos, si bien de forma adecuada a su edad y entendimiento. Muchas veces los adultos enseñan a sus hijos a mentir o a falsear porque les dan lecciones prácticas al respecto no con palabras, pero sí con hechos. Hay que ocuparse de que el hijo sea auténtico en sus actitudes y comportamiento, que sea él mismo sin mentiras. Hay que ser auténticos a toda costa.
AUTOESTIMA	El niño no debe sentirse inferior a los demás aunque se vea diferente. Cada persona tiene sus propios valores y virtudes con las correspondientes modificaciones y defectos. Hay que proporcionar al hijo un nivel suficiente de autoestima. El sentimiento de inferioridad puede impulsar con mucha facilidad hacia al fracaso.
COHERENCIA	Los padres y educadores son el modelo de los niños y adolescentes. La conducta de los adultos en la vida cotidiana es un ejemplo para los niños, ya que se valen de muchas ocasiones de la imitación para su aprendizaje. En la educación hay que actuar siempre con rectitud, sin intransigencia, dentro de unos márgenes de coherencia y tolerancia razonables.
COMPRESIÓN	Cuando en vez de actuar de manera comprensiva los padres hacen uso de amenazas o humillaciones se van gestando en los niños grandes dosis de agresividad, frustración y represión que antes o después pueden explotar generando actos violentos contra sí mismos o contra los demás. Es muy probable que se hagan patentes en su rechazo a lo que se espera de ellos, es decir, que vayan bien en los estudios.
EVOLUCIÓN	Los padres, además de los profesores, tienen que ser conscientes de lo que significa la evolución y desarrollo del hijo en lo relativo a la psicomotricidad, desarrollo del pensamiento o inteligencia, adquisición del lenguaje, evolución afectiva y sociabilidad para poderles acompañar en este proceso y no obstaculizarlo. Hay que conocer bien el ritmo evolutivo del niño y ser consciente de los problemas que pueden surgir.
INDEPENDENCIA	Es funcional permitir de buen grado a los niños y adolescentes que puedan emitir un juicio sin que sientan en cada momento la voz autoritaria que impone su opinión por la fuerza de autoridad. Favorecer el criterio propio y la independencia es una actitud educativa que exige escuchar con atención, dar la razón del niño cuando la tenga o explicarle los motivos por los que se le contradice.
RITMO PROPIO	Crear estados de ansiedad en los hijos es lo que logran los padres que, seguramente con buena intención, incitan continuamente a sus hijos a ser el primero, el mejor de la clase. Esa actitud tiene fatales consecuencias, incluso cuando los niños lo consiguen. Lo importante es que cada niño desarrolle convenientemente sus facultades, sea cumplidor y constante en lo que se proponga y se sienta satisfecho de sus logros.
SEGURIDAD	Padres y educadores deben tener presente que la seguridad del hijo en lo psíquico y emocional constituye el armazón interno que da fuerza y sostén a todo lo demás. Sólo el niño que se siente seguro es capaz de avanzar saludablemente en el camino del desarrollo.

Cuadro 8. Estrategias de prevención del fracaso escolar. (Cassan, 2004, p.p. 237)

Como se puede observar en el cuadro anterior, dentro de todas las estrategias expuestas, Cassan hace referencia al entorno familiar. Hasta ahora se han revisado algunos de los factores de riesgo en el bajo rendimiento y fracaso escolar, sin embargo, para sustentar esta investigación, es necesario ahondar en el factor familia, y específicamente en los *estilos de crianza* debido a que es una de las variables a analizar.

CAPÍTULO IV

INVESTIGACIONES DIRECTAMENTE RELACIONADAS

Los hábitos y técnicas de estudio, el bajo rendimiento y fracaso escolar, así como la deserción escolar, como la mayoría de sucesos, es de origen multifactorial. Existen investigaciones en donde se relacionan los hábitos de estudio con diversos factores.

Una investigación realizada por Monroy Romero (1994), demostró que los estilos de crianza están directamente asociados con la alta o baja motivación de un adolescente con respecto al logro dentro de la escuela.

Monroy (1994), plantea que las características de los adolescentes que tienen una alta motivación de logro escolar son desarrolladas dentro de hogares con padres de tipo autoritarios, democráticos y permisivos; mientras que las características del niño con baja necesidad de logro son fomentadas por padres de tipo autocrático, impositivo, tolerante e indiferente.

Los padres autoritarios, asumen una actitud firme, exigente, que supervisa, castiga y recompensa, ejerciendo grados de control adecuados; a su vez, son amorosos y comunicativos, dispuestos a escuchar y a explicar las razones de sus reglas, demuestran interés en sus hijos otorgando el apoyo que sea necesario.

Los padres democráticos y permisivos coinciden en el desarrollo de una buena comunicación, ejercen el poder en forma más permisiva y frecuentemente explican las razones de sus reglas de conducta y expectativas; promueven una identificación basada en el amor y el respeto al niño.

Los hogares de padres autocráticos e impositivos aplican castigos y dan ordenes, sin explicar las razones de sus reglas y expectativas; las reglas llegan a ser contradictorias e inconsistentes, no están dispuestos a escuchar a su hijo, no se preocupan por él y se muestran fríos y distantes; al igual que los padres tolerantes y los indiferentes que no son exigentes, establecen pocas reglas, evitan los castigos; son padres inseguros que desconfían de sus propias capacidades (Monroy, 1994).

Un año después, Bautista Lozada (1995), realizó una investigación en la cual el objetivo principal fue determinar el bajo o alto aprovechamiento escolar y su relación con la dinámica familiar disfuncional, para esto se utilizaron sujetos de sexo masculino, con edades que

fluctuaban entre 15 y 17 años, pertenecientes a familias integradas por padre, madre y hermanos; con un coeficiente intelectual medio y nivel socioeconómico medio.

La muestra total fue de 24 sujetos divididos en dos grupos: alto y bajo aprovechamiento escolar. La institución a donde la muestra pertenecía fue el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No 1 del Instituto Politécnico Nacional, turno vespertino.

Bautista coincide con Monroy (1994) en que la funcionalidad de la dinámica familiar crea habilidades personales que utilizan dentro de su desempeño escolar, y por ende mejora su aprovechamiento. Por otra parte también asegura que la alta disfuncionalidad de la dinámica familiar no perjudica en todos los casos al aprovechamiento escolar, dado que en ocasiones el alumno canaliza sus problemas hacia la superación académica. Resulta significativo el hecho de que las familias de ambos grupos de alumnos tienen dificultad para adaptarse a los requerimientos de su nueva etapa del ciclo vital con hijos adolescentes, además de que se tiende a establecer alianzas entre madre e hijo, quedando el padre periférico (Bautista, 1995).

En 1996, Magaña investigó los factores que influyen en el rendimiento académico de un grupo de 700 adolescentes que se encontraban inscritos del 1er al 6to semestre de bachillerato en la universidad del Valle de México. Los instrumentos utilizados fueron la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el estudio y la Escala de Autoestima de Tennessee. Dentro de dicha investigación se encontró que el autoconcepto de un alumno no determina el rendimiento académico, que los hábitos de estudio así como las actitudes hacia el estudio y el rendimiento académico tienen relación significativa con: hábito-actitud hacia el estudio, no aplazamiento y eficiencia en el estudio, métodos de estudio y Compromiso académico.

El hecho de que el adolescente cuente con hábitos y métodos de estudio influye en el rendimiento académico. Los adolescentes de alto rendimiento académico comparados con los adolescentes de bajo rendimiento académico, trabajan bajo métodos de estudio, es decir, bajo procedimientos académicos en la elaboración y estudio del contenido académico. No aplazan el estudio; determinan un tiempo suficiente para completar sus actividades escolares y lo hacen eficazmente. Tienen una actitud positiva hacia el estudio. Todo esto determina el uso de hábitos de estudio (Magaña, 1996).

Es importante observar que el estudio de Magaña (1996), solo investigó variables personales en cada adolescente y no de su entorno social como la familia, amigos y la misma escuela, además el instrumento utilizado (Autoconcepto de Tenesses) es de uso clínico y no educativo.

López Lugo, Villatoro, Medina-Mora & Juárez García (1996), realizaron un estudio de autopercepción del rendimiento académico como parte de la “Encuesta Nacional del Uso de Drogas entre la Comunidad Escolar”, utilizaron como muestra a adolescentes de todo el país inscritos en escuelas secundarias y preparatorias pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Entre los resultados más sobresalientes y que en ésta investigación interesa están los siguientes:

- Con respecto a la escolaridad del jefe de familia, los estudiantes cuya figura principal no sabe leer ni escribir, afirmaron que su rendimiento en la escuela era muy bueno, mientras que los que percibieron su rendimiento como bueno existe una tendencia que muestra que a mayor escolaridad del jefe de familia mayor porcentaje.
- En la evaluación de algunas de las principales habilidades que ayudan a los alumnos a realizar sus actividades escolares (hábitos de estudio), se encontró que entre mejor perciben su desempeño los alumnos, refieren tener más hábitos de estudio, teniendo como habilidad más complicada o difícil la memorización de lo más importante seguido de organizar el tiempo para las actividades escolares.
- Con respecto al sexo, las diferencias que se encontraron entre hombres y mujeres fueron que el rendimiento académico de las mujeres es mejor que el que presentan los hombres, dada la educación diferenciada para cada uno de los sexos, donde se espera que sean básicamente los hombres los que lleguen a niveles educativos superiores y las mujeres tengan que demostrar sus capacidades para aspirar a esos niveles.

Éstas variables confirman el hecho de que si los estudiantes se percatan de las estrategias que poseen para estudiar, tendrán una mejor percepción del rendimiento escolar, la cual también se ve afectada por el nivel de escolaridad del jefe de familia. También existe una clara relación entre los estilos de crianza dados a una mujer y a un hombre (López, et. al., 1996).

Mendizábal Rodríguez & Anzures López (1999), aseguran que la pobre habilidad de los padres para manejar ésta etapa del desarrollo de sus hijos se demuestra cuando hay hostilidad e indiferencias por parte del adolescente. Lo principal puede ser conducta evasiva, agresión, y rechazo de los valores de los padres con el consecuente pobre o nulo esfuerzo escolar. Esto provoca confusión y miedo en el adolescente que percibe el aumento de demandas sobre él.

En el año de 2003, Palacios Chávez, realizó una investigación titulada: “la dinámica familiar como factor determinante del rendimiento escolar en adolescentes de educación media superior” dentro de la cual, en base a sus resultados realiza una clasificación de los factores ambientales:

1. Factores relacionados con la escuela:

- a) Métodos de enseñanza centrados en los resultados y no en los procesos que intervienen en éste.
- b) El empleo de una enseñanza no adaptada a los alumnos.
- c) El empleo de un modo inadecuado de ejercer el maestro el control en clase.

2. Factores relacionados con la familia:

- a) El bajo nivel cultural de la familia.
- b) Desvalorización del trabajo escolar de los hijos.
- c) La existencia de un clima afectivo problemático:
 - La falta de vínculos estables, sólidos y de calidad entre los padres.
 - Existencia en padres en el ejercicio del control escolar de los hijos.
 - Sacralización del padre (modelo).

Para Palacios (2003), la experiencia enseña que solo tratando los factores motivacionales, intelectuales, temperamentales y ambientales como un todo es posible una educación integral de

la persona. Empíricamente se ha observado que existen alumnos de bajo promedio pertenecientes a familias desintegradas, sin embargo, también hay algunos con promedios aceptables que comparten ésta situación.

En el ciclo escolar 2006 – 2007, se aplicó el Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y del cual se obtuvieron los siguientes resultados:

	ESPAÑOL							
	INSUFICIENTE		ELEMENTAL		BUENO		EXCELENTE	
ESCUELA	60	49%	49	40%	13	11%	0	0%
ESTATAL	71,704	33.1%	111,458	51.5%	31,914	14.7%	1,334	0.6%
NACIONAL	559,087	40.7%	612,251	44.6%	192,238	14%	10,075	0.7%

	MATEMÁTICAS							
	INSUFICIENTE		ELEMENTAL		BUENO		EXCELENTE	
ESCUELA	81	67%	39	32%	1	1%	0	0%
ESTATAL	131,916	61.1%	76,896	35.6%	6,648	3.1%	520	0.2%
NACIONAL	838,268	61.1%	475,320	34.7%	52,781	3.8%	4,833	0.4%

En donde se consideran a los niveles de la siguiente manera:

- *Insuficiente:* No poseen los conocimientos y habilidades necesarias para seguir aprendiendo al ritmo adecuado en la asignatura y grado en que fueron evaluados.
- *Elemental:* Sólo dominan una minoría de los conocimientos y habilidades de la asignatura y grado en el que fueron evaluados.
- *Bueno:* Dominan la mayoría de los conocimientos y habilidades de la asignatura y grado en el que fueron evaluados.

- *Excelente*: Dominan todos los conocimientos y habilidades de la asignatura y grado en el que fueron evaluados.

El puntaje global esta expresado en una escala nacional con media de 500 y una desviación estándar de 100 puntos. Los alumnos con resultado poco confiable se excluyeron para el cálculo de éstos resultados; quedando los siguientes resultados:

- Escuela: 478.81
- Estatal: 507.6
- Nacional: 500

Por resultado global de la escuela, se ubica en el decil 5. En el decil 1, se ubica el 10% de las escuelas del país de la misma modalidad con los resultados más bajos, y en el decil 10, el 10% de las escuelas con los resultados más altos.

Cabe mencionar que la Escuela Secundaria “Rubén Jaramillo”, no cuenta con enciclomedia ni red escolar, pero si está dentro de las escuelas de calidad y el programa nacional de lectura. Además, el Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, únicamente se aplica al tercer grado, en las materias de matemáticas y español.

Estas investigaciones se refieren a los diferentes factores que repercuten en el rendimiento escolar o académico, así como a los hábitos de estudio, sin embargo, ninguno se enfoca en el factor familiar y sus estilos de crianza como determinante en este, sino que incluyen diversos factores; además de que la mayoría de los estudios fueron realizados con alumnos de nivel medio superior y no de secundaria como en el presente estudio se pretende. Si bien es cierto que no se podría estudiar el rendimiento escolar sin dejar de tomar en cuenta todos los factores, es de importancia señalar que en este trabajo solo se enfocará el factor estilos de crianza y su relación con los hábitos de estudio que cada adolescente tiene.

CAPÍTULO V

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una vez revisada la diversa literatura que explica la dinámica familiar y específicamente los estilos de crianza así como los hábitos y técnicas de estudio, de analizar el desarrollo cognoscitivo del adolescente y de revisar investigaciones directamente relacionadas; es momento de argumentar los supuestos que guían a esta investigación.

Es de suma importancia tomar en cuenta como consideración previa el hecho de que los estilos de crianza, así como los hábitos y técnicas de estudio son constructos ya investigados de forma independiente, y en las investigaciones previas que se les ha llegado a relacionar ha sido en otro tipo de muestra, de tal manera que los profesionales de la psicología y la educación, están obligados al constante estudio del tema.

El marco de referencia es la población de individuos que estudian secundaria, concretamente en una área urbano – marginal que se encuentra en el oriente de la zona metropolitana de la ciudad de México. La incidencia de problemas observados en relación con los pocos o nulos hábitos de estudio, el mal empleo de las técnicas de estudio, y su posible correlación con los estilos de crianza de los padres o tutores es considerable. Por tal motivo se tomó la decisión de realizar un estudio con dichas variables con una población representativa de una escuela secundaria con la intención de generar indicadores del comportamiento de las variables.

De esta manera se tiene que el problema de la investigación se expresa en los siguientes términos: valorar la relación que ocurre entre la variable estilos de crianza y la variable estrategias de aprendizaje (Hábitos y técnicas de estudio).

La tarea, entonces, es describir la variable estilos de crianza, para determinar la relación con las variables hábitos y técnicas de estudio. Evidentemente, el impacto de los datos estará basado en la literatura revisada dentro del marco teórico.

De manera que es importante valorar los indicadores obtenidos mediante un estudio correlacional, la meta más importante de la investigación es analizar la supuesta relación entre las variables.

Para cubrir esta tarea es conveniente tomar como modelo teórico al enfoque cognitivo conductual, los estilos de crianza expuestos por Hernández Guzmán (1999), las técnicas de estudio descritas por Castillo (2005), y el constructo de hábitos de estudio que manejan Castillo (2005) y Magaña (1996).

Para la presente investigación se busca cubrir espacios con población adolescente con un rango de edad entre 12 y 15 años, estudiantes inscritos en una secundaria de Valle de Chalco en el ciclo escolar 2006 – 2007.

Con esta visión se llevó a cabo un riguroso análisis estadístico para describir los niveles de correlación entre las variables a estudiar en adolescentes con este rango de edad.

En otro rubro se ha observado que en capítulos anteriores las explicaciones de distintos modelos teóricos y psicológicos, presentan divergencia en las conceptualizaciones, sin embargo, es cierto que en momentos coinciden puntos de vista en el manejo y desarrollo de los constructos a estudiar (estilos de crianza, hábitos de estudio y técnicas de estudio).

Dentro del capítulo cuatro, las investigaciones directamente relacionadas que se encontraron corresponden; en su mayoría, a estudios de tipo correlacional, donde se investigó sobre estilos de crianza y la motivación del estudiante (Monroy, 1994), la dinámica familiar y su relación con el aprovechamiento escolar (Bautista, 1995), otros buscaron multifactores como es el caso de Magaña (1996), quien investigó los factores que influyen en el rendimiento académico. López, Villatoro, Medina-Mora & Juárez (1996), realizaron un estudio de autopercepción del rendimiento académico.

En su mayoría, dichos estudios fueron realizados en muestras de adolescentes escolares de preparatoria y dentro de los que se consideraron a los estudiantes inscritos en secundaria, no se investigaron los hábitos y técnicas de estudio, sin embargo, todos coinciden en que si existe una influencia de la dinámica familiar en el aprovechamiento escolar. Además, las muestras estudiadas son de origen urbano, donde las características de la población son sumamente diferentes a la estudiada en esta investigación.

A esto se debe agregar que dentro de la literatura revisada Castillo (2005), describe múltiples factores que afectan a lo que él llama “estudio eficaz”, tales como el buen estado de salud física

y psíquica, la actitud y la motivación, la materia a estudiar, las capacidades intelectuales, la organización y planificación, el lugar y horario adecuados para la actividad, las técnicas y hábitos de estudio y el ambiente familiar. Los dos últimos, objetos de estudio para la presente investigación, se sabe que afectan el rendimiento escolar y el estudio eficaz, pero, ¿Existe alguna relación entre ambos?, ¿La modificación de uno, altera al otro?... para responder a estas preguntas, también se tomó en cuenta la literatura sobre los estilos de crianza, su definición y clasificación.

Los estilos de crianza, entendidos como el papel de los progenitores o tutores como agentes de socialización, la manera de guiar o desalentar a los hijos hacia conductas, valores, metas y motivaciones, son clasificados en cinco por autores como Pick (1993), como autoritario, permisivo, democrático, autorizativo y negligente, con el coincide Papalia (2002). Hernández Guzmán (1999), los agrupa en cuatro: autoritario, permisivo, negligente y agrupando en uno solo, los estilos democrático y autorizativo que expuso años atrás Pick, propuso el estilo control firme.

Dado que Hernández Guzmán propone el agrupamiento de el estilo democrático con el estilo autorizativo en uno solo como control firme, por contener características similares, y para el efecto de esta investigación se utilizará la clasificación propuesta por Hernández Guzmán.

Un aspecto importante que tiene el papel de justificante ante esta investigación, es el siguiente: Castillo (2005), expone la iniciación, aplicación y afianzamiento del desarrollo de las técnicas de estudio y los contenidos de procedimiento a lo largo del sistema educativo, dentro del cual se convierte en un punto determinante la Educación Secundaria Obligatoria, por ser dentro de ella donde al finalizarla se afianzan la mayoría de las técnicas y hábitos de estudio.

Los adolescentes pasan la mitad del día en la escuela, sin embargo, la otra mitad, se entiende bajo el supuesto que deben estar en sus casas bajo el cuidado de sus padres o tutores. Considerando que en esta etapa, los alumnos aun son dependientes de su familia, se puede manejar como hipótesis el hecho de que efectivamente, el estilo de crianza esta relacionado con los hábitos y técnicas de estudio.

La práctica y problemática asociada con el bajo rendimiento y fracaso escolar y la utilización de los hábitos y técnicas de estudio requiere ser tratada desde muy temprana edad, es decir, desde los estilos de crianza hasta las repercusiones escolares que no dejan avanzar en el desarrollo y rendimiento de los individuos. De hecho, el supuesto del que nació el presente estudio sostiene que existe una triada que influye directamente en la calificación del estudiante: el profesor, el ambiente familiar (padres o tutores, estilo de crianza y tipo de familia), y por supuesto, el alumno.

Un aspecto a considerar es que no se puede dejar la adquisición de técnicas de estudio al amparo del azar, de la relación de los múltiples factores y su distinto nivel de influencia. Debido a que es precisamente que dentro de la estancia de los adolescentes en la ESO, donde sucede el afianzamiento de los hábitos y técnicas de estudio (Castillo, 2005), y al hecho de que esto es determinante en sus habilidades, capacidades y logros, es que se convierte en una labor de suma importancia el estudiar para después poder intervenir en esta etapa del estudiante.

La psicología del adolescentes otro rasgo que emerge como paradigma de la psicología actual. En instituciones y universidades reconocidas de México se han implementado programas de carácter curricular de nivel licenciatura y posgrado en la adolescencia, debido al reconocimiento y asentamiento teórico que requiere, es entonces cuando se estructuran lineamientos educativos, proyectando el significado real de esta etapa de desarrollo humano.

Con estas condiciones se justifica en gran medida la parte correspondiente a la prevención psicológica y la necesidad de investigar y analizar las dimensiones internas que existen en el adolescente.

Concretamente el problema de la investigación se refiere a la descripción de los estilos de crianza observados en una muestra aleatoria por disponibilidad de adolescentes de nivel medio básico y su relación con sus hábitos y técnicas de estudio.

Las referencias teóricas que sustentan al planteamiento del problema son las siguientes:

1. Estilos de Crianza: Manera de guiar o desalentar a los hijos hacia conductas (Davidoff, 1979).

2. Hábitos de Estudio: El alumno debe participar activamente en el proceso de adquisición de conocimientos, así como en el desarrollo de estrategias cognitivas que le permitan lograr los objetivos que se pretenden alcanzar (Magaña, 1996).
3. Técnicas de estudio: Ayudan a subrayar y destacar las ideas esenciales, a ordenar y organizar dichas ideas con una visión de conjunto y, asimilarlas razonadamente y recordarlas cuando sea preciso (Castillo, 2005).

Siguiendo esta línea de pensamiento el presente estudio se diseñó con el propósito de dar respuesta a las problemáticas asociadas con la relación de los estilos de crianza y los hábitos y técnicas de estudio, planteadas de la siguiente manera: ¿Cómo es la relación entre la variable estilos de crianza y las variables hábitos y técnicas de estudio?

Dados los planteamientos teóricos que sustentan esta investigación, ha llegado el momento de la aplicación del método como estrategia para solucionar el planteamiento del problema que es el objeto de este estudio.

Se aplicará el método, mostrando las partes fundamentales que permitan evaluar los estilos de crianza de los adolescentes así como sus técnicas y hábitos de estudio para analizar su relación.

CAPÍTULO VI

MÉTODO

6.1 Preguntas de investigación

- ¿Cómo se comporta la variable estilos de crianza?
- ¿Cómo se comporta la variable hábitos y técnicas de estudio?
- ¿Cuál es la relación entre los hábitos y técnicas de estudio y los estilos de crianza?

6.2 Objetivo general

1. Valorar la relación que ocurre entre la variable estilos de crianza y las variables hábitos y técnicas de estudio.

6.3 Objetivos particulares

1. Describir la variable estilos de crianza
2. Describir la variable hábitos y técnicas de estudio.

6.4 Definición de variables

6.4.1 Variable 1. Técnicas y hábitos de estudio

A. Definición Conceptual:

Hábitos y técnicas de estudio de Estudio:

Facilitan la formación académica, la cual debe tener y utilizar las herramientas necesarias para lograr un aprendizaje significativo. El alumno debe participar activamente en el proceso de adquisición de conocimientos a través de procedimientos que le permitan lograr los objetivos que se pretenden alcanzar. Los hábitos y técnicas van ligados, ya que si el alumno conoce las técnicas pero no tiene el hábito de emplearlas dentro de sus actividades académicas, de nada servirán. Álvarez – González y Fernández – Valentín han desglosado a los hábitos y técnicas de estudio en siete escalas: actitud general hacia el estudio, lugar de estudio, estado físico del escolar, plan de trabajo, técnicas de estudio, exámenes y ejercicios, trabajos.

B. Definición Operacional:

Álvarez – González y Fernández – Valentín desglosan a la variable de hábitos y técnicas de estudio en siete escalas que se tomaron como base para medir dicha variable:

1. Actitud general hacia el estudio (AC). Actitudes positivas hacia el estudio, las cuales incluyen tener iniciativa para tomar notas, considerar al estudio una ocasión para aprender, facilidad de concentración, informarse de actividades realizadas en el caso de que tengan que faltar a clase, estudiar para una prueba o ejercicio, acabar las tareas y en general, poner todo de su parte para asegurarse de tener buenos resultados.
2. Lugar de estudio (LU). Incluye conductas relacionadas con la ubicación física del lugar de estudio: no cambiar el lugar de estudio constantemente, procurar alejarse de distractores, asegurarse de tener luz y ventilación suficiente, contar con el espacio suficiente para tener todo el material en orden y a la mano, tener una mesa y silla de estudio proporcionadas y en buenas condiciones.
3. Estado físico del escolar (ES). Se refiere a las condiciones físicas del estudiante: dormir por lo menos 8 horas diarias, combinar el tiempo de estudio con los de descanso y ocupar el tiempo necesario para estudiar.
4. Plan de trabajo (PL). hace referencia a la planificación del tiempo: elaborar un plan de trabajo y seguirlo al pie de la letra, organizar el tiempo para sus distintas actividades, tener una idea general de lo que van a estudiar, no interrumpir las sesiones de estudio en casa, organizar el material de trabajo de cada materia, preparar los exámenes con el suficiente tiempo y repasar el fin de semana.
5. Técnicas de estudio (TE). Mirar el índice antes de comenzar a estudiar, iniciar con una lectura rápida seguida de una lectura lenta y reposada, subrayar ideas importantes, resumir, realizar esquemas, croquis y/o gráficos, así como memorizar ideas importantes.

6. Exámenes y ejercicios (EX). Procedimiento a seguir antes de presentar un examen o ejercicio: leer con detenimiento las preguntas, pensar las respuestas antes de escribirlas, repartir el tiempo para cada pregunta, cuidar la expresión escrita y repasar al final de la prueba las respuestas.
7. Trabajos (TR). Realizar un esquema antes de comenzar un trabajo y comentarlo con su profesor, saber como encontrar la información necesaria y cuidar la redacción y presentación del trabajo.

6.4.2 Variable 2. Estilos de crianza

A. Definición conceptual:

Davidoff (1979), conceptúa la crianza, basándola en el papel de los progenitores como agentes de socialización. Esto es, la manera de guiar o desalentar a los hijos hacia conductas, valores, metas y motivaciones que la cultura considera apropiadas. En este sentido, los estilos de crianza se referirían a un modo o manera particular de promover o desalentar conductas, valores, metas y motivaciones en los hijos.

B. Definición operacional:

Según Hernández Guzmán (1999), los estilos de crianza se clasifican en cuatro; y con base en esa clasificación es que dicha variable será medida:

1. *Autoritario*. El padre es poco flexible, no da explicaciones, regularmente el ambiente familiar es muy limitado y poco estimulante, la retroalimentación es escasa, dando como consecuencia una sensación de incompetencia en el alumno. En general, los padres o tutores: usan regularmente castigo físico, violencia verbal y psicológica, les hablan a sus hijos de manera dura u ofensiva y no demuestran fácilmente su cariño.
2. *Control Firme*. Los padres intentan guiar las actividades del niño de una manera racional. Contiene los siguientes elementos: expectativas de madurez, ambiente con claridad y definición en las metas, refuerzo firme en la aplicación de las reglas y estándares, utiliza las sanciones cuando es necesario, promueve la

independencia del niño y su individualidad y abre la comunicación de los niños con el padre mediante el reconocimiento de los derechos de ambos.

3. *Permisivo*. En este estilo no hay límites aunque es cálido y afectivo, hay una razón de seguridad en la crianza del niño; en la dimensión de autocontrol. A los adolescentes se les permite escoger a sus amigos, como emplear su tiempo libre, se acepta al hijo tal como es.
4. *Negligente*. Ocurre un completo abandono en la crianza del niño, el componente afectivo y el de autocontrol dificultan. Los padres o tutores se pelean enfrente de sus hijos, generalmente las discusiones no se realizan en privado, no se enteran ni les preocupa las actividades de los adolescentes.

6.5 Hipótesis

Hi: Existe relación estadísticamente significativa entre la variable estilos de crianza y la variable hábitos de estudio, con un nivel de significancia de .05

6.6 Participantes

La población que acude como alumnos regulares de la Escuela Secundaria Rubén Jaramillo en el turno matutino de sexo femenino y masculino, calculada aproximadamente con 170 sujetos por cada uno de los tres grados aproximadamente. La escuela está ubicada en el municipio de Valle de Chalco, Estado de México. Es importante enfatizar que dicha institución se encuentra dentro de una zona urbano - marginal. La muestra se encuentra conformada por 229 alumnos 33 de primer grado, 91 de segundo y 105 de tercero dentro de los cuales 117 son mujeres y 112 hombres.

6.7 Tipo de muestreo

El tipo de muestreo fue de tipo aleatorio por disponibilidad (Kerlinger, 2001). Se tomó una muestra total de 229 alumnos, que corresponde al año escolar 2006 – 2007, según el calendario escolar de la Secretaría de Educación Pública.

6.8 Tipo de estudio

Correlacional. Mide las dos o más variables que se pretenden ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos. Su principal propósito es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. Es decir, dentro de ésta investigación se pretende saber si están o no relacionadas las variables estilo de crianza con las variables hábitos y técnicas de estudio, y como varia el comportamiento de una con respecto de la otra (Hernández, et. al., 2006).

6.9 Diseño del estudio

El diseño de estudio es la estrategia que se efectúa para dar respuesta a la investigación.

Diseño no experimental. Es aquel que se realiza sin manipular deliberadamente variables, es decir, se trata de una investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que se hace en este tipo de investigación es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Es éste caso, se medirán las variables estilos de crianza, hábitos y técnicas d estudio, para luego analizar la posible relación entre ellas (Kerlinger, 2001).

Investigación transeccional. Recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. En éste estudio solo se realizará una medición.

De tipo retrospectivo. Investiga variables que ya tenían la muestra o población y su relación con otras variables de la misma naturaleza. Las variables a investigar son de tipo atributivo como.

6.10 Instrumentos

El inventario que se utilizó se diseñó con base a los siguientes dos instrumentos, cada uno de ellos con la intención de explorar dominios particulares de comportamiento:

- Inventario de Salud, Estilos de Vida y Comportamiento (SEViC).

El SEViC (Sánchez-Sosa & Hernández-Guzmán, 1993), se divide en dos secciones. La primera explora el deterioro de la salud psicológica, en términos de problemas adaptativos frecuentes

(esta primera parte no se utilizará para este estudio). La segunda sección recolecta datos sobre variables de interacción familiar y de crianza.

De acuerdo con los autores, la validación de éste instrumento se realizó en base a criterios confiables de investigación; utilizaron para el diseño procedimientos aceptados para la validación de encuestas, la selección de los signos de desajuste psicológico y las características específicas de los estilos de crianza, se realizó con los siguientes criterios, para la parte de historia familiar y la crianza: control metodológico libre de contaminantes y los componentes interpersonales que definen un estilo interactivo.

Se explora principalmente los estilos de vida. La información proporcionada, permite clasificar las siguientes áreas específicas de dominio: historia personal, historia familiar, datos demográficos.

- Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE).

El cuestionario CHTE (Álvarez-González & Fernández-Valentín, 1999), tiene como finalidad un diagnóstico individual y grupal de una serie de aspectos o factores que, directa o indirectamente, inciden en la tarea de estudio; se trata de recoger una información sobre alumnos en sus hábitos y técnicas básicas de estudio. Dicha información puede facilitar el pronóstico de la posible influencia de esos hábitos y técnicas en las tareas de aprendizaje y, a partir de aquél, el diseño y ejecución de un programa de intervención con los alumnos, para modificar aquellos aspectos que, por su incidencia, pueden influir negativamente en el estudio o para reforzar aquellos otros que actúan de forma positiva.

Dentro de este instrumento se han considerado tres aspectos fundamentales:

- a. Las condiciones físicas y ambientales
- b. La planificación y estructuración del tiempo
- c. El conocimiento de las técnicas básicas

Estos aspectos se han desglosado en las siete escalas que vienen a continuación:

AC Actitud general hacia el estudio

LU Lugar de estudio

ES Estado físico del escolar

PL Plan de trabajo

TE Técnicas de estudio

EX Exámenes y ejercicios

TR Trabajos

6.11 Recolección de datos

Se realizó una única sesión por cada instrumento, con un tiempo aproximado de 50 minutos, en grupos de 40 a 50 alumnos, utilizando cuadernillos de preguntas y una hoja de respuestas, dentro de las aulas de la institución.

6.12 Análisis de datos

- Se hizo la estadística descriptiva para las tres variables, se aplicaron medidas de tendencia central y de dispersión, de acuerdo al nivel de medición de las variables.
- Se aplicó una correlación de Producto Momento de Pearson para establecer la relación entre variables, la cual consiste en una prueba estadística que analiza la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón, se simboliza con una "r" y se calcula a partir de la puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de otra variable, en los mismos sujetos.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS

Dentro de este Capítulo se presentan los resultados arrojados por el análisis estadístico aplicado a ambas variables. La variable hábitos y técnicas de estudio se dividió en siete factores (actitud general hacia el estudio, lugar de estudio, estado físico del escolar, plan de trabajo, técnicas de estudio, exámenes y ejercicios y trabajos), mismos que proponen Álvarez-González y Fernández Valentín (1999), autores del Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE).

La variable estilos de crianza se dividió en cuatro factores o estilos (autoritario, control firme, permisivo y negligente), basados en la clasificación de Hernández-Guzmán quien es una de los dos autores del cuestionario de Inventario de Estilos de Vida y Comportamiento.

7.1 Variable Hábitos y técnicas de estudio (CHTE)

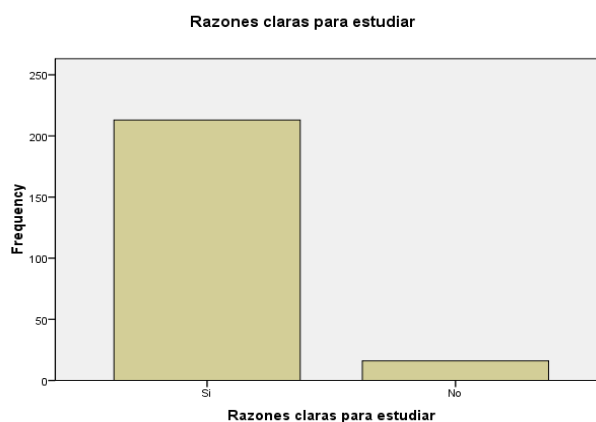
Para comenzar, se dará respuesta a la primer pregunta de investigación: ¿Cómo se comporta la variable hábitos y técnicas de estudio?

7.1.1 Factor I. Actitud general hacia el estudio

El factor actitud general hacia el estudio (AC) contiene un total de 10 reactivos (1, 6, 8, 15, 22, 24, 32, 42, 46 y 52).

Reactivo 1. El 93% del total de la muestra reportó tener claras las razones por las que estudia, y solo el 7% reportó no saberlas.

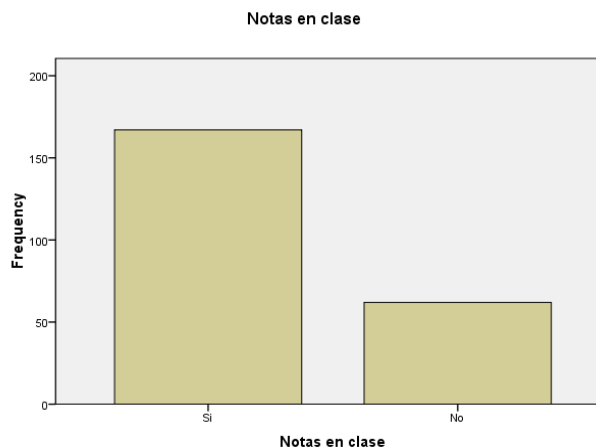
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	213	93.0	93.0
No	16	7.0	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 6. El 72.9% de los alumnos aseguraron tomar nota de las explicaciones de los profesores, el 27.1% dijo no hacerlo.

Notas en clase

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	167	72.9	72.9
No	62	27.1	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 8. El 95.6% de los participantes dijo considerar el estudio como una ocasión para aprender y solo el 4.4% estuvo en desacuerdo.

Consideran el estudio una ocasión para aprender

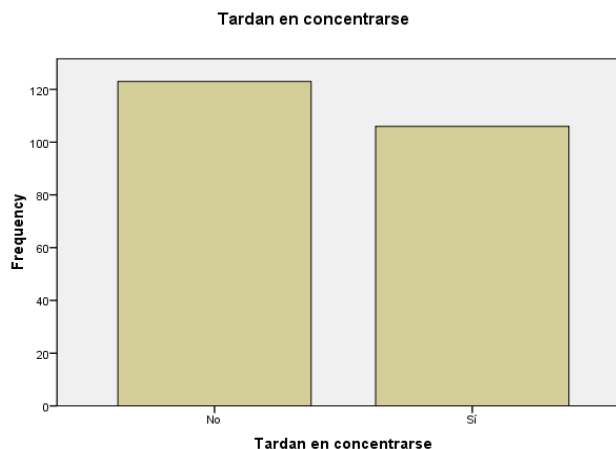
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	219	95.6	95.6
No	10	4.4	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 15. El 46.3% de los adolescentes afirmó tardar bastante tiempo para concentrarse cuando comienzan a estudiar, mientras que el 53.7% dijo no presentar dicha dificultad.

Tardan en concentrarse

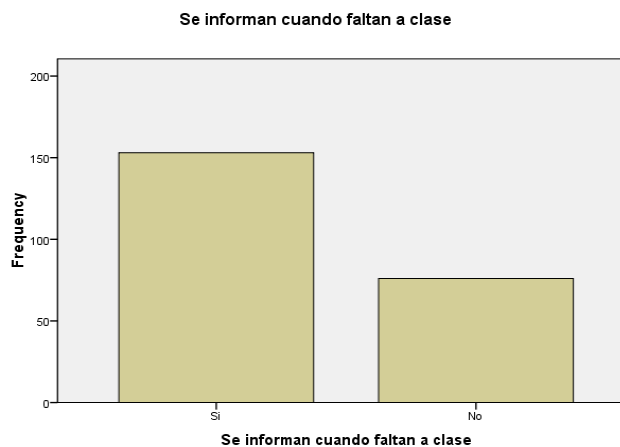
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid No	123	53.7	53.7
Sí	106	46.3	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 22. El 66.8% de los participantes contestaron que se informan a través de un compañero o profesor de lo que se ha realizado y se ha de realizar cuando faltan a clase. El 33.2% contestó no hacerlo.

Se informan cuando faltan a clase

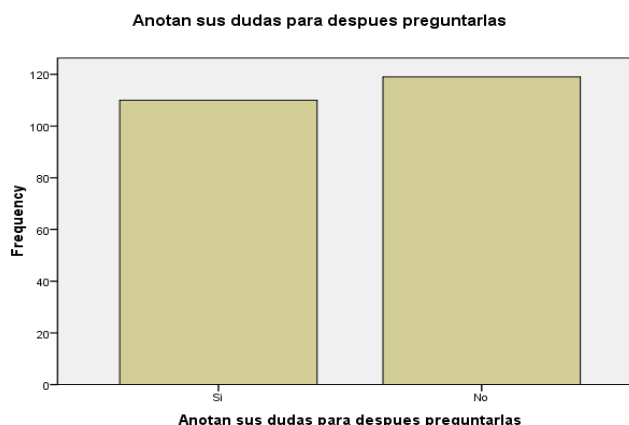
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	153	66.8	66.8
No	76	33.2	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 24. El 48% del total de la muestra aseguró anotar cuando no comprende algo para después consultarlo, mientras que el 52% no lo anota.

Anotan sus dudas para despues preguntarlas

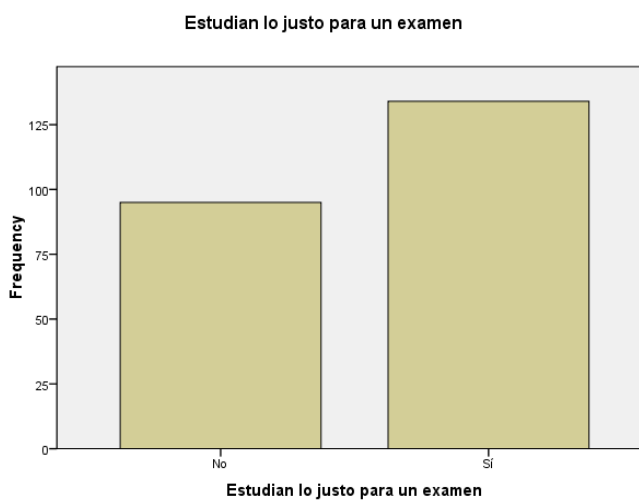
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	110	48.0	48.0
	No	119	52.0	100.0
	Total	229	100.0	



Reactivo 32. El 58.5% de los alumnos dijo tratar de estudiar sólo lo justo para una prueba o control, el restante 41.5% dijo que no.

Estudian lo justo para un examen

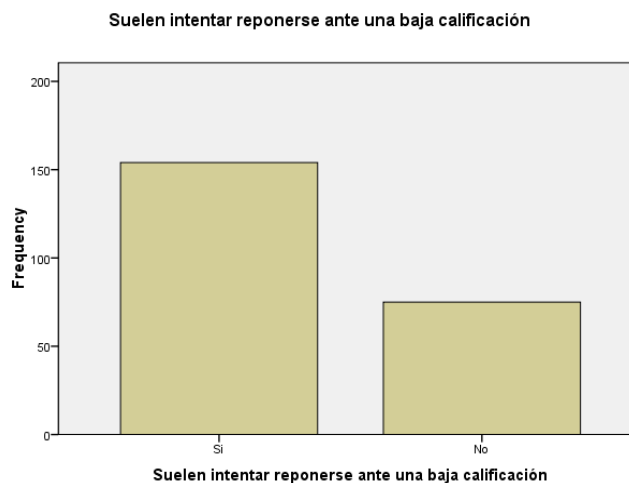
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	No	95	41.5	41.5
	Si	134	58.5	100.0
	Total	229	100.0	



Reactivo 42. El 67.2% de los participantes contestó que intentan sobreponerse con interés y ánimo, ante un bajón en las notas o calificaciones; y el 32.8% reportó no importarle.

Suelen intentar reponerse ante una baja calificación

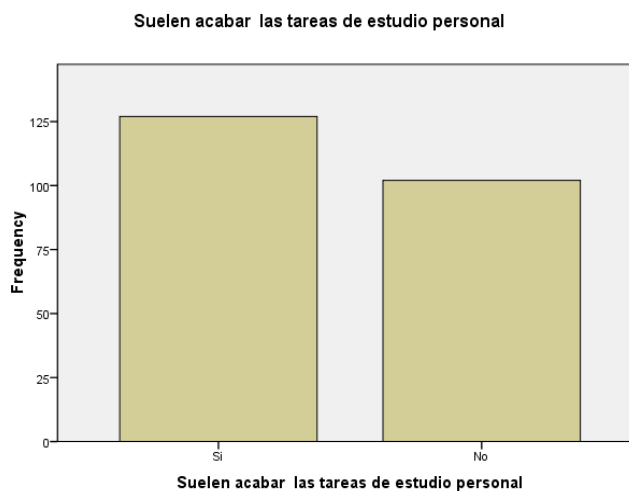
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	154	67.2	67.2
No	75	32.8	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 46. El 55.5% de los adolescentes dijo que suelen acabar las tareas que se habían propuesto cuando terminan su sesión de estudio personal, mientras que el 44.5% no las suele terminar.

Suelen acabar las tareas de estudio personal

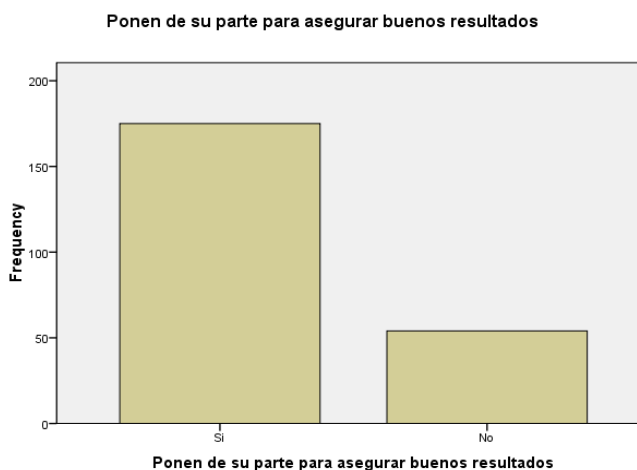
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	127	55.5	55.5
No	102	44.5	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 52. El 76.4% de la muestra aseguró poner de su parte todo lo que puede para asegurarse de obtener buenos resultados en su tarea escolar. El 23.6% dijo poner nada de interés.

Ponen de su parte para asegurar buenos resultados

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	175	76.4	76.4
No	54	23.6	100.0
Total	229	100.0	



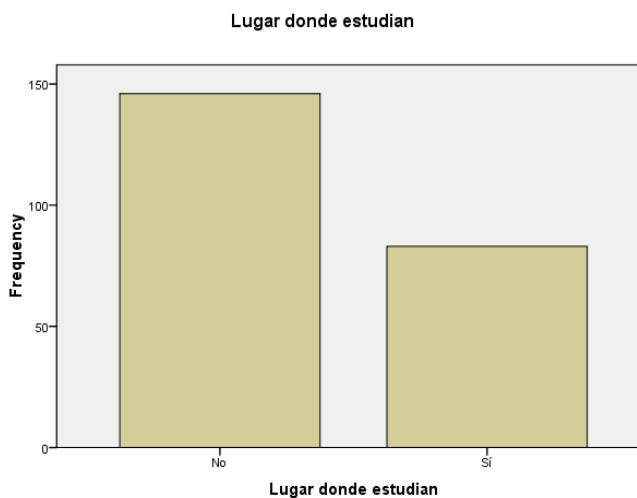
7.1.2 Factor II. Lugar de estudio

El factor lugar de estudio (LU) contiene un total de 10 reactivos (2, 9, 16, 25, 29, 35, 38, 43, 45 y 47).

Reactivo 2. El 36.2% de los estudiantes reportó cambiar con cierta frecuencia el lugar donde estudian en su casa y el 63.8% dijo no cambiarlo.

Lugar donde estudian

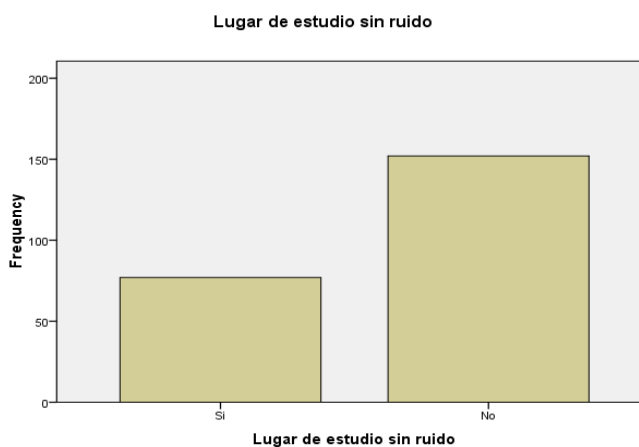
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid No	146	63.8	63.8
Sí	83	36.2	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 9. El 33.6% de los encuestados contestó que su lugar de estudio está alejado de ruidos y otras cosas que impidan concentrarse, mientras que el 66.4% contestó que no.

Lugar de estudio sin ruido

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	77	33.6	33.6
No	152	66.4	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 16. El 58.5% aseguró que en el lugar donde estudian habitualmente hay personas o cosas que distraen su atención. El otro 41.5% dijo que no había distractores.

Distractores en el lugar de estudio

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid No	95	41.5	41.5
Sí	134	58.5	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 25. El 82.1% de los estudiantes dijo que tienen luz suficiente (natural o lámpara) para estudiar sin forzar la vista, mientras que el 17.9% dijo no tenerla.

Iluminación del lugar de estudio

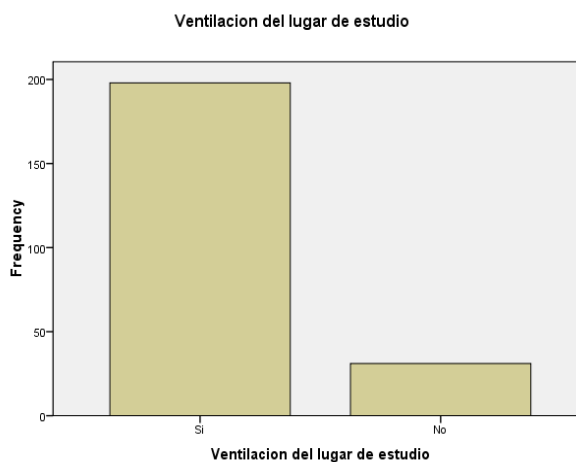
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	188	82.1	82.1
	No	41	17.9	100.0
	Total	229	100.0	



Reactivo 29. El 86.5% del total de la muestra aseguraron que suelen abrir un poco la puerta o ventana de su habitación de estudio para que se ventile, y sólo un 13.5% reportó no hacerlo.

Ventilación del lugar de estudio

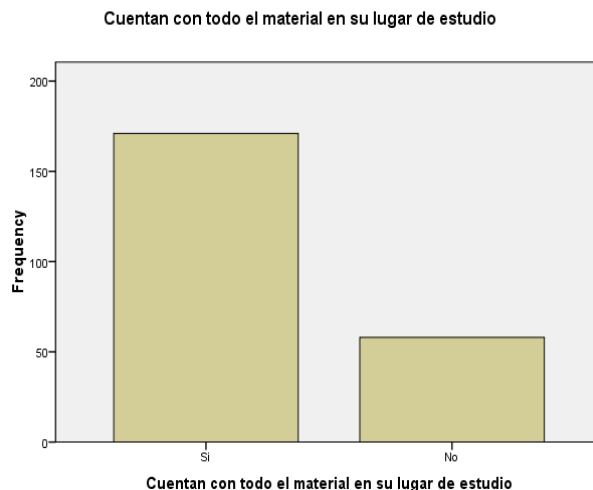
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	198	86.5	86.5
	No	31	13.5	100.0
	Total	229	100.0	



Reactivo 35. El 74.7% aseguró que en su lugar de estudio disponen de espacio para tener organizado y a la mano todo el material que necesitan; el restante 25.3% dijo no disponer del espacio suficiente.

Cuentan con todo el material en su lugar de estudio

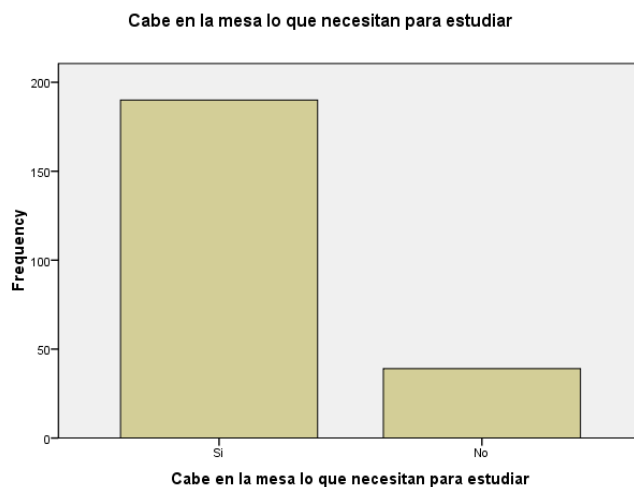
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	171	74.7	74.7
No	58	25.3	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 38. El 83% de los adolescentes dijo que en su mesa cabe todo lo que necesitan para el estudio. El 17% reportó que no.

Cabe en la mesa lo que necesitan para estudiar

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	190	83.0	83.0
No	39	17.0	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 43. El 15.3% de los encuestados aseguró que a su silla de estudio le falta respaldo. El 84.7% contestó que no le faltaba respaldo a su silla de estudio.

A su silla de estudio le falta respaldo

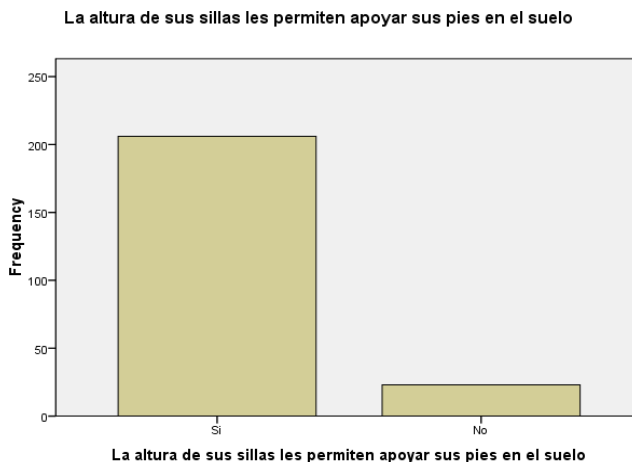
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid No	194	84.7	84.7
Sí	35	15.3	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 45. El 90% de los alumnos dijo que la altura de su silla de estudio les permite apoyar bien los pies en el suelo, y sólo el 10% dijo que no.

La altura de sus sillas les permiten apoyar sus pies en el suelo

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	206	90.0	90.0
No	23	10.0	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 47. El 79.5% de la muestra aseguró que la altura de su silla está proporcionada a la de su mesa. El otro 20.5% contestó que no.

La altura de la silla es proporcional a la mesa

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	182	79.5	79.5
No	47	20.5	100.0
Total	229	100.0	



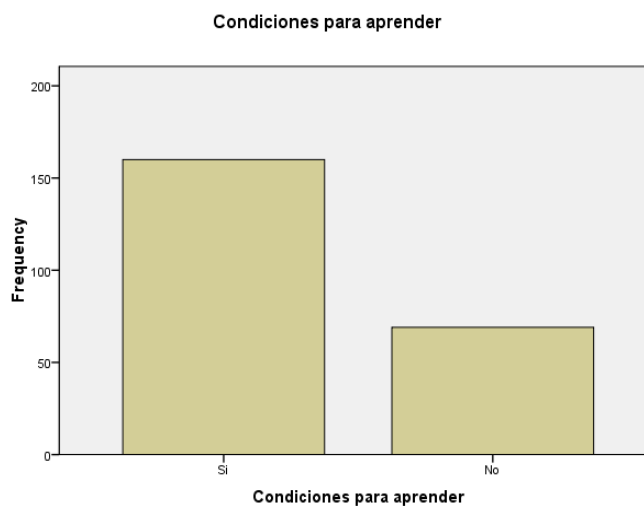
7.1.3 Factor III. Estado físico del escolar

El factor estado físico del escolar (ES) contiene un total de 6 reactivos (3, 11, 18, 26, 33 y 53).

Reactivo 3. El 69.9% de los encuestados reportó procurar estudiar en aquellas horas en que se encuentran en mejores condiciones para aprender, el 30.1% respondió que no.

Condiciones para aprender

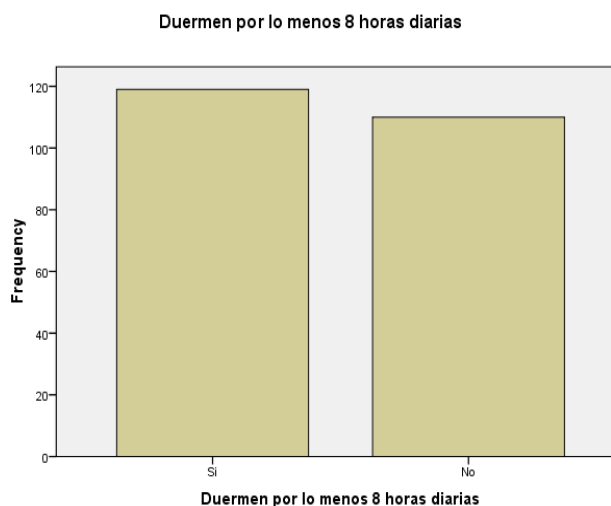
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	160	69.9	69.9
No	69	30.1	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 11. El 52% dijo que suele dormir por lo menos 8 horas cada día y el 48% reportó no hacerlo.

Duermen por lo menos 8 horas diarias

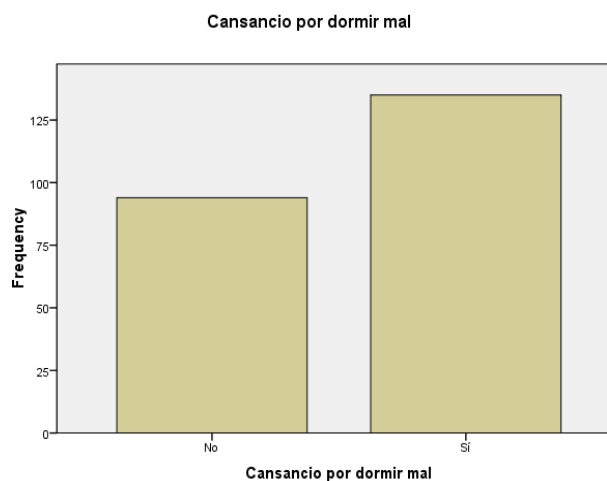
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	119	52.0	52.0
No	110	48.0	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 18. El 59% de los adolescentes dijo que suele dormir mal y por la mañana sentirse cansados y poco repuestos, mientras que el 41% reportó dormir bien.

Cansancio por dormir mal

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid No	94	41.0	41.0
Sí	135	59.0	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 26. El 48% combina el tiempo que le dedica al estudio con el tiempo de descanso y el 52% no lo hace.

Alternan tiempos de estudio y descanso

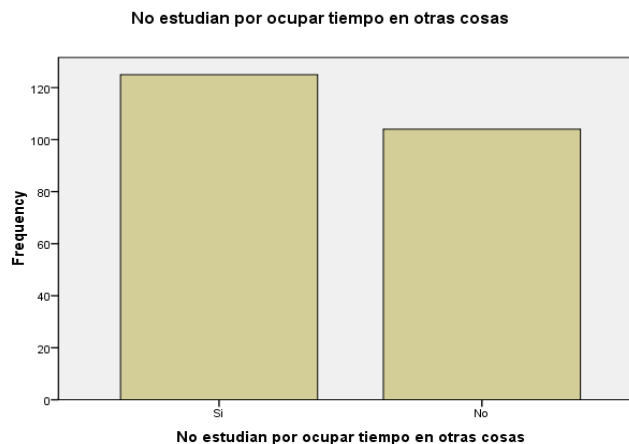
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	110	48.0	48.0
No	119	52.0	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 33. El 54.6% de los alumnos reportó que han notado que los resultados en sus estudios son bajos porque tienen el tiempo demasiado ocupado en otras cosas y el otro 45.4% reportó que no.

No estudian por ocupar tiempo en otras cosas

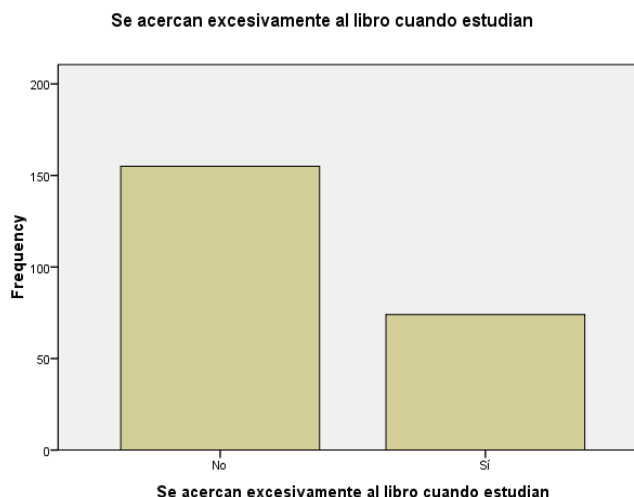
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	125	54.6	54.6
No	104	45.4	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 53. El 32.3% del total de la muestra comentó acercarse excesivamente sobre el libro cuando estudia y el 67.7% respondió que no lo hacían.

Se acercan excesivamente al libro cuando estudian

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid No	155	67.7	67.7
Sí	74	32.3	100.0
Total	229	100.0	



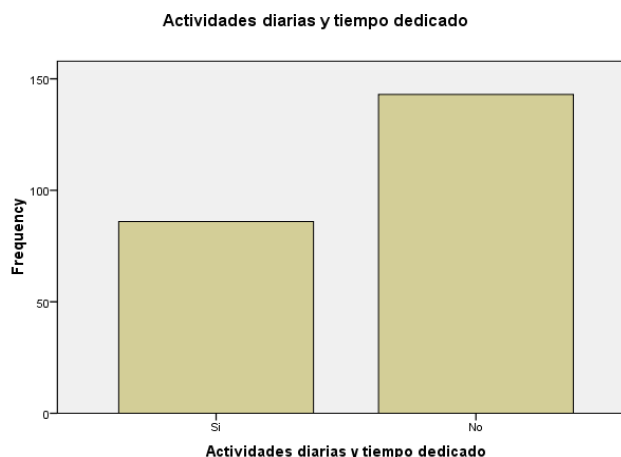
7.1.4 Factor IV. Plan de trabajo

El factor plan de trabajo (PL) contiene un total de 10 reactivos (4, 12, 19, 27, 34, 36, 40, 44, 48 y 54).

Reactivo 4. El 37.6% de los alumnos dijeron que se han parado a pensar sobre el número de actividades que realizan cada día y el tiempo que le dedican a cada una de ellas, mientras que el 62.4% reportó no hacerlo.

Actividades diarias y tiempo dedicado

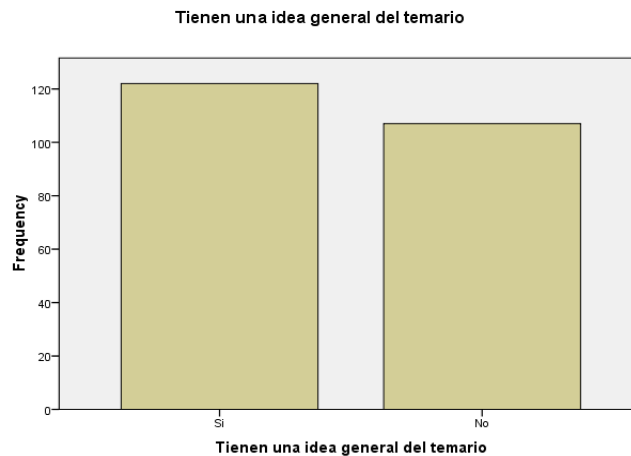
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	86	37.6	37.6
No	143	62.4	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 12. El 53.3% de los encuestados reportó que tiene una idea general de lo que van a estudiar a lo largo del curso en cada materia o asignatura. El 46.7% reportó no saberlo.

Tienen una idea general del temario

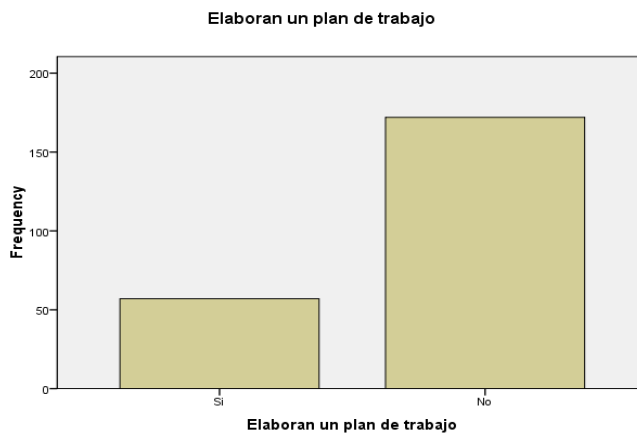
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	122	53.3	53.3
No	107	46.7	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 19. El 24.9% de los estudiantes han elaborado un plan de trabajo en función del tiempo de que disponen y de las asignaturas que tienen, sin embargo, el restante 75.1% no lo han elaborado.

Elaboran un plan de trabajo

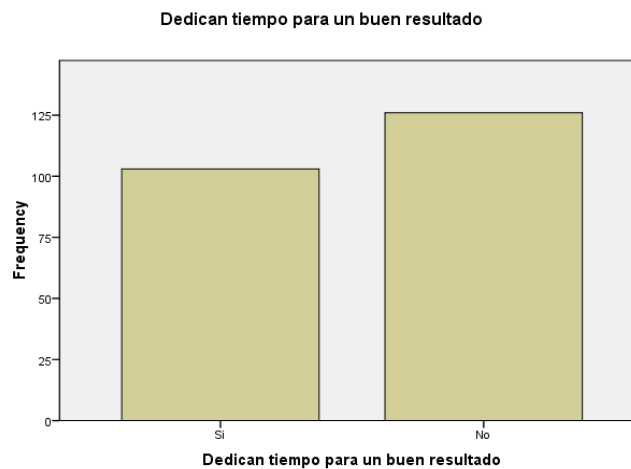
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	57	24.9	24.9
No	172	75.1	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 27. El 45% de los adolescentes dedican a cada asignatura el tiempo necesario que pueda asegurarles un buen resultado, mientras que el 55% no lo hacen.

Dedican tiempo para un buen resultado

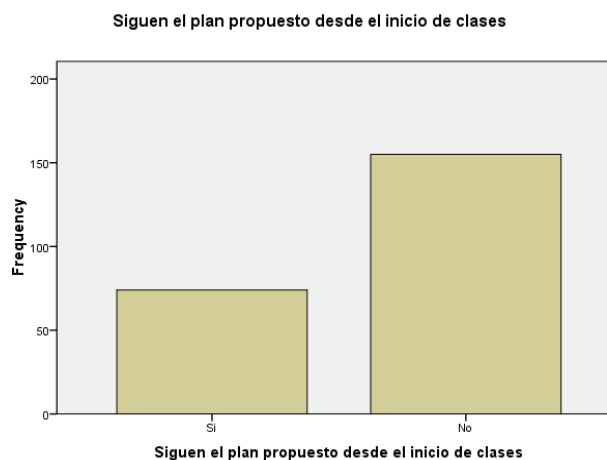
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	103	45.0	45.0
No	126	55.0	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 34. El 32.3% del total de la muestra siguen el plan de trabajo que se han propuesto desde el principio de curso, el 67.7 no lo siguen.

Siguen el plan propuesto desde el inicio de clases

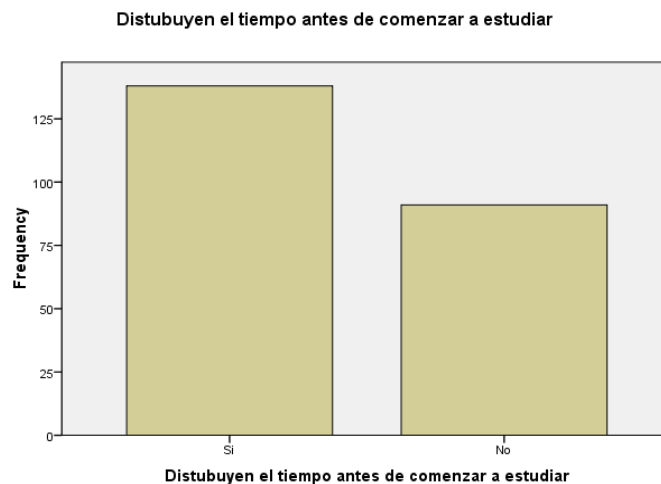
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	74	32.3	32.3
No	155	67.7	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 36. El 60.3% piensa lo que va a hacer y cómo va a distribuir el tiempo antes de empezar a estudiar, y el 39.7% no lo piensa.

Distubuyen el tiempo antes de comenzar a estudiar

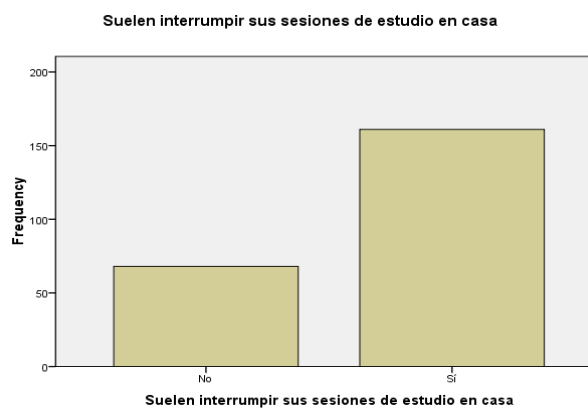
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	138	60.3	60.3
No	91	39.7	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 40. El 70.3 de los estudiantes suelen interrumpir sus sesiones de estudio en casa, y sólo un 29.7% no las interrumpe.

Suelen interrumpir sus sesiones de estudio en casa

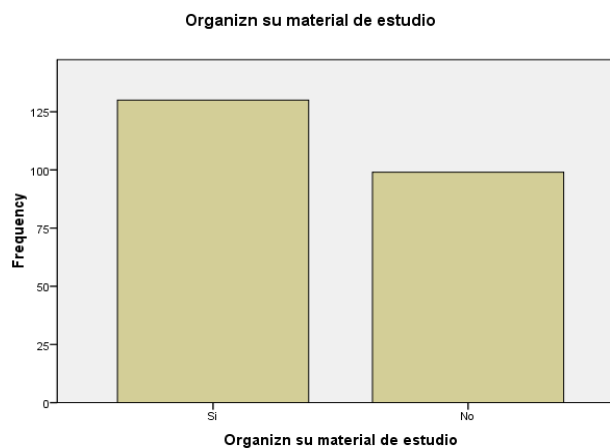
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid No	68	29.7	29.7
Sí	161	70.3	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 44. El 56.8% de los encuestados tienen organizado todo el material que se ha trabajado en cada materia y el 43.2% no lo organiza.

Organizn su material de estudio

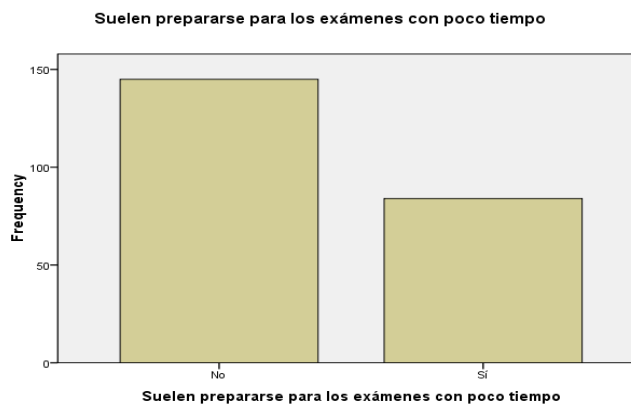
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	130	56.8	56.8
No	99	43.2	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 48. El 36.7% tiene la costumbre de preparar los exámenes con poco tiempo de antelación, mientras que el otro 63.3% reporta que utiliza más tiempo para prepararlos.

Suelen prepararse para los exámenes con poco tiempo

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid No	145	63.3	63.3
Sí	84	36.7	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 54. El 27.9% de los adolescentes aprovechan algún momento del fin de semana para repasar aquellos temas que le han quedado más flojos, mientras que el restante 72.1% no lo hace.

Repasan en los fines de semana los temas con dudas

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	64	27.9	27.9
No	165	72.1	100.0
Total	229	100.0	



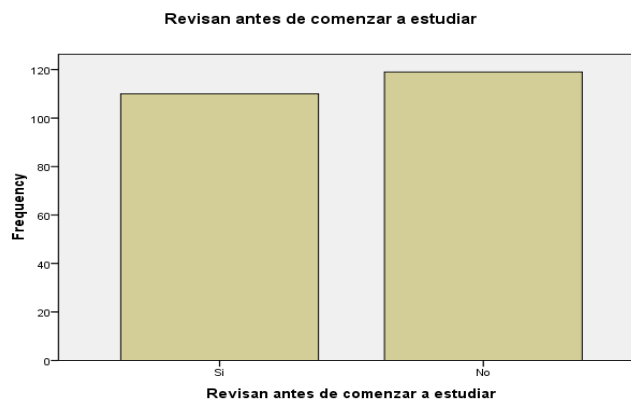
7.1.5 Factor V. Técnicas de estudio

El factor técnicas de estudio (TE) contiene un total de 9 reactivos (5, 13, 17, 21, 28, 37, 41, 49 y 51).

Reactivo 5. El 48% de los participantes contestó que si acostumbra a mirar el índice y los apartados más importantes de un tema antes de comenzar a estudiar, mientras que el 52 % dijo no hacerlo.

Revisan antes de comenzar a estudiar

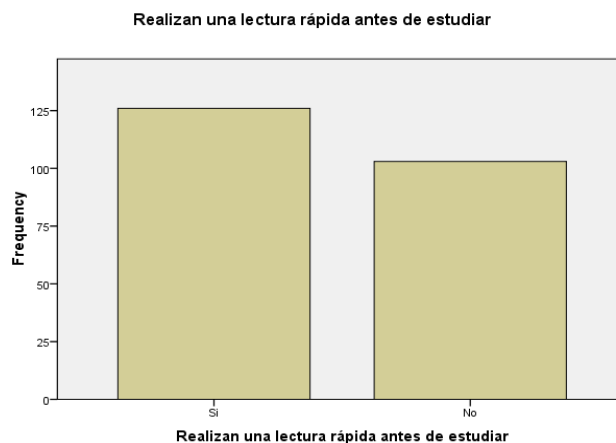
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	110	48.0	48.0
No	119	52.0	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 13. El 55% del total de la muestra realiza una lectura rápida del tema para hacerse una idea general antes de estudiarlo con profundidad, y el 45% no lo hace.

Realizan una lectura rápida antes de estudiar

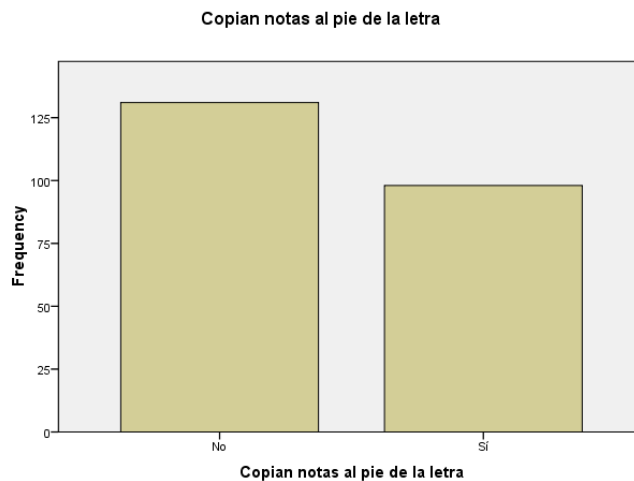
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	126	55.0	55.0
	No	103	45.0	100.0
	Total	229	100.0	



Reactivo 17. El 42.8% de los adolescentes suelen copiar cuando toman notas al pie de la letra lo que dice el profesor. El 57.2% no toman nota.

Copian notas al pie de la letra

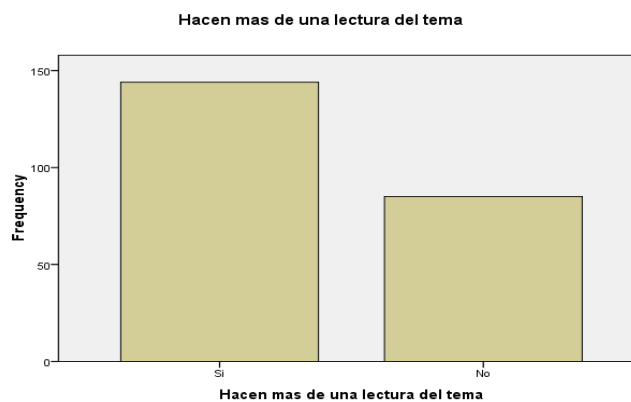
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	No	131	57.2	57.2
	Sí	98	42.8	100.0
	Total	229	100.0	



Reactivo 21. El 62.9% de la muestra reportaron que después de una primera lectura del tema hacen una lectura lenta y reposada para buscar las ideas más importantes, el restante 37.1% comentaron no hacerlo.

Hacen más de una lectura del tema

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	144	62.9	62.9
No	85	37.1	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 28. El 62.9% los estudiantes subrayan las ideas más importantes a medida que van estudiando el tema, mientras que el 37.1% no subrayan.

Subrayan las ideas más importantes del tema

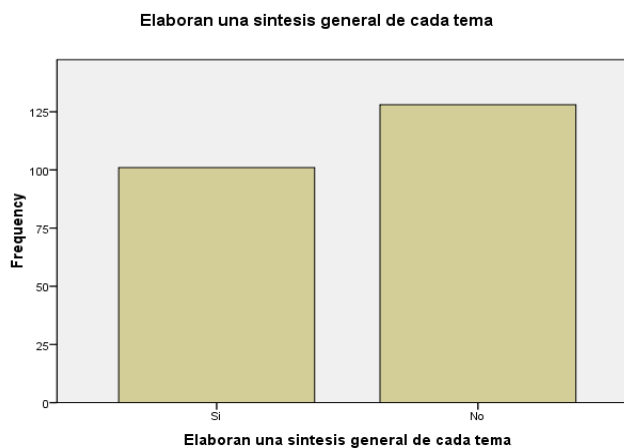
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	144	62.9	62.9
No	85	37.1	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 37. El 44.1% de los alumnos resumen lo más importante de cada uno de los apartados del tema, para elaborar después una síntesis general. El 55.9% no resumen ni realizan síntesis.

Elaboran una síntesis general de cada tema

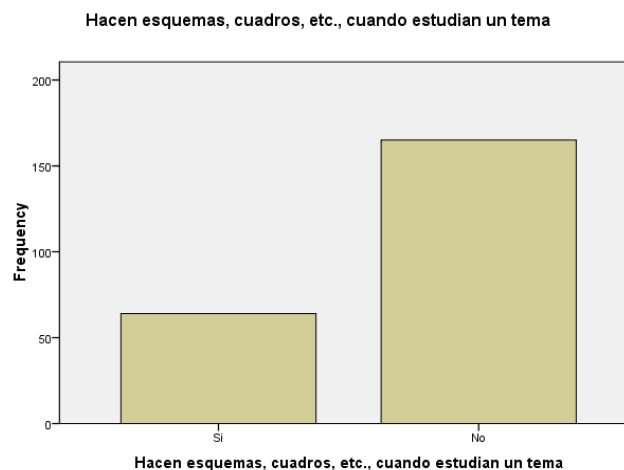
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	101	44.1	44.1
No	128	55.9	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 41. El 27.9% de la muestra comentó que se ha acostumbrado a hacer esquemas, croquis y gráficos (entre otras técnicas de estudio), cuando estudian un tema. El 72.1% reportó no hacerlo.

Hacen esquemas, cuadros, etc., cuando estudian un tema

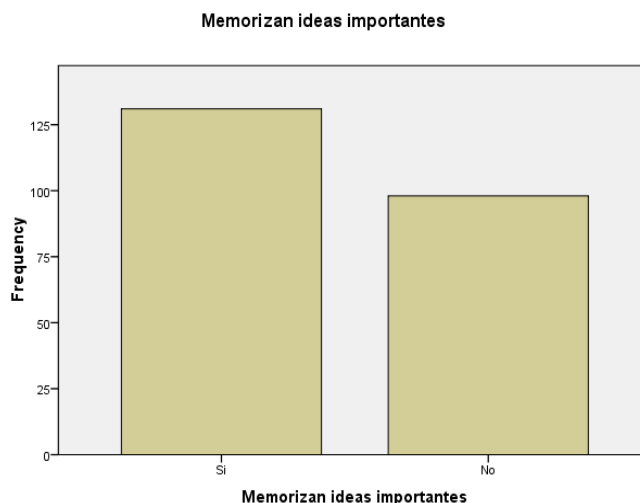
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	64	27.9	27.9
No	165	72.1	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 51. El 57.2% acostumbra a memorizar las ideas más importantes que ha resumido en un tema o lección, y un 42.8% no está acostumbrado a hacerlo.

Memorizan ideas importantes

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	131	57.2	57.2
No	98	42.8	100.0
Total	229	100.0	



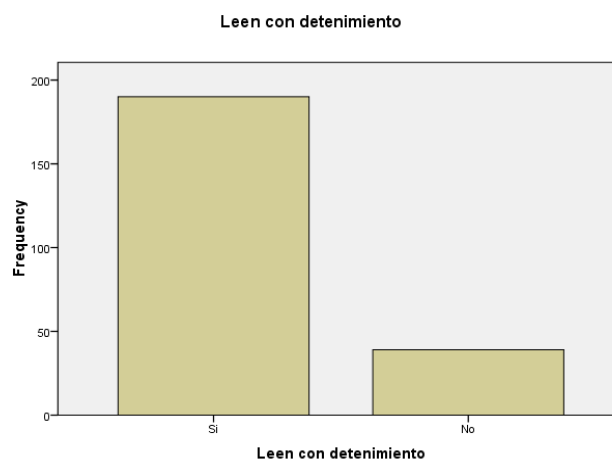
7.1.6 Factor VI. Exámenes y ejercicios

El factor exámenes y ejercicios (EX) contiene un total de 5 reactivos (7, 14, 23, 31 y 55).

Reactivo 7. El 83% lee con detenimiento los enunciados de las preguntas y sólo un 17% no lo hace.

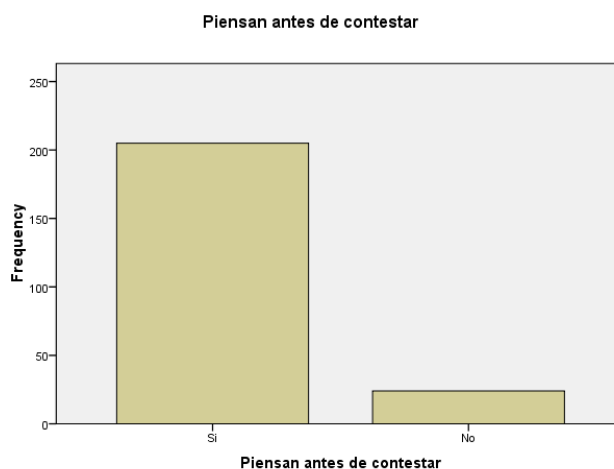
Leen con detenimiento

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	190	83.0	83.0
No	39	17.0	100.0
Total	229	100.0	



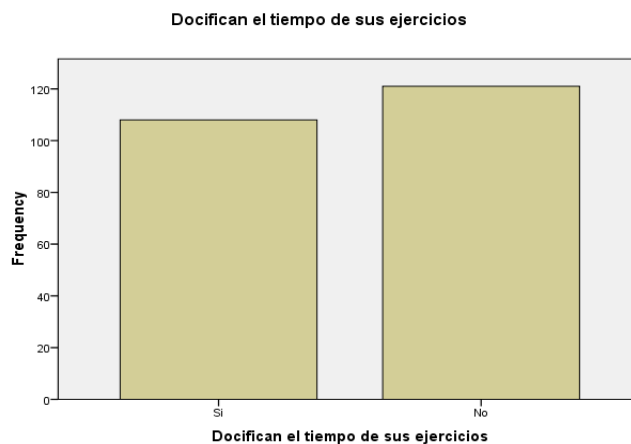
Reactivo 14. El 89.5% de los alumnos, antes de escribir la respuesta en un examen o ejercicio piensa detenidamente lo que va a contestar y cómo lo va a hacer, y sólo un 10.5% no lo analiza antes de contestar.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	205	89.5	89.5
No	24	10.5	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 23. El 47.2% de los alumnos reparten el tiempo para cada pregunta en un examen o ejercicio, y el otro 52.8% no lo hace.

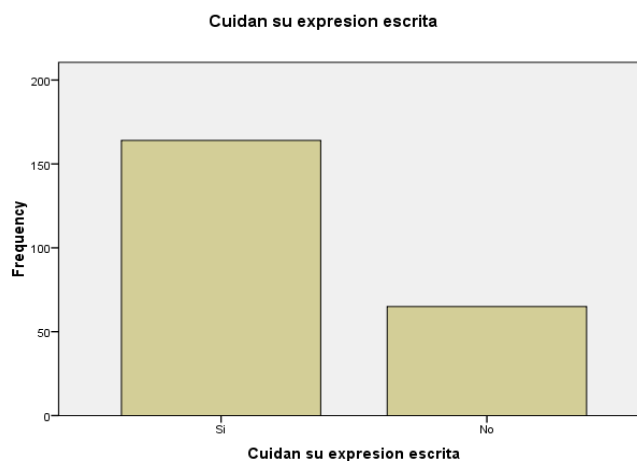
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	108	47.2	47.2
No	121	52.8	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 31. El 71.6% del total de la muestra cuida de que su expresión escrita sea clara, ordenada y comprensiva, mientras que el restante 28.4% no cuida ese aspecto en sus exámenes o ejercicios.

Cuidan su expresión escrita

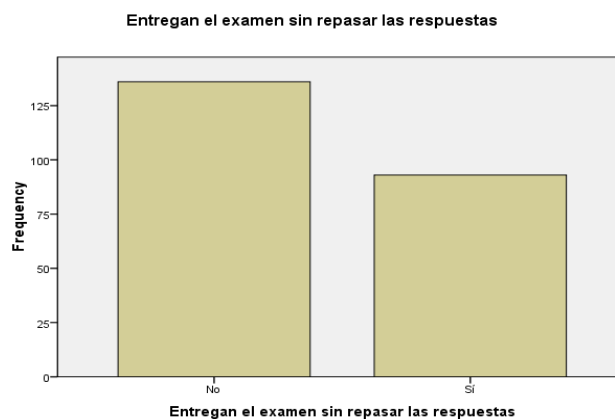
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	164	71.6	71.6
No	65	28.4	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 55. El 40.6% de los adolescentes entregan el examen inmediatamente sin repasar de nuevo las respuestas, aun si les sobra tiempo. El 59.4% si revisa las respuestas antes de entregar su examen.

Entregan el examen sin repasar las respuestas

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid No	136	59.4	59.4
Sí	93	40.6	100.0
Total	229	100.0	



7.1.7 Factor VII. Trabajos

El factor trabajos (TR) contiene un total de 6 reactivos (10, 20, 30, 39, 50 y 56).

Reactivo 10. El 30.6% de los encuestados reportaron que antes de empezar un trabajo hacen un esquema de los aspectos más importantes que van a desarrollar, sin embargo, el 69.4% reportó que no realizaban el esquema.

Realizan esquemas antes de desarrollar un tema

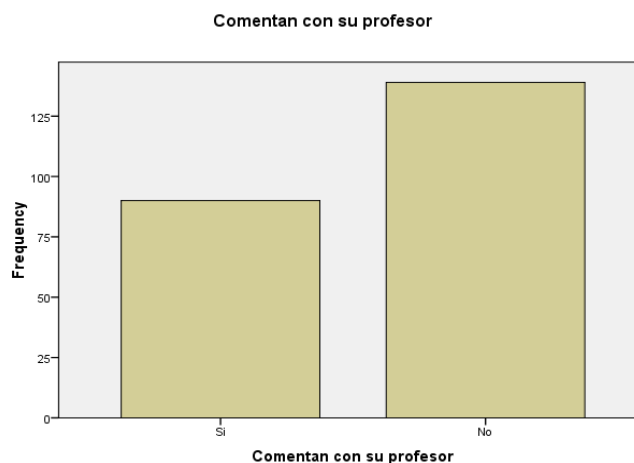
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	70	30.6	30.6
No	159	69.4	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 20. El 39.3% de los estudiantes suelen comentar con el profesor, cuando han de hacer un trabajo, el esquema y desarrollo del mismo; mientras que el 60.7% dijeron no hacerlo.

Comentan con su profesor

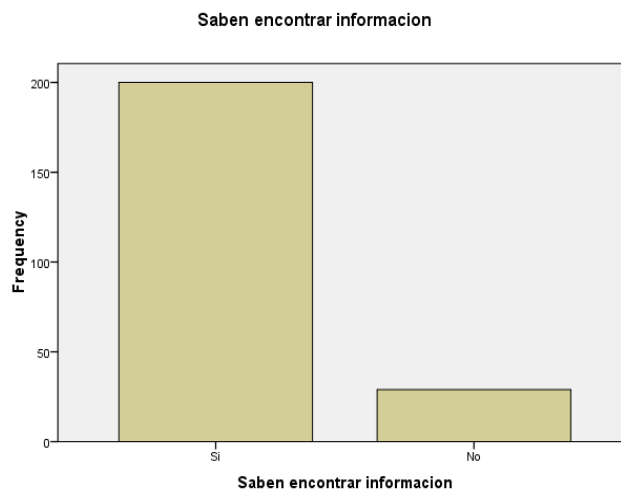
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Si	90	39.3	39.3
No	139	60.7	100.0
Total	229	100.0	



Reactivo 30. El 87.3% de los participantes comentaron saber cómo encontrar información cuando necesitan hacer un trabajo y sólo un 12.7% dijo no saber hacerlo.

Saben encontrar informacion

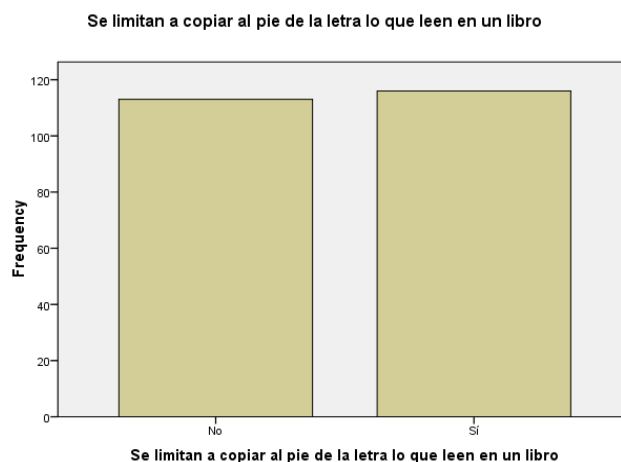
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	200	87.3	87.3
	No	29	12.7	100.0
	Total	229	100.0	



Reactivo 39. El 50.7% de la muestra respondió que cuando buscan información en un libro para realizar un trabajo, se limitan a copiar al pie de la letra lo que leen, el otro 49.3% respondió que no.

Se limitan a copiar al pie de la letra lo que leen en un libro

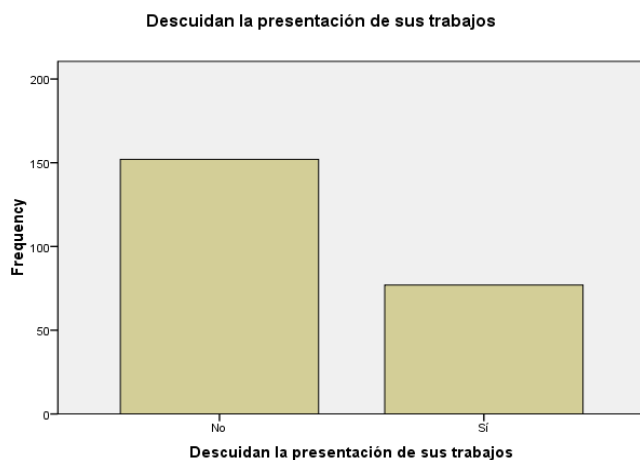
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	No	113	49.3	49.3
	Sí	116	50.7	100.0
	Total	229	100.0	



Reactivo 50. El 33.6% de los alumnos descuidan la redacción y presentación del trabajo, sin embargo, un 66.4% si la cuidan.

Descuidan la presentación de sus trabajos

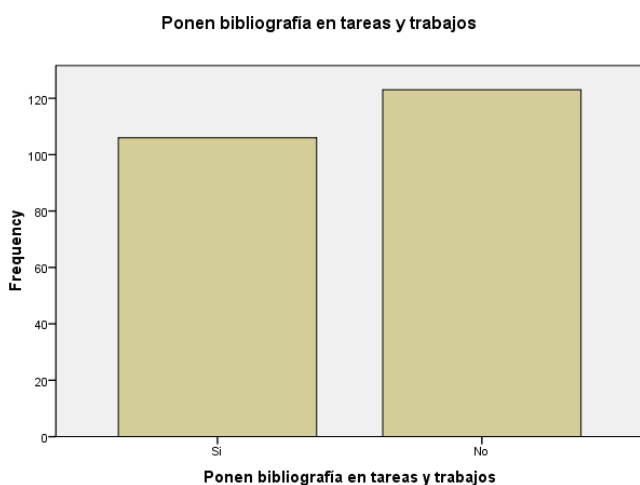
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	No	152	66.4	66.4
	Sí	77	33.6	100.0
	Total	229	100.0	



Reactivo 56. El 46.3% suelen indicar el nombre de todos aquellos materiales que han utilizado en el trabajo, y el 53.7% no lo indican.

Ponen bibliografía en tareas y trabajos

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	106	46.3	46.3
	No	123	53.7	100.0
	Total	229	100.0	



7.2 Variable estilos de crianza (SEViC)

A continuación se dará respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo se comporta la variable estilos de crianza?

Antes de comenzar a describir el comportamiento de dicha variable, es necesario tomar en cuenta que los reactivos 20, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 46, 48, 49, 50 y 51 utilizaron la siguiente escala:

- Siempre o casi siempre (más del 80%)
- Frecuentemente (del 60% a 80% del tiempo)
- A veces si, a veces no (del 40% a 60% del tiempo)
- Pocas veces (del 20% a 40% del tiempo)
- Casi nunca (menos del 20% del tiempo)
- Nunca

7.2.1 Factor I. Estilo de crianza autoritario

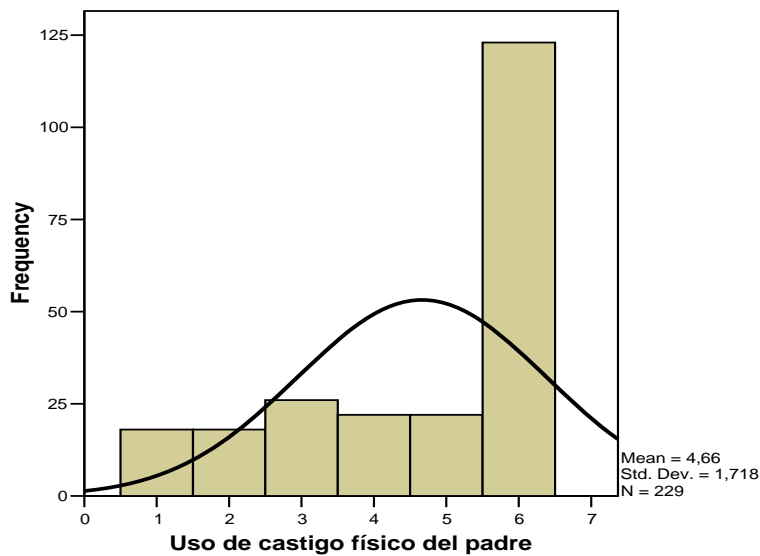
El factor estilo de crianza autoritario, contiene un total de 6 reactivos (29, 30, 32, 33, 36 y 37).

Reactivo 29. El 7.9% de la muestra contestó que casi diario su padre o tutor usa castigo físico cuando lo castiga; el 7.9% dijo que como una vez a la semana; el 11.4% dijo que como una vez al mes; el 9.6% aseguró que como una vez cada tres meses; el 9.6% dijo que como dos veces al año; y el 53.7% afirmó que solo una vez al año o menos.

Uso de castigo físico del padre

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Casi diario	18	7,9	7,9
	Como una vez a la semana	18	7,9	15,7
	Como una vez al mes	26	11,4	27,1
	Como una vez cada tres meses	22	9,6	36,7
	Como dos veces al año	22	9,6	46,3
	Una vez al año o menos	123	53,7	100,0
	Total	229	100,0	

Histogram

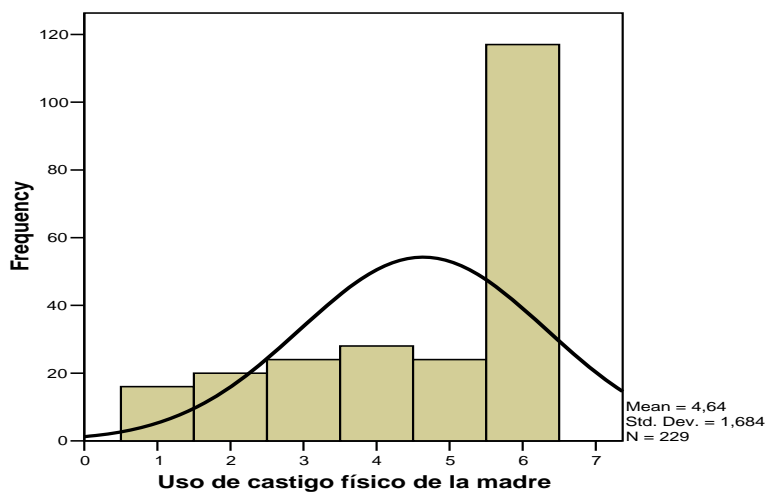


Reactivo 30. El 7% de los estudiantes dijeron que casi diario su madre o tutora usa castigo físico cuando lo castiga; el 8.7% dijo que como una vez a la semana; el 10.5% dijo que como una vez al mes; el 12.2% aseguró que como una vez cada tres meses; el 10.5% dijo que como dos veces al año; y el 51.1% afirmó que solo una vez al año o menos.

Uso de castigo físico de la madre

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Casi diario	16	7,0	7,0
	Como una vez a la semana	20	8,7	15,7
	Como una vez al mes	24	10,5	26,2
	Como una vez cada tres meses	28	12,2	38,4
	Como dos veces al año	24	10,5	48,9
	Una vez al año o menos	117	51,1	100,0
	Total	229	100,0	

Histogram

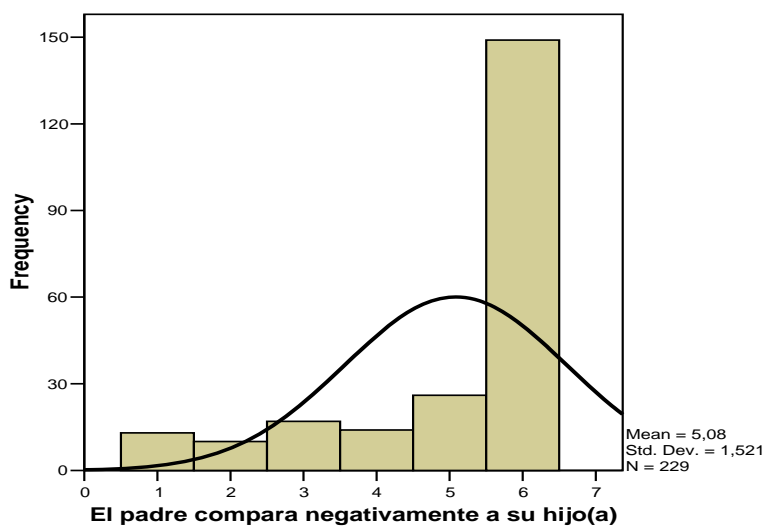


Reactivo 32. El 5.7% de los estudiantes dijo que siempre o casi siempre su padre o tutor dice cosas de él que quiere decir que es tonto (a) o inútil, o lo compara negativamente con otros; el 4.4% dijo que frecuentemente; el 7.4% que a veces si, a veces no; el 6.1% que pocas veces; el 11.4% que casi nunca y el 65.1% aseguró que nunca.

El padre compara negativamente a su hijo(a)

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	13	5,7	5,7
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	10	4,4	10,0
	A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)	17	7,4	17,5
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	14	6,1	23,6
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	26	11,4	34,9
	Nunca	149	65,1	100,0
	Total	229	100,0	

Histogram



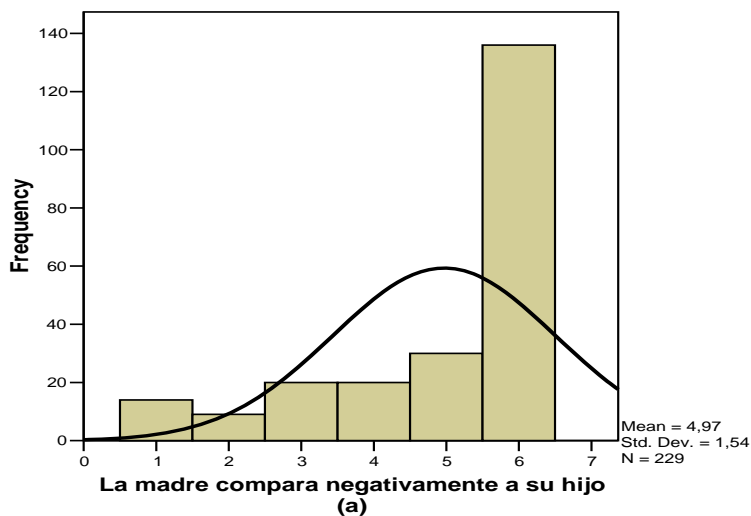
Reactivo 33. El 6.1% de los estudiantes dijo que siempre o casi siempre su madre o tutora dice cosas de él que quiere decir que es tonto (a) o inútil, o lo compara negativamente con otros; el

3.9% dijo que frecuentemente; el 8.7% que a veces si, a veces no; el 8.7% que pocas veces; el 13.1% que casi nunca y el 59.4% aseguró que nunca.

La madre compara negativamente a su hijo(a)

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	14	6,1	6,1
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	9	3,9	10,0
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	20	8,7	18,8
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	20	8,7	27,5
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	30	13,1	40,6
	Nunca	136	59,4	100,0
	Total	229	100,0	

Histogram

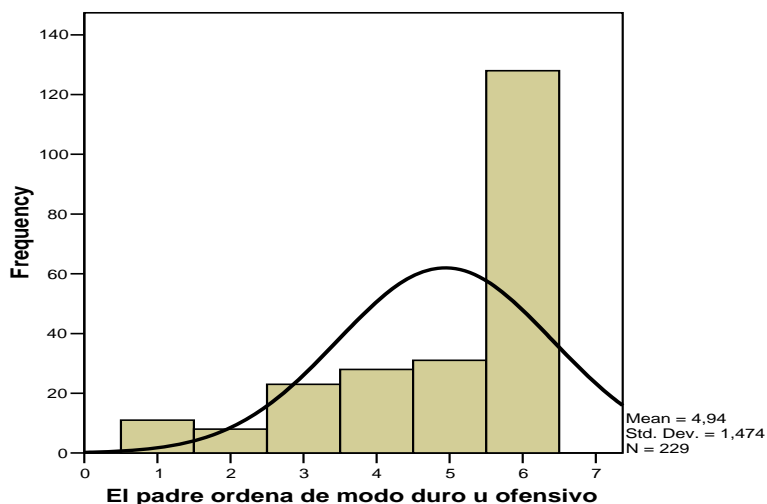


Reactivo 36. El 4.8% de los alumnos aseguró que siempre o casi siempre, cuando su padre o tutor lo manda a hacer algo, le dice de modo duro u ofensivo; el 3.5% dijo que frecuentemente; el 10% que a veces si, a veces no; el 12.2% que pocas veces; el 13.5% que casi nunca y el 55.9% aseguró que nunca.

El padre ordena de modo duro u ofensivo

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	11	4,8	4,8
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	8	3,5	8,3
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	23	10,0	18,3
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	28	12,2	30,6
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	31	13,5	44,1
	Nunca	128	55,9	100,0
	Total	229	100,0	

Histogram

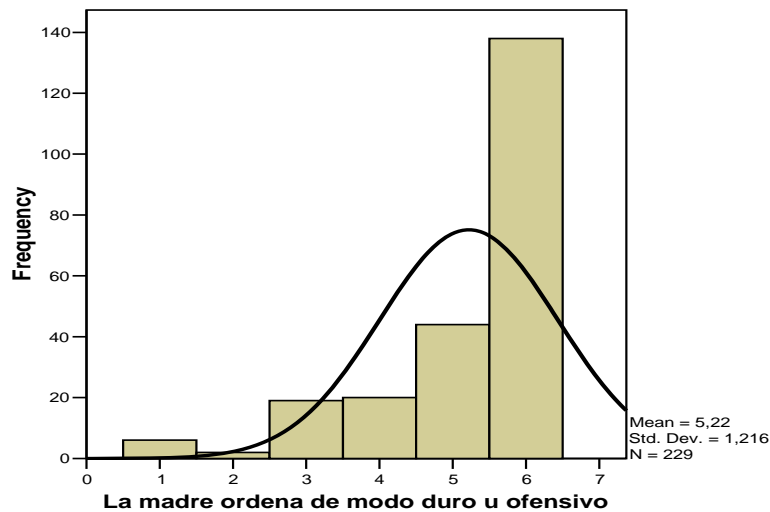


Reactivo 37. El 2.6% de los alumnos aseguró que siempre o casi siempre, cuando su madre o tutora lo manda a hacer algo, le dice de modo duro u ofensivo; el .9% dijo que frecuentemente; el 8.3% que a veces si, a veces no; el 8.7% que pocas veces; el 19.2% que casi nunca y el 60.3% aseguró que nunca.

La madre ordena de modo duro u ofensivo

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	6	2,6	2,6
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	2	,9	3,5
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	19	8,3	11,8
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	20	8,7	20,5
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	44	19,2	39,7
	Nunca	138	60,3	100,0
	Total	229	100,0	

Histogram



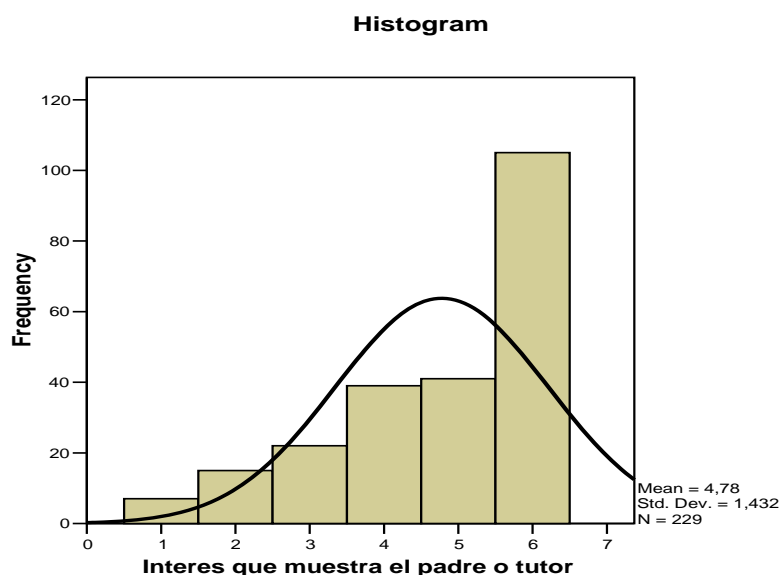
7.2.2. Factor II. Estilo de crianza control firme

El factor estilo de crianza control firme, contiene un total de 7 reactivos (20, 26, 27, 28, 34, 35 y 46).

Reactivo 20. El 3.1% de los encuestados respondieron que nunca su padre o tutor muestra interés en sus opiniones; el 6.6% casi nunca; el 9.6% que pocas veces; el 17% a veces si, a veces no; el 17.9% frecuentemente; y el 45.9% aseguró que siempre o casi siempre.

Interés que muestra el padre o tutor

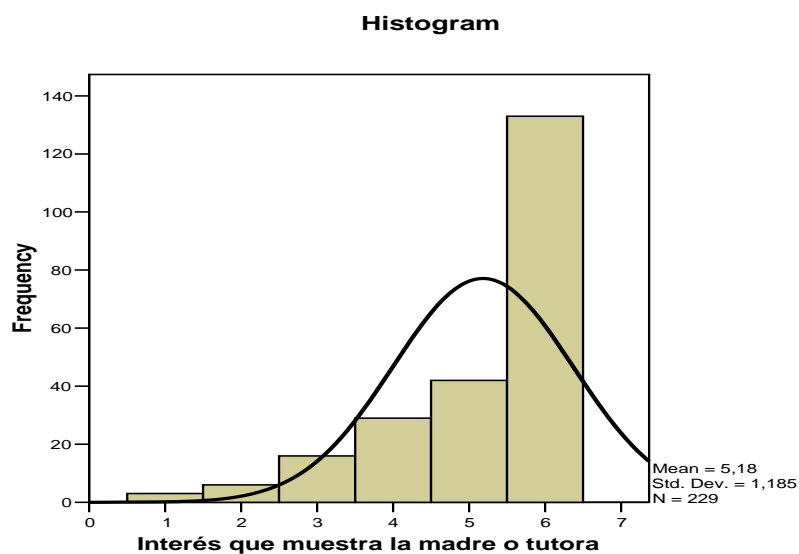
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	7	3,1	3,1
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	15	6,6	9,6
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	22	9,6	19,2
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	39	17,0	36,2
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	41	17,9	54,1
	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	105	45,9	100,0
	Total	229	100,0	



Reactivo 26. El 1.3% de los encuestados respondieron que nunca su madre o tutora muestra interés en sus opiniones; el 2.6% casi nunca; el 7% que pocas veces; el 12.7% a veces si, a veces no; el 18.3% frecuentemente; y el 58.1% aseguró que siempre o casi siempre

Interés que muestra la madre o tutora

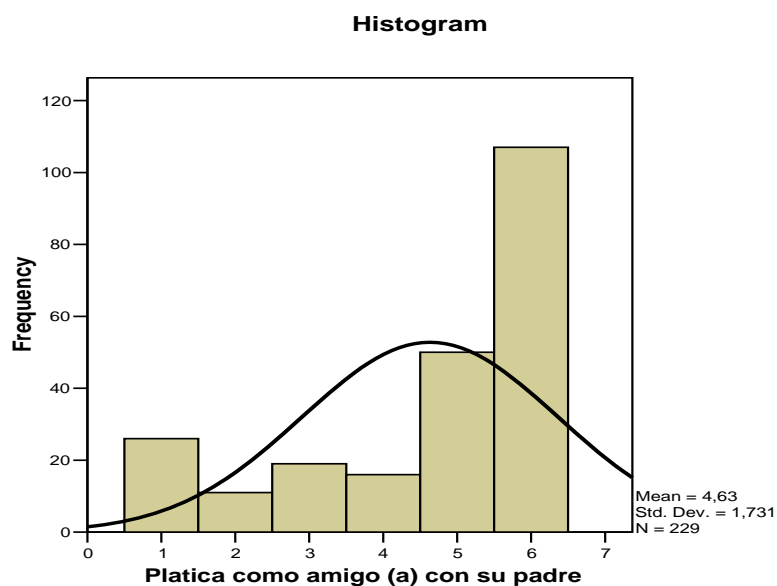
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	3	1,3	1,3
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	6	2,6	3,9
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	16	7,0	10,9
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	29	12,7	23,6
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	42	18,3	41,9
	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	133	58,1	100,0
	Total	229	100,0	



Reactivo 27. El 11.4% de los adolescentes dijeron que una vez al año o menos su padre o tutor platica con él como buenos amigos; el 4.8% como dos veces al año; el 8.3% como una vez cada tres meses; el 7% como una vez al mes; el 21.8% como una ves a la semana; y el 46.7% respondió que casi diario.

Platica como amigo (a) con su padre

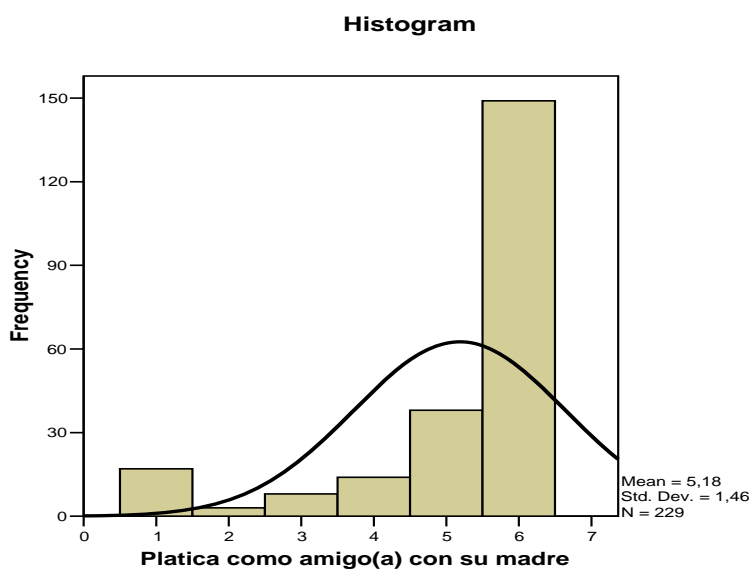
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Una vez al año o menos	26	11,4	11,4
	Como dos veces al año	11	4,8	16,2
	Como una vez cada tres meses	19	8,3	24,5
	Como una vez al mes	16	7,0	31,4
	Como una vez a la semana	50	21,8	53,3
	Casi diario	107	46,7	100,0
	Total	229	100,0	



Reactivo 28. El 7.4% de los adolescentes dijeron que una vez al año o menos su madre o tutora platica con él como buenos amigos; el 1.3% como dos veces al año; el 3.5% como una vez cada tres meses; el 6.1% como una vez al mes; el 16.6% como una vez a la semana; y el 65.1% respondió que casi diario.

Platica como amigo(a) con su madre

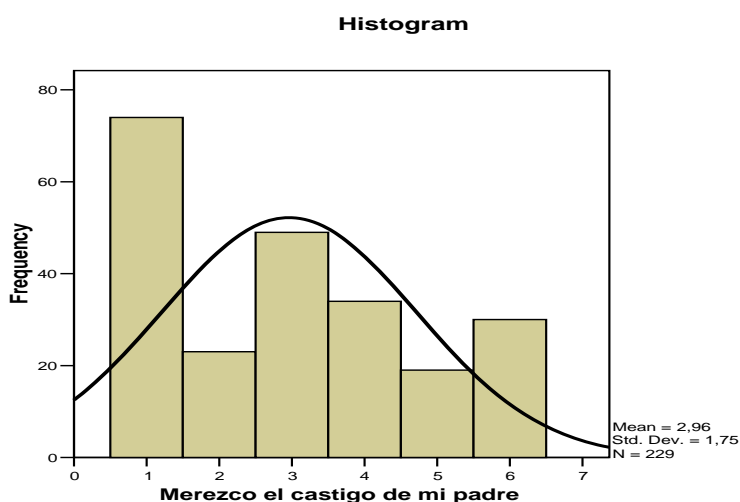
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Una vez al año o menos	17	7,4	7,4
	Como dos veces al año	3	1,3	8,7
	Como una vez cada tres meses	8	3,5	12,2
	Como una vez al mes	14	6,1	18,3
	Como una vez a la semana	38	16,6	34,9
	Casi diario	149	65,1	100,0
	Total	229	100,0	



Reactivo 34. El 32.3% de los encuestados comentó que siempre o casi siempre cuando su padre o tutor lo castiga, si se lo merece; el 10% frecuentemente; el 21.4% a veces si, a veces no; el 14.8% pocas veces; el 8.3% casi nunca; y el 13.1% nunca.

Merezco el castigo de mi padre

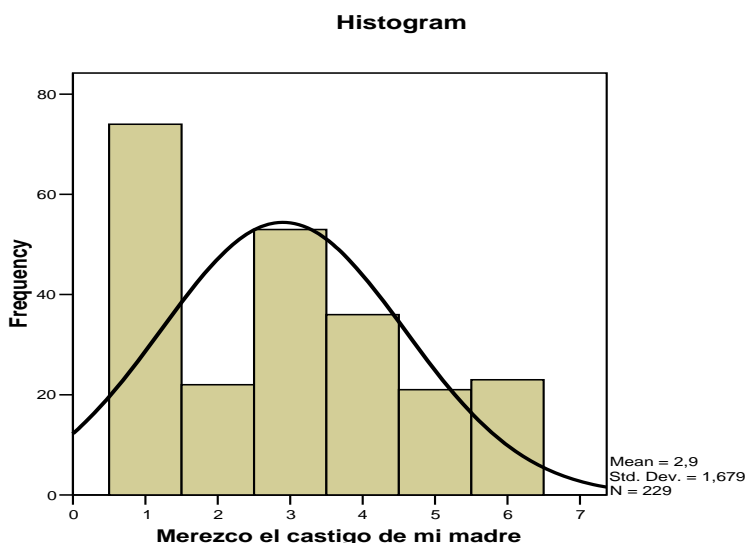
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	74	32,3	32,3
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	23	10,0	42,4
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	49	21,4	63,8
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	34	14,8	78,6
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	19	8,3	86,9
	Nunca	30	13,1	100,0
	Total	229	100,0	



Reactivo 35. El 32.3% de los encuestados comentó que siempre o casi siempre cuando su madre o tutora lo castiga, si se lo merece; el 9.6% frecuentemente; el 23.1% a veces si, a veces no; el 15.7% pocas veces; el 9.2% casi nunca; y el 10% nunca.

Merezco el castigo de mi madre

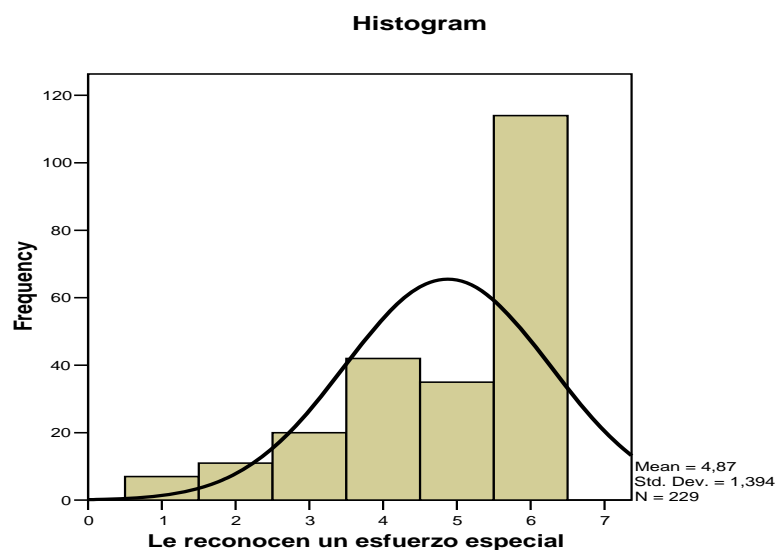
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	74	32,3	32,3
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	22	9,6	41,9
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	53	23,1	65,1
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	36	15,7	80,8
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	21	9,2	90,0
	Nunca	23	10,0	100,0
	Total	229	100,0	



Reactivo 46. El 3.1% de los estudiantes dijeron que cuando hacen un esfuerzo especial para hacer algo bien, nunca le reconocen; el 4.8% casi nunca; el 8.7% pocas veces; el 18.3% a veces si, a veces no; el 15.3% frecuentemente; y el 49.8% respondió que siempre o casi siempre.

Le reconocen un esfuerzo especial

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	7	3,1	3,1
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	11	4,8	7,9
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	20	8,7	16,6
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	42	18,3	34,9
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	35	15,3	50,2
	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	114	49,8	100,0
	Total	229	100,0	



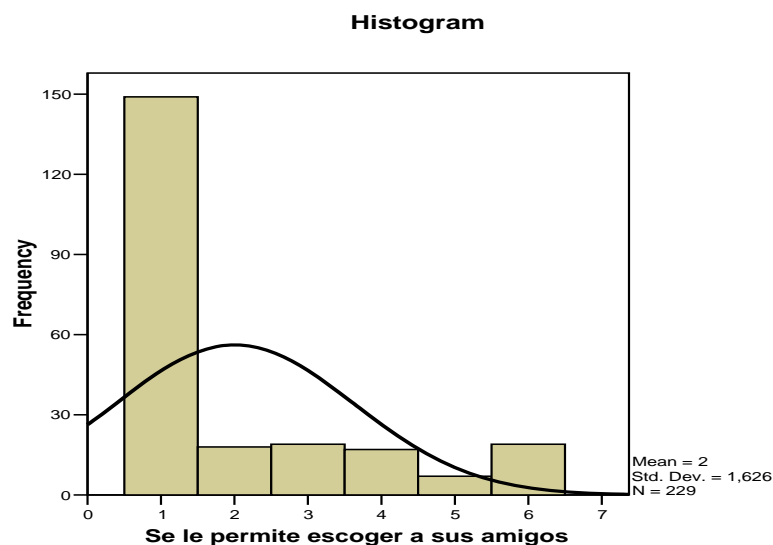
7.2.3 Factor III. Estilo de crianza permisivo

El factor estilo de crianza permisivo, contiene un total de 2 reactivos (40 y 41).

Reactivo 40. El 65.1% de los alumnos contestaron que nunca se les permite escoger a sus propios amigos (a); el 7.9% casi nunca; el 8.3% pocas veces; el 7.4% a veces si, a veces no; el 3.1% frecuentemente; y el 8.3% respondió que siempre o casi siempre.

Se le permite escoger a sus amigos

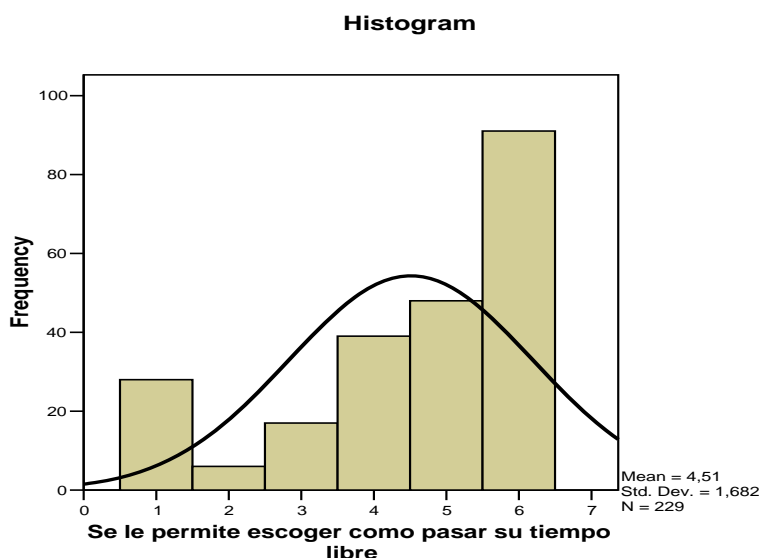
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	149	65,1	65,1
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	18	7,9	72,9
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	19	8,3	81,2
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	17	7,4	88,6
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	7	3,1	91,7
	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	19	8,3	100,0
	Total	229	100,0	



Reactivo 41. El 12.2% de los estudiantes aseguraron que nunca se les permite decidir como pasar su tiempo libre; el 2.6% casi nunca; el 7.4% pocas veces; el 17% a veces si, a veces no; el 21% frecuentemente; y el 39.7% respondió que siempre o casi siempre.

Se le permite escoger como pasar su tiempo libre

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	28	12,2	12,2
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	6	2,6	14,8
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	17	7,4	22,3
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	39	17,0	39,3
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	48	21,0	60,3
	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	91	39,7	100,0
	Total	229	100,0	



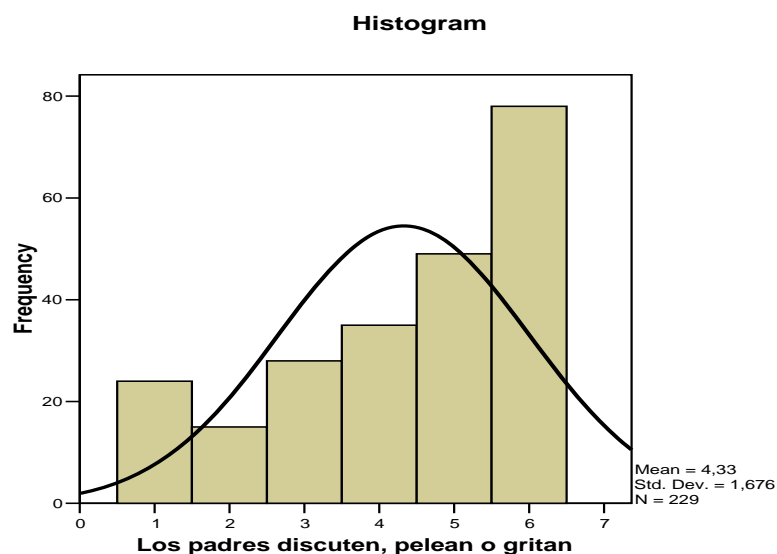
7.2.4 Factor IV. Estilo de crianza negligente

El factor estilo de crianza negligente, contiene un total de 4 reactivos (48, 49, 50 y 51).

Reactivo 48. El 10.5% del total de la muestra contestó que siempre o casi siempre sus padres naturales o adoptivos se pelean discutiendo o gritando; el 6.6% frecuentemente; el 12.2% a veces si, a veces no; el 15.3% pocas veces; el 21.4% casi nunca; y el 34.1% afirmó que nunca.

Los padres discuten, pelean o gritan

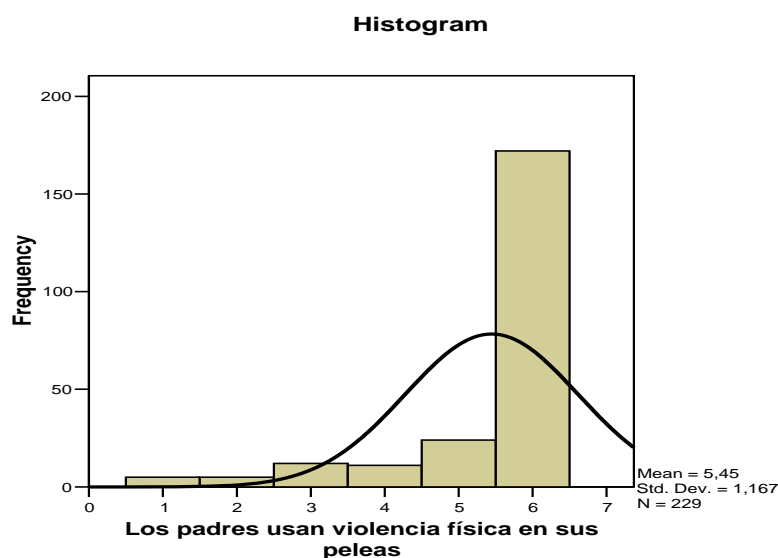
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	24	10,5	10,5
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	15	6,6	17,0
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	28	12,2	29,3
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	35	15,3	44,5
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	49	21,4	65,9
	Nunca	78	34,1	100,0
	Total	229	100,0	



Reactivo 49. El 2.2% de la muestra contestó que siempre o casi siempre, cuando sus padres naturales o adoptivos se pelean, también usan violencia física (jalones, empujones, golpes, etc.); el 2.2% frecuentemente; el 5.2% a veces si, a veces no; el 4.8% pocas veces; el 10.5% casi nunca; y el 75.1% afirmó que nunca.

Los padres usan violencia física en sus peleas

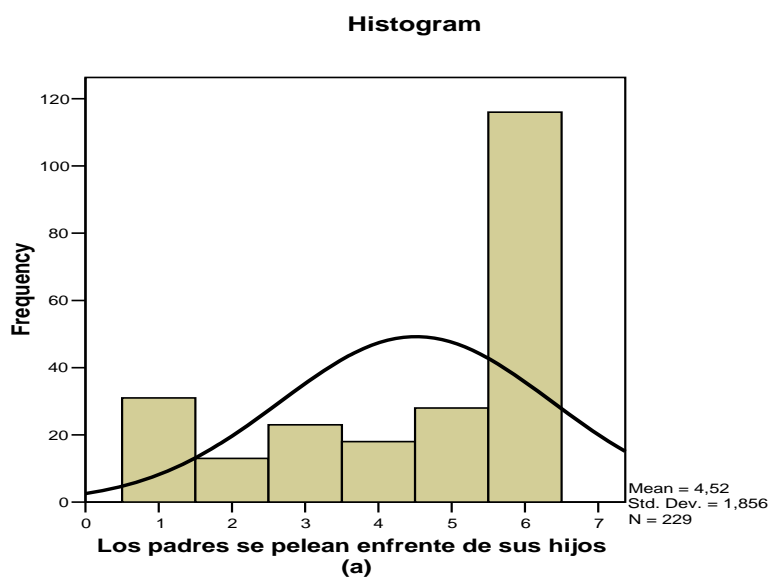
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	5	2,2	2,2
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	5	2,2	4,4
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	12	5,2	9,6
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	11	4,8	14,4
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	24	10,5	24,9
	Nunca	172	75,1	100,0
	Total	229	100,0	



Reactivo 50. El 13.5% de los adolescentes contestaron que siempre o casi siempre, cuando sus padres naturales o adoptivos se pelean, lo hacen enfrente de ellos o sus hermanos; el 5.7% frecuentemente; el 10% a veces si, a veces no; el 7.9% pocas veces; el 12.2% casi nunca; y el 50.7% afirmó que nunca.

Los padres se pelean enfrente de sus hijos(a)

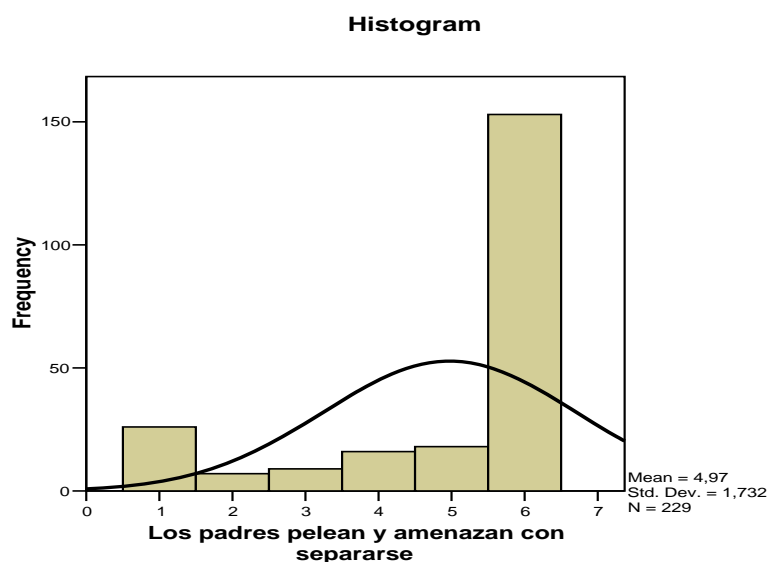
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	31	13,5	13,5
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	13	5,7	19,2
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	23	10,0	29,3
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	18	7,9	37,1
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	28	12,2	49,3
	Nunca	116	50,7	100,0
	Total	229	100,0	



Reactivo 51. El 11.4% de los estudiantes contestó que siempre o casi siempre, cuando sus padres naturales o adoptivos se pelean, amenazan con dejarse, separarse o divorciarse; el 3.1% frecuentemente; el 3.9% a veces si, a veces no; el 7% pocas veces; el 7.9% casi nunca; y el 66.8% afirmó que nunca.

Los padres pelean y amenazan con separarse

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)	26	11,4	11,4
	Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)	7	3,1	14,4
	A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)	9	3,9	18,3
	Pocas veces (del 20% al 40% del tiempo)	16	7,0	25,3
	Casi nunca (menos del 20% del tiempo)	18	7,9	33,2
	Nunca	153	66,8	100,0
	Total	229	100,0	



7.3 Correlación de variables

Finalmente, se dará respuesta a la tercer pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre los hábitos y técnicas de estudio y los estilos de crianza?

Se sumaron los reactivos que integran a cada uno de los factores de ambas variables, después, se realizó la correlación entre los mismos, obteniendo como resultado lo siguiente:

1. *Correlación entre estilo de crianza control firme y actitud general hacia el estudio.* El coeficiente de correlación de Pearson es de .159; su dirección es positiva y su magnitud es débil, esto, con un nivel de significancia de .01. El p valor asociado es de .016, indicando que no se rechaza la hipótesis nula. El valor del coeficiente de determinación indica que esta explicado el 3% de la interacción entre los estilos de crianza y los hábitos y técnicas de estudio
2. *Correlación entre estilo de crianza control firme y el lugar de estudio.* El coeficiente de correlación de Pearson es de .154; su dirección es positiva y su magnitud es débil, esto, con un nivel de significancia del .01. El p valor asociado es de .020, indicando que no se

rechaza la hipótesis nula. El valor del coeficiente de determinación indica que esta explicado el 2% de la interacción entre los estilos de crianza y los hábitos y técnicas de estudio

3. *Correlación entre estilo de crianza autoritario y lugar de estudio.* El coeficiente de correlación de Pearson es de .172; su dirección es positiva y su magnitud es débil; el p valor asociado es de .009, indicando que no se rechaza la hipótesis nula. El valor del coeficiente de determinación indica que esta explicado el 3% de la interacción entre los estilos de crianza y los hábitos y técnicas de estudio
4. *Correlación entre estilo de crianza negligente y lugar de estudio.* El coeficiente de correlación de Pearson es de .153; su dirección es positiva y su magnitud es débil; el p valor asociado es de .021, indicando que no se rechaza la hipótesis nula. El valor del coeficiente de determinación indica que esta explicado el 2% de la interacción entre los estilos de crianza y los hábitos y técnicas de estudio

		Estilo de crianza autoritario	Estilo de crianza control firme	Estilo de crianza permisivo	Estilo de crianza negligente
Actitud general hacia el estudio	Pearson Correlation	-.052	.159*	.020	.066
	Sig. (2-tailed)	.431	.016	.766	.320
	N	229	229	229	229
Lugar de estudio	Pearson Correlation	.172**	.154*	-.003	.153*
	Sig. (2-tailed)	.009	.020	.960	.021
	N	229	229	229	229
Estado físico del escolar	Pearson Correlation	.058	.115	-.050	.118
	Sig. (2-tailed)	.379	.084	.451	.074
	N	229	229	229	229
Plan de trabajo	Pearson Correlation	-.090	.058	.040	.026

	Sig. (2-tailed)	.176	.381	.543	.699
	N	229	229	229	229
Técnicas de estudio	Pearson Correlation	-.094	-.030	.101	-.079
	Sig. (2-tailed)	.154	.655	.129	.232
	N	229	229	229	229
Exámenes y ejercicios	Pearson Correlation	.099	.032	-.037	.022
	Sig. (2-tailed)	.137	.634	.574	.736
	N	229	229	229	229
Trabajos	Pearson Correlation	.015	-.059	-.089	.085
	Sig. (2-tailed)	.823	.376	.178	.199
	N	229	229	229	229

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Después de exponer los resultados, es momento de dar paso a las conclusiones y discusión de los mismos.

En el análisis descriptivo se puede observar cómo se comporta la muestra estudiada, dentro de la cual se denotan dos áreas: protectora y de riesgo.

8.1 Técnicas y hábitos de estudio:

Áreas protectoras del Factor I

De la muestra total de estudiantes encuestados, nueve de cada diez de los alumnos, tienen claras las razones por las que estudian y además consideran al estudio como una ocasión para aprender y poner todo lo que pueden de su parte para asegurarse de obtener buenos resultados en sus tareas escolares.

Dos de cada tres alumnos suelen preocuparse por recuperarse ante una baja de calificaciones y se informan de lo que tienen que hacer de tareas y ejercicios de recuperación cuando faltan a la escuela, sin embargo, sigue siendo alarmante que la tercera parte no le importe su calificación. El mismo caso en proporción estadística se presenta cuando los adolescentes aseguraron tomar nota de las explicaciones de los profesores.

Áreas de riesgo del Factor I

La mitad de los estudiantes comentan que tardan mucho tiempo para concentrarse, no anota las dudas de la clase ni lo consulta después, solo estudian lo justo para un examen o prueba de control, y no terminan las tareas que se habían propuesto al iniciar su sesión de estudio en casa.

Áreas protectoras del Factor II

Dentro del factor lugar de estudio, es considerada ventaja que el 90% tenga una silla de estudio proporcionada a la mesa y con respaldo, además de tener espacio suficiente para tener

organizado y a la mano el material que necesitan dentro de un lugar ventilado y con luz suficiente.

Áreas de riesgo del Factor II

Es considerada un área de alto riesgo el hecho de que dos de cada tres estudiantes reporten que su lugar de estudio se encuentra cerca de distractores visuales o sonoros (cosas o personas). Tal vez esto sea la respuesta al porque la mitad de los estudiantes tardan tanto en concentrarse.

Áreas protectoras del Factor III

Dentro de este factor se encuentran más áreas de riesgo que protectoras, sin embargo, es positivo que dos terceras partes de los alumnos afirmen que procuran estudiar en aquellas horas en que se encuentran en mejores condiciones para aprender.

Áreas de riesgo del Factor III

Solo la mitad de la población estudiantil combina los tiempo de descanso con el estudio, invierten demasiado tiempo en otras cosas ajenas a las escolares, duermen por lo menos las 8 horas recomendadas, a esto, se le suma que seis de cada diez adolescentes comento que dormían mal y por las mañanas se sienten cansados.

Áreas protectoras del Factor IV

Dos de cada tres alumnos distribuyen el tiempo antes de comenzar a estudiar además de utilizar un tiempo considerable para preparar los exámenes.

Áreas de riesgo del Factor IV

Desafortunadamente, las gráficas nos indican que sólo la mitad de los estudiantes tiene una idea general de lo que van a estudiar a lo largo del curso, que dedican el tiempo necesario a cada materia y que tienen organizado el material que se ha trabajado en cada asignatura.

Aun más alarmante es que uno de cada tres alumnos, suelen interrumpir sesiones de estudio en casa y realizan un repaso durante los fines de semana. En igual proporción, han elaborado un plan de trabajo en función del tiempo que disponen, y de ellos, pocos siguen el plan que se

propusieron; dichos resultados, nos indican que son muy pocos estudiantes que realizan planes de estudio y distribuyen su tiempo.

Áreas protectoras del Factor V

Dos terceras partes realizan varias lecturas para buscar ideas principales y subrayan lo más importante de cada apartado.

Áreas de riesgo del Factor V

La mitad de los estudiantes no mira el índice antes de comenzar a estudiar, no lee para tener una idea general del tema, no memoriza las ideas principales ni están acostumbrados a tomar nota. Además, dos de cada tres alumnos no acostumbra hacer esquemas, croquis y gráficos.

Áreas protectoras del Factor VI

El factor que más alto porcentaje protector contiene, es precisamente el de exámenes y ejercicios. Dentro de estos se encontró que el 90% de los adolescentes, antes de escribir la respuesta piensan detenidamente lo que van a contestar y cómo lo van a hacer. El 80% lee con detenimiento las preguntas y el 70% cuida que su expresión escrita sea clara, ordenada y comprensiva.

Áreas de riesgo del Factor VI

La mitad de la muestra reportó que reparten el tiempo para cada pregunta en un examen o ejercicio y entregan el examen inmediatamente sin repasar las respuestas, aun si les sobra tiempo.

Áreas protectoras del Factor VII

Nueve de cada diez alumnos comentaron saber cómo encontrar información cuando necesitan hacer un trabajo, mientras que dos de cada tres estudiantes cuidan la redacción y presentación del trabajo.

Áreas de riesgo del Factor VII

Siete de cada diez encuestados no hacen esquemas de los aspectos más importantes a desarrollar antes de empezar un trabajo. Tres de cada cinco no comentan con el profesor, el esquema y desarrollo de un trabajo a realizar.

La mitad de la muestra se limita a copiar al pie de la letra y sin comprender lo que localiza en el libro así como no reportar las referencias en las que se basaron para realizar el trabajo.

A pesar de que es la mayoría de la población estudiantil quien asegura contener estas áreas protectoras, sigue siendo alarmante que alrededor del 33% no las contengan. Considerando que en el distrito federal y área metropolitana existen alrededor de dos millones de adolescentes, y tratando de hacer inferencias, si estos resultados se proyectaran dentro de esta población, se estaría hablando que por lo menos 660 000 adolescentes carecen de técnicas y hábitos de estudio.

8.2 Estilos de crianza

Estilo de crianza autoritario

La mitad de la muestra reportó que sólo una vez al año o menos su papá y mamá le pegan; seis de cada diez alumnos dijo que sus tutores no le dicen cosas que quiere decir que son tontos(a) o inútiles, el resto de los alumnos dijo que dos veces al año o hasta casi diario.

Seis de cada diez adolescentes dijo que sus padres nunca le hablan de modo duro u ofensivo, la otra parte esta repartida entre casi nunca y siempre o casi siempre. Es importante mencionar que para este estilo de crianza, a medida que aumenta el área de riesgo se disminuye el porcentaje de alumnos que las conforman.

Estilo de crianza control firme.

Alrededor de la mitad de la muestra, comentó que sus padres muestran interés en ellos siempre o casi siempre; el resto de los adolescentes creen que entre el 80% al 0% de tiempo sus tutores no muestran interés en ellos. La misma proporción afirmó que le reconocen un esfuerzo especial cuando quieren hacer algo bien.

Ocho de cada diez alumnos afirman que sus padres platican con ellos una vez a la semana o más.

Estilo de crianza permisivo

Seis de cada diez alumnos reporta que le dejan escoger en que utilizará su tiempo libre de manera frecuente, casi siempre o siempre; sin embargo, en una proporción similar, los resultados arrojados indican que a los estudiantes no se les deja escoger a sus amigos.

Estilo de crianza negligente

Dos de cada tres adolescentes aseguran que sus padres casi nunca o nunca pelean discutiendo o gritando; tres de cada cuatro reportaron que nunca se utiliza violencia física durante las peleas verbales; el 70% aseguro que de pocas veces a nunca sus tutores se pelean enfrente de ellos o sus hermanos(a); en esta última proporción, también dijeron que nunca amenazan con dejarse sus padres cuando pelean.

En general, los estilos de crianza que predominan en esta muestra son el de control firme y en menor grado el autoritario.

8.3 Correlación entre estilos de crianza y técnicas y hábitos de estudio

Se encontró una correlación positiva entre el estilo de crianza de control firme y el lugar de estudio, así como con la actitud general hacia el estudio; y una correlación entre lugar de estudio y los estilos de crianza autoritario y negligente. Todas con una magnitud débil. Lo que reafirma que la relación que se establece de los padres hacia los hijos, afecta el funcionamiento personal y social (Repetti, et. al. 2002) y que el estilo de crianza puede marcar la diferencia entre un buen o mal aprovechamiento académico (Papalia, 2002).

Los padres autoritarios suelen controlar todo lo que a sus hijos se refiere y en este caso es congruente con la literatura consultada. La correlación encontrada entre el estilo de crianza autoritario y el lugar de estudio se debe a que el padre controla el ambiente del estudiante, los adolescentes reportaron tener un lugar optimo para el estudio y con seguridad, son sus padres o tutores quienes se encargan de mantenerlo en orden (Hernández Guzmán, 1999; Baumrind, 1991).

Para la correlación entre el estilo de crianza de control firme y el lugar de estudio así como la actitud general hacia el estudio de los alumnos encuestados, también es congruente con los

autores revisados. Los padres que ofrecen una crianza de control firme o democrático, suelen ayudar a sus hijos a aprender a valerse por sí mismos y a pensar en las consecuencias de su comportamiento (Papalia, 2002), de ahí que su actitud sea lo más asertiva posible y que se hagan responsables de su lugar de estudio.

Lo que en esta investigación sorprende, es el hecho de saber que existe una correlación entre el estilo de crianza negligente y el lugar de estudio, que aunque débil, no concuerda con lo investigado en el marco teórico con los autores Baumrind (1991); Hernández Guzmán (1999); Papalia (2002); y Jeffrey (2008).

Los padres negligentes no apoyan ni controlan a sus hijos, invierten un tiempo totalmente limitado a la crianza dando como resultado un completo abandono. Regularmente los niños que crecen en este ambiente están expuestos al fracaso, son desorganizados e inseguros para aprender contenidos nuevos (Hernández Guzmán, 1999), de tal manera que una posible respuesta al fenómeno estudiado es que exista un desarrollo de sus procesos de resiliencia en los estudiantes.

Dado que el posible proceso de resiliencia plantea una posible hipótesis en los hijos de padres negligentes y son éstos los que se encuentran ausentes en la educación de sus hijos, puede ser, la razón de adolescentes resilientes. Dulanto (2004) afirma que este concepto lo entiende un niño y lo comprenderá un joven si quienes lo dirigen no les proponen como un camino de vida la búsqueda de la comodidad, no les evitan participar de problemas habituales a su edad, no los protegen continuamente de cualquier contingencia por mínima que ésta sea y a fin de cuentas no les fomentan siempre el modelo de vida que según ellos les brinda la máxima seguridad; así es como, con base en esto, se puede suponer que debido a la ausencia de los padres o tutores, los adolescentes en estudio desarrollaron este proceso.

Los resultados de este estudio coinciden con la investigación que realizó Monroy en 1994, quien plantea que los estudiantes tienen una motivación alta en adolescentes con padres democráticos o de control firme.

Otro factor que coincide con el resultado de investigaciones directamente relacionadas es el hecho de que la funcionalidad de la dinámica familiar crea habilidades personales que utilizan

dentro de su desempeño escolar, entendiendo como funcional al estilo de crianza de control firme.

Bautista (1995) coincide con Monroy (1994), afirman que la alta disfuncionalidad de la dinámica familiar no perjudica en todos los casos al aprovechamiento escolar, dado que en ocasiones el alumno canaliza sus problemas hacia la superación académica, lo cual, fundamenta junto con Dulanto (2004) la correlación encontrada entre el estilo de crianza negligente y el lugar de estudio.

Dentro de los límites y sugerencias del presente estudio se encuentra los siguientes:

- Silva (2004) hace referencia a lo que él nombra *el efecto acumulativo de los factores de riesgo* como un elemento relacionado con la mayor vulnerabilidad de los individuos para presentar una problemática cualquiera, siendo este punto una sugerencia para investigar las relaciones con otros factores como el nivel socioeconómico, tipo de familia, maestros y sistema educativo entre otros.
- La aplicación del instrumento en grupos de 40 a 50 alumnos no permite solucionar las dudas a todos los encuestados así como revisar en el momento en que los alumnos entregaban su hoja de respuestas posibles errores o reactivos sin contestar; para esto se recomienda aplicar en grupos reducidos.
- El instrumento compuesto por un total de 115 reactivos, provoca que la atención de los estudiantes disminuya y terminen contestando sin leer el reactivo completo o sus respuestas. Ya que no se utilizaron para el análisis final todos los reactivos del SEViC, se sugiere reducir los reactivos a solo los que conforman los cuatro factores estudiados.
- Dentro de la codificación de datos es importante no dejar datos con valor 0, que regularmente son los que no se contestaron, de tal manera que la sugerencia en este punto es la misma que en el primero: buscar la forma de obtener más tiempo para poder revisar de mejor manera la hoja de respuestas.
- La aplicación del instrumento fue en el último día de clases del ciclo escolar, durante las últimas tres horas, con seguridad, esto interfirió en la atención y concentración de los alumnos para contestar un instrumento tan grande. Se sugiere que se aplique en un periodo del ciclo escolar más óptimo, y de preferencia antes del descanso.

Una aportación importante del presente estudio es la descripción de los factores que componen a ambas variables para facilitar la conceptualización y comprensión de su desarrollo, lo que permitiría tomar decisiones para el desarrollo de programas de intervención primaria o secundaria en psicología educativa, y tener así, la posibilidad de un impacto reflejado en la mejora del aprovechamiento académico.

Otra aportación, es el hecho de que en el capítulo cuatro se exponen estudios consultados con la característica de que sus muestras fueron tomadas de una población diferente a la de este estudio.

La autora está consiente que existen limitaciones dentro de esta investigación, de la cuales (mencionadas o no), se aceptan sugerencias teóricas, metodológicas o estadísticas para la mejora del campo académico y profesional, y por supuesto, se espera que esta investigación de pie a otras más para resolver interrogantes inconclusas o simplemente investigar en otras poblaciones u otros factores.

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Condicionantes y factores que determinan el estudio eficaz.....	7
Cuadro 2. Técnicas de análisis y de síntesis.....	15
Cuadro 3. Ventajas y conveniencia de las diferentes técnicas de estudio.....	18
Cuadro 4. Desarrollo de las técnicas de estudio y los contenidos de procedimiento a lo largo del sistema educativo.....	23
Cuadro 5. Tres perspectivas sobre la motivación para aprender.....	47
Cuadro 6. Los tres procesos cognitivos implicados en el aprendizaje significativo.....	49
Cuadro 7. Principales factores que determinan el rendimiento académico escolar.....	52
Cuadro 8. Estrategias de prevención del fracaso escolar.....	59
Cuadros y gráficas de las estadísticas descriptivas por reactivos y factores.....	82
Cuadro de correlación de factores.....	131

REFERENCIAS

- Alonso, C., Gallego D., & Honey P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (3ª Edición) España: Ediciones Mensajero.
- Ausubel, D. P. (1995). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 12, 230 – 234.
- Baumrind, Diana. (1971). Harmonious parent and their preschool children. *Developmental Psychology*, 41, (1): 92-102.
- Baumrind, D. (1991). “Parenting styles and adolescent development.” En J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A. L. Petersen (Eds): *The encyclopedia of adolescence*. New York: Garland.
- Baumrind D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *J Early Adolesc.* 11, (1): 56-95.
- Canales del Olmo, E. L. (1991). *Aprovechamiento escolar, regresión familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. México: EDELVIVES.
- Cassan Tachlitzky, A., et. al. (2004) *Asesor de padres. Programa de información familiar. Cómo educar a un adolescente*. España: Océano
- Castillo Ceballos, G. (2000). *Cautivos en la adolescencia*. México: Alfaomega.
- Castillo Arredondo, S. & Polanco González L. (2005). *Enseña a estudiar...Aprende a aprender: Didáctica de estudio*. España: Pearson.
- Chávez Rosas, E. P. (2004). *Enseñanza y capacitación. El camino hacia el liderazgo*. (1ª Edición) México: Alfaomega.

-
- Coolican, H. (2005). *Métodos de Investigación y estadística con psicología*. (3ª Ed.) México: Manual Moderno.
- Davidoff, I. (1979). *Introducción a la psicología*. Estados Unidos: Mc Graw-Hill.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Alemania: Riverside Press.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura*. México: Trillas.
- Díaz Vega J. L. (1994). *Aprende a estudiar con éxito*. (3ª Edición) México: Trillas.
- Dulanto Gutierrez, E. (2000). *El adolescente*. México: Mc. Graw-Hill.
- Dulanto Gutierrez, E. (2004). *La familia. Un espacio de encuentro y crecimiento para todos*. México: EDITORES DE TEXTOS MEXICANOS.
- Espindola, J. L. & Martínez, M. A. (1991). La implantación de programas para el desarrollo de habilidades intelectuales en ambientes educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 8 (1 y 2): 43-55.
- Ferrán, A. M. (2001). *SPSS para windows. Análisis estadístico*. España: McGraw-Hill
- Flavel, J. (1993). *La psicología Evolutiva de Piaget*. México: PAIDOS.
- Flores, F. (2003). *Educación en física. Incursiones en su investigación*. México: UNAM.
- Funes, M. S. (1998). Estrategias para conseguir el éxito en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (268): 61-68.
- García González E. (2001). *Piaget. La formación de la inteligencia*. México: Trillas.
- García-Huidobro C., Gutiérrez M., C., & Condemarin E. (1999). *A estudiar se aprende. Metodología de estudio sesión por sesión*. (3ª Edición) México: Alfaomega.
- García de Vinuesa, C. (2000). *Hijos adolescentes*. (1ª Edición) España: Martínez Roca.

-
- Gargallo López, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. España: Ministerio de Educación; Cultura y Deporte.
- González, E., De Gregorio, A., Nieto Lain, J., Prieto Veiga, J., Seoane Cacharrón, J. & Tabernero del Rio, S. (1988). *Familia y educación*. (2ª Edición) Madrid: Ralp. S. A.
- González, E. & Bueno, J. A. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. España: Editorial CCS.
- González Mendoza, M. P. (2005). *Estilos de vida observados en mujeres usuarias de servicios psicológicos en Ciudad Nezahualcóyotl*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM
- Guelar, D. & Crispo, R. (2002). *La adolescencia. Manual de supervivencia*. México: Gedisa.
- Gutiérrez Galindo, G. (1997). *El adolescente y la relación interparental en conflicto*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Hernández Guzmán, L. (1999). *Hacia una salud psicológica: niños socialmente competentes*. México: Facultad de Psicología. UNAM
- Hernández Guzmán, L. & Sánchez Sosa, J. J. (1991). *Prevención primaria del deterioro psicológico: Factores de riesgo y análisis etiológico a través de un modelo interactivo*. *Revista Mexicana de Psicología*, 8(1 y 2): 83-89.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hoffman, L., Paris, S., Hall, E. & Serra, D. E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. (6ª Edición) España: Mc Graw Hill.
- Izquierdo Moreno, C. (2003). *El mundo de los adolescentes*. México: Trillas.
- Jeffrey Jensen, A. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Prentice Hall.

- Jiménez Flores, J. (2005). *Autoestima en madres de familia: Análisis etiológico de predictores en la crianza y la historia personal*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Juárez Meza (2006). *Programa de entrenamiento en habilidades sociales para reducir los efectos del estrés y depresión en la prevención del suicidio en adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Kerlinger, F. N. & Howard, B. L. (2001). *Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ª Ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Law, N. & Harris, R. (2005). *Como convivir con hijos adolescentes*. México: Urano.
- López Lugo, E. K., Villatoro, J., Medina-Mora, M. E. & Juárez García, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1): 37-47.
- Magaña, M. (1996). *Factores que influyen en el rendimiento académico de un grupo de adolescentes*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Marchesi, A. & Hernández, C. (2000). *El fracaso escolar*. España: Fundación por la Modernización de España.
- Marchesi, Martínez & Martín (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Journal for the Study of Education and Develorment*, 27(3): 273-400.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. España: Prentice Hall.
- Mendizábal Rodríguez, J. A. & Anzúres López, B. (1999). La familia y el adolescente. *Revista Médica del Hospital General de México, S. S.*, 62(3): 191-197.
- Miguez, M. C. (2001). *Aprender a ser padres*. (3ª Edición) México: Alfaomega.

- Monescillo Palomo, M. (1998). Mesa redonda. ¿Qué hacer ante el fracaso escolar?. *Cuadernos de Pedagogía*, (268): 52-60.
- Monereo, C. et. al. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (8ª Edición) España: GRAÓ.
- Monroy Romero, J. A. (1994). *Algunos factores del ambiente familiar que influyen en el rendimiento académico de alumnos de preparatoria*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Moreno, K. (1999). *Cómo proteger a tus hijos contra las drogas*. México: Centros de Integración Juvenil, A. C.
- Moreira, M. A., Caballero Sahelices, C. & Rodriguez Palmero, M. (2004). *Aprendizaje significativo: Interacción personal, progresividad y lenguaje*. España: Universidad de Burgos.
- Ortega Ruiz, R. (1995). *Crece y aprender. Curso de psicología del desarrollo para educadores*. España: Aprendizaje Visor.
- Otero-López, J. M. (1997). *Droga y delincuencia*. España: Pirámide.
- Pagano, R. R. (2006). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. (7ª Ed.) México: THOMSON
- Pansza González, M. (1991). *Hábitos y técnicas de estudio. Aprender es cosa fácil*. México: Gernika.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. & Duskin Feldman, R. (1992) *Psicología del desarrollo de la infancia y la adolescencia*. (6ª Edición) México: Mc Graw Hill.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. & Duskin Feldman, R. (2002). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (9ª Edición) Colombia: Mc Graw Hill.
- Pedreira-Massa, J. L. (2006). Medios de comunicación y parentalidad en el desarrollo de la infancia y la adolescencia. *Anales de Pediatría Continúa*, 4(2): 145-150.

- Piaget, J. & Inhelder, B. (2000). *Psicología del niño*. España: Morata.
- Pick de Weiss, S., Aguilar Gil, J. A., Rodríguez, G., Vargas Trujillo, E. & Reyes Pardo, J. (1993). *Planeando tu vida. Programa de educación sexual para adolescentes*. (6ª Edición) México: Editorial Planeta Mexicana.
- Ramo Traver, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. España: Monografías Escuela Española.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E. & Seeman, T. E. (2002). *Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring*. *Psychological Bulletin*, 128 (2), 330 – 366.
- Rice, F. (1999). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. (9ª Edición) España: Prentice Hall.
- Rich Harris, J. (1999). *El mito de la educación*. España: Grijalbo.
- Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. (9ª Edición) España: Mc Graw Hill.
- Serafini, M. T. (1991). *Como se estudia. La organización del trabajo intelectual*. (1ª Edición) México: Paidós.
- Serrano González-Trejo, J. M., González-Herrero López, M. E. & Martínez-Artero Martínez, M. C. (1997). *Aprendizaje cooperativo en matemáticas. Un método de aprendizaje cooperativo individualizado para la enseñanza de las matemáticas*. (4ª Edición) España: Universidad de Murcia.
- Silva Rodríguez, A. (2004). *Conducta antisocial: Un enfoque psicológico*. (1ª Edición) México: Editorial Pax México.
- Sommer, B. & Somer, R. (2001). *La investigación del comportamiento. Una guía práctica con técnicas y herramientas*. México: OXFORD

Tierno Jiménez, B. (1993). *Del fracaso al éxito escolar*. (1ª Edición) España: Plaza & James Editores.

Valdivia Ruiz, F. (2002). *Estilos de aprendizaje en educación primaria*. España: Dykinson, S. L.

Valencia Ortega (1996). El ciclo vital de la familia. *Revista Mexicana de Seguridad Social. Cuestión Social*, (39): 74-80.

Vallejo Casarín, A. & Mazadiego Infante, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 55-59

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Argentina: Aique.

Yañez Márquez, S. (2006). *Autoestima en adolescentes: Análisis de consistencia interna y estructura factorial*. Tesis de Maestría. Instituto Nacional de Actualización y Capacitación Educativa INACE

ANEXO

C H T E**Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio**

A continuación encontrarás preguntas que se refieren a tu forma de estudiar. Léelas con detenimiento y contéstalas marcando en la hoja de respuestas el espacio del:

SI, si lo que dice coincide **SIEMPRE** o **CASI SIEMPRE** con tu forma de estudiar.

NO, si lo que dice **NO** coincide **NUNCA** o **CASI NUNCA** con tu forma de estudiar.

En caso de duda, contesta **SI** o **NO** teniendo en cuenta lo que te ocurre con más frecuencia. Recuerda que sólo debes dar una respuesta a cada pregunta. Si te equivocas debes borrar cuidadosamente la marca y señalar la otra.

Debes ser sincero y contestar a todas las preguntas, pues estos datos servirán para conocer cual es tu situación en el estudio personal y mejorar, si es necesario, aquellos aspectos que lo requieran. Si no has comprendido algo puedes preguntarlo ahora.

NO COMIENCES A CONTESTAR HASTA QUE TE LO INDIQUEN

1. ¿Tienes claras las razones por las que estudias?
2. ¿Sueles cambiar con cierta frecuencia el lugar donde estudias en tu casa?

3. ¿Procuras estudiar en aquellas horas en que te encuentras en mejores condiciones para aprender?
4. ¿Te has parado a pensar sobre el número de actividades que realizas cada día y el tiempo que te dedicas a cada una de ellas?
5. ¿Acostumbras a mirar el índice y los apartados más importantes de un tema antes de comenzar a estudiar?
6. ¿Tomas nota de las explicaciones de los profesores?
7. ¿Lees con detenimiento los enunciados de las preguntas?
8. ¿Consideras el estudio una ocasión para aprender?
9. ¿Tu lugar de estudio está alejado de ruidos y otras cosas que impidan concentrarte?
10. Antes de empezar un trabajo, ¿Haces un esquema de los aspectos más importantes que vas a desarrollar?
11. ¿Sueles dormir, por lo menos, 8 horas cada día?
12. ¿Tienes una idea general de lo que vas a estudiar a lo largo del curso en cada materia o asignatura?
13. Antes de estudiar el tema con profundidad, ¿realizas una lectura rápida del mismo para hacerte una idea general?
14. Antes de escribir la respuesta, ¿piensas detenidamente lo que vas a contestar y cómo lo vas hacer?
15. Cuando comienzas a estudiar, ¿tardas bastante tiempo en concentrarte?
16. En el lugar donde estudias habitualmente, ¿hay personas o cosas que distraen tu atención?
17. Cuando tomas notas, ¿sueles copiar al pie de la letra lo que dice el profesor?
18. ¿Sueles dormir mal y por la mañana te sientes cansado y poco repuesto?
19. ¿Has elaborado un plan de trabajo en función del tiempo de que dispones y de las asignaturas que tienes?
20. Cuando has de hacer un trabajo, ¿sueles comentar con tu profesor el esquema y desarrollo del mismo?
21. Después de una primera lectura del tema, ¿haces una lectura lenta y reposada para buscar las ideas más importantes?

22. Cuando faltas a clase, ¿sueles informarte a través de un compañero o profesor de lo que se ha realizado y se ha de realizar?
23. En un examen o ejercicio, ¿repartes el tiempo para cada pregunta?
24. Cuando no comprendes algo, ¿lo anotas para luego consultarlo?
25. ¿Tienes luz suficiente (luz natural o lámpara) para estudiar sin forzarla vista?
26. ¿Combinas el tiempo que dedicas al estudio con el tiempo de descanso?
27. ¿Dedicas a cada asignatura el tiempo necesario que pueda asegurarte un buen resultado?
28. ¿Subrayas las ideas más importantes a medida que vas estudiando un tema?
29. ¿Sueles abrir un poco la puerta/ventana de tu habitación de estudio para que se ventile?
30. En el caso de que necesites información para hacer un trabajo, ¿sabes cómo encontrarla?
31. ¿Cuidas de que tu expresión escrita sea clara, ordenada y comprensiva?
32. ¿Tratas de estudiar sólo lo justo para una prueba o control?
33. ¿Has notado que los resultados en tus estudios son bajos porque tienes el tiempo demasiado ocupado en otras cosas?
34. ¿Sigues el plan de trabajo que te has propuesto desde el principio de curso?
35. En tu lugar de estudio, ¿dispones de suficiente espacio para tener organizado y a mano todo el material que necesitas?
36. Antes de empezar a estudiar, ¿piensas lo que vas a hacer y cómo vas a distribuir el tiempo?
37. ¿Resumes lo más importante de cada uno de los apartados del tema, para elaborar después una síntesis general?
38. ¿Cabe en tu mesa todo lo que necesitas para el estudio?
39. Cuando buscas información en un libro, enciclopedia, etc., para realizar un trabajo, ¿te limitas a copiar al pie de la letra lo que lees?
40. ¿Sueles interrumpir tus sesiones de estudio en casa?
41. ¿Te has acostumbrado a hacer esquemas, croquis, cuadros, gráficos, etc., cuando estudias un tema?
42. ¿Intentas sobreponerte con interés, con ánimo, ante un bajón en las notas?

43. ¿A tu silla de estudio le falta respaldo?
44. ¿Tienes organizado todo el material que se ha trabajado en cada materia?
45. ¿La altura de tu silla de estudio te permite apoyar bien los pies en el suelo?
46. Cuando terminas tu sesión de estudio personal, ¿sueles acabar las tareas que te habías propuesto?
47. ¿La altura de la silla está proporcionada a la de la silla?
48. ¿Tienes la costumbre de prepararlos exámenes con poco tiempo de antelación?
49. ¿Relacionas el tema estudiado con lo aprendido anteriormente?
50. ¿Descuidas la redacción y presentación del trabajo?
51. ¿Acostumbras a memorizar las ideas más importantes que has resumido en un tema o lección?
52. ¿Pones de tu parte todo lo que puedes para asegurarte unos buenos resultados en tu tarea escolar?
53. ¿Te acercas excesivamente sobre el libro cuando estudias?
54. ¿Aprovechas algún momento del fin de semana para repasar aquellos temas que te han quedado más flojos?
55. Si te sobra tiempo, ¿entregas el examen inmediatamente sin repasar de nuevo las respuestas?
56. ¿Sueles indicar el nombre de todos aquellos materiales (libros, enciclopedias, revistas, etc.) que has utilizado en el trabajo?

SEViC

Salud, Estilos de Vida y Comportamiento

Este cuestionario trata de investigar cómo algunos problemas de salud pueden deberse a muchas de las cosas que hacemos todos los días. También se trata de buscar maneras de mejorar nuestro bienestar y salud y la de nuestra familia. Esta información se usará exclusivamente con fines de análisis estadístico y para diseñar programas preventivos o de ayuda. **No hay respuestas buenas ni malas**, por favor conteste las preguntas con toda franqueza, diciendo la verdad. Trate de no dejar ninguna pregunta sin contestar, a menos que sienta que la pregunta no se aplica a usted en lo absoluto.

Las preguntas empiezan con una parte escrita y después tienen varias posibilidades para escoger. Por favor escoja la opción que refleje mejor su propio caso, **tachando completamente la letra correspondiente en la hoja de respuestas** como se muestra en el ejemplo más adelante. Recuerde, no hay respuestas buenas ni malas, por tanto, no se preocupe por puntajes ni calificaciones. Por favor lea cuidadosamente cada pregunta o enunciado y conteste con la verdad. Recuerde que de este estudio se podrán derivar recomendaciones muy útiles para usted mismo(a) o para otras personas y familias. Si tiene alguna pregunta o duda, con toda confianza pregúntenos y con mucho gusto le orientaremos. **No escriba ni haga marcar en este cuestionario, solo en la hoja de respuestas.**

EJEMPLO:

1. En un día normal yo hago.
 - a) Una comida
 - b) Dos comidas
 - c) Tres comidas
 - d) Cuatro comidas
 - e) Cinco comidas
 - f) Seis comidas

(En la hoja de respuestas)

1. a b **X** d e f

Esto significará que en un día regular, come tres veces.

Reciba de antemano nuestro agradecimiento por su cooperación y recuerde: **con toda confianza, conteste con la verdad.**

1. Pienso que la comunicación que tengo con mi familia actualmente es:

- a) Muy mala
- b) Mala
- c) Regular
- d) Buena
- e) Muy Buena

2. La situación económica de mi familia podría describirse como:

- a) En asistencia social o beneficencia
- b) Clase trabajadora
- c) Clase media-baja
- d) Clase media
- e) Clase media alta
- f) Clase alta

3. He vivido en el Estado de México durante:

- a) Menos de un año
- b) De uno a tres años
- c) De cuatro a seis años
- d) De siete a nueve años
- e) Más de diez años

4. En total tengo:

- a) Cero hermanos(as)
- b) Un hermano(a)
- c) Dos hermanos(as)
- d) Tres hermanos(as)
- e) De cuatro a seis hermanos(as)
- f) Siete o más hermanos(as)

5. Mi lugar en orden de nacimiento de mis hermanos(as) es:

- a) Primero(a)
- b) Segundo(a)
- c) Tercero(a)
- d) Cuarto(a)
- e) Quinto(a) o posterior
- f) Último

6. El herman@ de mi mismo sexo, que me sigue (mayor) es (número de años) mayor que yo:

- a) Uno
- b) Dos
- c) Tres
- d) Cuatro
- e) Cinco
- f) Seis o más

7. En general mi relación con mi(s) herman@s es:

- a) Muy mala
- b) Mala
- c) Regular
- d) Buena
- e) Muy Buena

8. Pienso que mis padres prefieren a algún@s de mis herman@s más que a mi:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos del 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (de 20% al 40% del tiempo)
- d) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

9. Me he criado principalmente con:

- a) Mis padres naturales
- b) Con mi padre
- c) Con mi madre
- d) Con uno de mis padres y padrastro o madrastra
- e) Padres adoptivos u otros parientes o familiares
- f) En un orfanato, casa hogar u otra institución

SI SUS PADRES VIVEN, PASE A LA PREGUNTA 14

10. Mi edad al morir mi padre era:

- a) De cero a 5 años
- b) De 6 a 10 años
- c) De 11 a 15 años

11. La causa de su muerte fue:

- a) Edad avanzada o causas naturales
- b) Enfermedad
- c) Accidente
- d) Agresión violenta
- e) Suicidio
- f) Otra

12. Mi edad al morir mi madre era:

- a) De cero a 5 años
- b) De 6 a 10 años
- c) De 11 a 15 años

13. La causa de su muerte fue:

- a) Edad avanzada o causas naturales
- b) Enfermedad
- c) Accidente
- d) Agresión violenta
- e) Suicidio
- f) Otra

14. Mi padre dejó de vivir conmigo cuando yo tenía:

- a) De cero a 5 años
- b) De 6 a 12 años
- c) De 13 o más años
- d) A veces sí y a veces no
- e) Siempre vivió o ha vivido conmigo

15. La causa por la que no vivo con alguno de mis padres es:

- a) Separación o divorcio de mis padres
- b) Muerte de alguno de mis padres
- c) Por el trabajo de alguno de mis padres
- d) Por la situación económica
- e) Por alguna otra razón

16. Mi padre (o tutor) toma alcohol:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (mas del 80% del tiempo)

17. Mi padre (o tutor) usa drogas:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

18. En general la forma como me llevo (o llevaba) con mi padre (o tutor) es (o era):

- a) Muy buena
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala
- e) Muy mala

19. El más alto nivel escolar que alcanzó mi padre (o tutor) es (era):

- a) Ninguno
- b) Primaria
- c) Secundaria
- d) Comercio o técnico
- e) Bachillerato
- f) Profesional o superior

20. Mi padre (o tutor) muestra interés en mis opiniones:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

21. Mi madre (o tutora) vive con nosotros en la misma casa:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

22. Mi madre (o tutora) toma alcohol:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

23. Mi madre (o tutora) usa drogas:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

24. En general la forma como me llevo (o llevaba) con mi madre (o tutora) es (o era):

- a) Muy buena
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala
- e) Muy mala

25. El más alto nivel escolar que alcanzó mi madre (o tutora) es (era):

- a) Ninguno
- b) Primaria
- c) Secundaria
- d) Comercio o técnico
- e) Bachillerato
- f) Profesional o superior

26. Mi madre (o tutora) muestra interés en mis opiniones:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

27. Mi padre (o tutor) y yo platicamos como buenos amigos:

- a) Casi diario
- b) Como una vez a la semana
- c) Como una vez al mes
- d) Como una vez cada tres meses
- e) Como dos veces al año
- f) Una vez al año o menos

28. Mi madre (o tutora) y yo platicamos como buenos amig@s:

- a) Casi diario
- b) Como una vez a la semana
- c) Como una vez al mes
- d) Como una vez cada tres meses
- e) Como dos veces al año
- f) Una vez al año o menos

29. Cuando mi padre (o tutor) me castiga, usa castigo físico (me pega):

- a) Casi diario
- b) Como una vez a la semana
- c) Como una vez al mes
- d) Como una vez cada tres meses
- e) Como dos veces al año
- f) Una vez al año o menos

30. Cuando mi madre (o tutora) me castiga, usa castigo físico (me pega):

- a) Casi diario
- b) Como una vez a la semana
- c) Como una vez al mes
- d) Como una vez cada tres meses
- e) Como dos veces al año
- f) Una vez al año o menos

31. El dolor físico producido por el castigo (de mi padre o madre) dura:

- a) Minutos
- b) Horas
- c) Días
- d) Semanas
- e) Meses

32. Mi padre (o tutor) dice cosas de mi, que quieren decir que soy “tonto(a)” o “inútil”, o me compara negativamente con otros(as):

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

33. Mi madre (o tutora) dice cosas de mi, que quieren decir que soy “tonto(a)” o “inútil”, o me compara negativamente con otros(as):

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

34. Cuando mi padre (o tutor) me castiga, yo si me lo merezco:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

35. Cuando mi madre (o tutora) me castiga, yo si me lo merezco:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

36. Cuando mi padre (o tutor) me manda ha hacer algo, me lo dice de modo duro u ofensivo:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

37. Cuando mi madre (o tutora) me manda ha hacer algo, me lo dice de modo duro u ofensivo:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

38. Yo tengo confianza con mi padre (o tutor) como para platicarle algo muy personal de mi mism@:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

39. Yo tengo confianza con mi madre (o tutora) como para platicarle algo muy personal de mi mism@:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

40. Se me permite escoger a mis propios amig@s:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

41. Se me permite decidir como pasar mi tiempo libre:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

42. Mi padre (o tutor) me muestra (mostraba) su afecto o cariño:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

43. Mi madre (o tutora) me muestra (mostraba) su afecto o cariño:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

44. Cuando me enfrento a una situación nueva o difícil mi padre (o tutor) me apoya o me reconforta:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

45. Cuando me enfrento a una situación nueva o difícil mi madre (o tutora) me apoya o me reconforta:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

46. Cuando yo hago un esfuerzo especial para hacer algo bien, me lo reconocen:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

47. Mis padres (naturales o adoptivos) se muestran cariño o amor el uno al otro:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces si, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

48. Mis padres (naturales o adoptivos) se pelean discutiendo o gritando:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

49. Cuando mis padres (naturales o adoptivos) pelean, también usan violencia física (jalones, empujones, golpes, etc.):

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

50. Cuando mis padres (naturales o adoptivos) pelean, lo hacen enfrente de mi y/o de mis herman@s:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

51. Cuando mis padres (naturales o adoptivos) pelean, amenazan con dejarse, separarse o divorciarse:

- a) Nunca
- b) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- c) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- d) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- e) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- f) Siempre o casi siempre (más del 80% del tiempo)

52. Aparte de mis padres (naturales o adoptivos), hay otro(s) adulto(s) que es (son) importante(s) para mi:

- a) Si
- b) No

53. Si respondió “sí”, este (o estos) adulto(s) es (son) (señale solo el más importante):

- a) Un hermano mayor o hermana mayor
- b) Un tío o tía
- c) Un abuelo o abuela
- d) Padrastro o madrastra
- e) Otro pariente
- f) Un(a) vecino(a) o conocido(a)

54. En la escuela saco malas calificaciones:

- a) Siempre o casi siempre (más de 80% del tiempo)
- b) Frecuentemente (60% a 80% del tiempo)
- c) A veces sí, a veces no (40% a 60% del tiempo)
- d) Pocas veces (20% a 40% del tiempo)
- e) Casi nunca (menos de 20% del tiempo)
- f) Nunca

55. Actualmente vivo:

- a) Con mis padres (naturales o adoptivos)
- b) Con otros parientes
- c) Con amigos o conocidos
- d) Solo(a)
- e) Con mi pareja y/o mis hijos