



ESTILOS DE PENSAMIENTO EN UNIVERSITARIOS Y SU RELACIÓN CON EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana Belén Bernardo, Julio Antonio González-Pienda, Estrella Fernández, Inmaculada Bernardo, Luis Álvarez, Celestino Rodríguez, Rebeca Cerezo, Aroa González, David Álvarez y Beatriz Ruíz

Universidad de Oviedo

Ana Belén Bernardo Gutiérrez

Profesora Titular Interina

Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo

Plaza Feijoo s/n 33003 Oviedo – Asturias.

Tif. 0034 985 10 32 67

Correo electrónico: bernardoana@uniovi.es

Proyecto subvencionado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo

(REF: SV-UNOV-09-MB-3).

RESUMEN

Los estilos de pensamiento, tal como establece la Teoría del Autogobierno Mental de Sternberg (1999), representan la forma en que cada individuo prefiere procesar la información y tratar con las tareas, lo que relacionado con el ámbito académico y con las diferencias individuales entorno al rendimiento, puede suponer que los estudiantes obtengan mejores resultados ante determinados tipos de actividades y con unos sistemas de evaluación concretos. El presente trabajo se ha desarrollado con la intención de conocer, qué estilos de pensamiento son los más representativos en los estudiantes universitarios de primer curso, y además, reflexionar de manera teórica, acerca de aquellos que con el nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje de la futura Educación Superior, se ajustarán más favorablemente a las exigencias del Espacio Europeo. Para ello se ha trabajado con una muestra de 559 alumnos/as de primer curso de la Universidad de Oviedo, con un total de 190 hombres (34 %) y 369 mujeres (66 %), que han respondido al *Thinking Styles Questionnaire for Students* (TSQS) de Sternberg y Wagner (1991).

Palabras Clave: Estilos de pensamiento, rendimiento académico, EEES, educación y superior.

ABSTRACT

Thinking Styles, as Stenberg (1999) sets in his Mental Self-Government Theory, represent the way each individual prefers to process information and face the tasks. Referring to the academic area and

**ESTILOS DE PENSAMIENTO EN UNIVERSITARIOS Y SU RELACION
CON EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

individual differences in achievement it could mean that students reach a better performance on some specific tasks with a particular assessment method. This work has been developed to know what the most representative first-year students' Thinking Styles are and which of them fits or fit better with the new teaching-learning process that the EHEA enacts. For this aim the present research works with a sample of 559 first-year students from the University of Oviedo, 190 men (34 %) and 369 women (66 %), who answered the *Thinking Styles Questionnaire for Students* (TSQS) (Sternberg & Wagner, 1991).

Key Words: Thinking Styles, academic achievement, EHEA, higher education.

INTRODUCCIÓN

En palabras de Sternberg y Zhang (2005a), los estilos de pensamiento (Sternberg 1999) representarían la forma en que cada individuo prefiere procesar la información y tratar con las tareas. Relacionado con el ámbito académico y con las diferencias individuales entorno al rendimiento, en cuanto a por qué algunos alumnos rinden mejor ante determinadas tareas y con determinados profesores, parece que la "Teoría del Autogobierno Mental" basada en la Teoría Triárquica de la Inteligencia podría tener la respuesta (Sternberg 1999). La idea básica del autogobierno mental es que las formas de gobierno que tenemos en el mundo no son fortuitas, sino que son reflejos de lo que piensan las personas. Las personas al igual que las sociedades deben gobernarse a sí mismas. Esas formas diferentes de dirigir o utilizar las habilidades de autogobierno son los estilos de pensamiento.

La teoría del autogobierno mental identifica trece estilos de pensamiento que se agrupan en cinco dimensiones: *funciones* (que contiene los estilos legislativo, judicial y ejecutivo), *formas* (que agrupa los estilos monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico), *niveles* (estilos global y local), *ámbito* (estilos interno y externo) y *tendencias* (conteniendo a los estilos conservador y liberal) (González-Pienda *et al*, 2004).

En cuanto a las funciones, más específicamente la función legislativa, implica crear, formular, planificación de las ideas, de estrategias, productos u objetivos finales, etc (Sternberg y Grigorenko, 1995). La función ejecutiva está relacionada con la ejecución de los planes, hace referencia a la implementación, no a la planificación (González-Pienda, Roces, Bernardo y García, 2002). La función judicial implica actividades de enjuiciamiento, evaluación de los procedimientos. La forma monárquica se caracteriza por la tendencia a centrarse en una meta o tarea de cada vez. La forma jerárquica implica una orientación a múltiples metas cada una de las cuales tiene una prioridad concreta. Con la forma oligárquica se dirigen las capacidades hacia múltiples metas, igualmente importantes todas ellas. Por último, la forma anárquica, se caracteriza por la tendencia de evitar las reglas, normas o procedimientos típicos. Con respecto a la tercera dimensión, el nivel de autogobierno mental global implica tener preferencia por trabajar o centrarse en los problemas en su conjunto, mientras que el nivel local implica la preferencia por abordar detalles y aspectos concretos de las tareas. El ámbito interno hace referencia al interés por trabajar de manera individual mientras que el ámbito externo representa la predilección por el trabajo en equipo. Por último, la tendencia conservadora implica la predilección por trabajar siguiendo sistemas preestablecidos, mientras que la tendencia liberal implica la predilección por abordar los problemas o tareas de manera no convencional.

A pesar de que se ha mantenido que los estilos de pensamiento no son buenos ni malos sino que su utilidad o los resultados derivados de su uso dependen de las demandas de las tareas específicas, parece que los estilos intelectuales sí que podrían tener un valor positivo o negativo relacionado con el rendimiento académico, siempre en relación con la cultura y con el sistema educativo de determinados lugares o instituciones. En numerosas investigaciones se ha intentado determinar qué estilos de pensamiento son aquellos que se relacionan directamente con el logro académico de los estudiantes. En la mayoría de estas investigaciones se encuentra que algunos estilos de pensamiento contribuyen sig-



PSICOLOGÍA POSITIVA Y SUS DIFICULTADES

nificativamente a la explicación de la variabilidad del rendimiento de los estudiantes de cualquier nivel escolar (Bernardo *et al*, 2009), sin embargo no hay un consenso firme acerca de cuáles son esos estilos, seguramente debido a que se han hecho con estudiantes de países diferentes, con sistemas educativos diferentes y niveles educativos distintos. Esta disparidad cobra sentido si se tiene en cuenta que utilizando diferentes estrategias de enseñanza o evaluando de maneras diferentes, es decir, predominando unos u otros estilos, puede llevar a los estudiantes a obtener resultados diferentes (Sternberg y Zhang, 2005b). Y es que las materias pueden ser enseñadas de manera compatible con cualquier estilo de pensamiento, sin embargo los profesores tienden a instruir de acuerdo con sus preferencias en los estilos de pensamiento y los estudiantes a implicarse en mayor medida en tareas compatibles con su propio estilo de autogobierno. Profesores y alumnos tienden a explotar sus estilos predominantes (González-Pienda, Núñez y Roces, 2000). Así pues, en investigaciones como las de Sternberg, Castejon y Bermejo, (1999); Cano-García y Hughes, (2000) o Bernardo, Zhang y Callueng, (2002), los estilos que requieren conformidad y adhesión a reglas como el ejecutivo y/o el conservador correlacionan positivamente con el rendimiento académico, mientras que en otras investigaciones como la de Sternberg y Grigorenko (1993), Zhang, (2001) y Sternberg y Zhang, (2001), son los estilos judiciales y legislativos, es decir, los que representan mayor autonomía o inconformidad los que correlacionan con los estudiantes con mejores resultados escolares.

Esto nos hace reflexionar sobre cómo influirán los estilos intelectuales en el rendimiento académico de los estudiantes, ahora que las universidades españolas están sumergidas en un proceso de ajuste al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), entendiéndose que más que adquisición de contenidos lo que hay que potenciar es que el estudiante se convierta en un sujeto autónomo, con capacidad de comunicación, análisis crítico, creativo, con pensamiento independiente, capaz de trabajar en equipo y en diferentes contextos, capaz de planificar, tomar decisiones y resolver problemas, en definitiva, flexible y con capacidad de adaptación a las diferentes tareas o exigencias del momento (González y Wagenaar, 2003), por contraposición hasta la fecha, donde habitualmente el estudiante de educación superior ha de centrar sus esfuerzos en la asimilación y memorización de contenidos a través de clases magistrales y exámenes teóricos, donde el docente es la fuente principal de transmisión de conocimiento y el alumno representa un papel pasivo en él.

Teniendo en cuenta estas circunstancias, parece oportuno conocer en mejor medida, qué de estilos intelectuales usan o prefieren, los estudiantes universitarios españoles, y además, reflexionar de manera teórica acerca de los estilos intelectuales, que con este nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje, se ajustarán más favorablemente a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

DESARROLLO

Muestra

Para la realización del presente trabajo se ha contado con la participación de 559 estudiantes universitarios de primer año de diferentes titulaciones de la universidad de Oviedo. 190 hombres eran hombres (34 %) y 369 mujeres (66 %).

Procedimiento

Instrumento

La evaluación de los estilos intelectuales se ha llevado a cabo mediante el *Thinking Styles Questionnaire for Students* (TSQS). Este cuestionario ha sido elaborado por Sternberg y Wagner (1991) para la evaluación de los estilos de autogobierno de los alumnos y está constituido por 104 ítems. Evalúa 13 dimensiones (legislativa, ejecutiva, judicial, monárquica, jerárquica, oligárquica, anárquica, global, local, interno, externo, liberal y conservadora) de los estilos intelectuales (8 ítems por cada



**ESTILOS DE PENSAMIENTO EN UNIVERSITARIOS Y SU RELACION
 CON EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

dimensión), las cuales se agrupan en 5 dimensiones más generales (funciones, formas, niveles, ámbitos y tendencias).

Análisis de datos

Puesto que se trata de un trabajo meramente descriptivo, el análisis de las puntuaciones se ha realizado a través de estadísticos descriptivos: media, desviación típica, análisis de asimetría y de curtosis con un diseño descriptivo y transversal. También se han realizado análisis a partir de la t de student para obtener la significación por pares de la diferencias de medias entre los estilos de cada una de las dimensiones que se miden a través del TSQS.

RESULTADOS

Las medias obtenidas de las puntuaciones directas para cada uno de los estilos de pensamiento teniendo en cuenta cada una de las cinco dimensiones de autogobierno muestran que, la media más alta dentro de la dimensión funciones, es la del estilo legislativo y la más baja la del estilo judicial. En cuanto a la forma, la media más alta es la del estilo jerárquico y la más baja, que coincide también con la más baja en relación a todos los estilos de pensamiento, es la del estilo anárquico. En la dimensión niveles, la media más alta corresponde al estilo global. En la tendencia, la media más alta corresponde al estilo liberal. Con respecto al ámbito, la media más alta es la obtenida por el estilo externo.

Teniendo en cuenta la diferencia de medias entre los trece estilos de pensamiento en general, se observa que las medias fluctúan entre M=30,250, la media más alta que se corresponde con el estilo legislativo, y M=24,339, la media más baja que se corresponde con el estilo anárquico. El orden, teniendo en cuenta la puntuación media, desde el valor más alto al más bajo sería el siguiente: legislativo; jerárquico; externo; ejecutivo; judicial; oligárquico; global; liberal; interno; monárquico; conservador; local y anárquico.

Los resultados obtenidos de las puntuaciones típicas muestran que no se aprecian efectos de curtosis o asimetría en ninguno de ellos, como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de los trece estilos intelectuales (N=559).

	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Legislativo	30,250	4,1396	-,216	,534
Ejecutivo	28,934	4,0205	-,179	,505
Judicial	28,151	3,9308	-,229	,023
Jerárquico	29,805	4,6855	-,194	-,266
Monárquico	25,856	3,5557	-,018	,259
Oligárquico	27,132	4,7528	-,346	,221
Anárquico	24,339	3,5830	,234	,885
Global	27,168	4,1772	,001	,061
Local	24,514	3,7409	-,118	,401
Liberal	27,108	5,4603	-,052	-,164
Conservador	25,099	5,1942	-,205	,195
Interno	25,991	4,4049	,160	,154
Externo	29,165	5,4980	-,625	,392

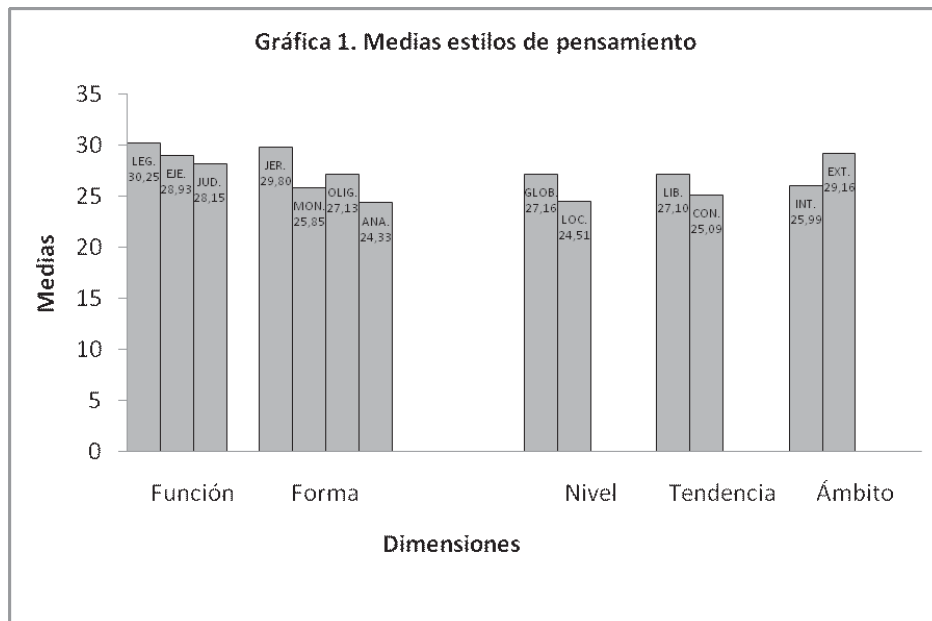


PSICOLOGÍA POSITIVA Y SUS DIFICULTADES

Teniendo en cuenta la dimensión funciones, las diferencias de medias entre cada par de estilos de pensamiento (legislativo-ejecutivo; legislativo-judicial; ejecutivo-judicial) resultaron estadísticamente significativas, con una diferencia ligeramente superior entre los estilos legislativo-judicial con respecto a los otros dos pares de esta dimensión.

En cuanto a la dimensión formas, las diferencias de las medias en los seis pares analizados también resultaron estadísticamente significativas, sobre todo al comparar los estilos jerárquico-anárquico y jerárquico-monárquico.

En las dimensiones nivel, tendencia y ámbito, las diferencias entre medias de cada uno de los dos estilos de pensamiento que forman cada dimensión (interno-externo; liberal-conservador; global-local), también resultó estadísticamente significativa. Ver Gráfica 1 y Tabla 2.



*LEG (legislativo); EJE (ejecutivo); JUD (judicial); JER (jerárquico); MON (monárquico); OLIG (oligárquico); ANA (anárquico); GLOB (global); LOC (local); LIB (liberal); CON (conservador); INT (interno); EXT (externo).

Tabla 2. Prueba t de student entre pares de estilos de pensamiento de las dimensiones función; forma; nivel; tendencia y ámbito (N= 559).

Pares	Diferencia de medias	Desviación tip. diferencia de medias	t	Sig. (p≤ .05)
Legislativo- Ejecutivo	1,3155	4,9524	6,280	,000
Legislativo -Judicial	2,0982	4,2506	11,671	,000
Ejecutivo- Judicial	,7828	4,9544	3,735	,000
Jerárquico -Monárquico	3,9496	4,9469	18,877	,000
Jerárquico- Oligárquico	2,6736	5,8605	10,786	,000
Jerárquico -Anárquico	5,4666	5,6733	22,782	,000
Monárquico- Oligárquico	-1,2760	5,2760	-5,718	,000
Monárquico -Anárquico	1,5170	4,6809	7,662	,000
Oligárquico- Anárquico	2,7930	5,3273	12,396	,000
Interno-Externo	-3,1739	8,4869	-8,842	,000
Liberal-Conservador	2,0091	9,2198	5,152	,000
Global-Local	2,6542	6,1538	10,197	,000



ESTILOS DE PENSAMIENTO EN UNIVERSITARIOS Y SU RELACION CON EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estilos de pensamiento o intelectuales, de acuerdo con Sternberg (1999), pueden ser definidos, o bien como aquellos procedimientos que se utilizan para activar los recursos de la inteligencia o bien como métodos que se emplean para organizar las cogniciones acerca del mundo con el propósito de comprenderlo. No se trata de habilidades, sino de modos con los que uno se siente más cómodo cuando trabaja, y por tanto, puede rentabilizar mejor el esfuerzo, es decir, como “la forma predilecta que cada uno tiene de pensar” (Sternberg, 1999).

Se ha demostrado en numerosas ocasiones, que algunos de los estilos guardan relación y explican el rendimiento académico por encima de las habilidades intelectuales (Núñez *et al*, 2006). El objetivo que nos planteábamos con este trabajo era conocer una vez más cuáles son los estilos intelectuales por los que tienen preferencia los estudiantes universitarios de primer año, y además, analizar de manera teórica si esa preferencia se ajusta al nuevo modelo enseñanza-aprendizaje que propone el Espacio Europeo de Educación Superior.

Según los resultados obtenidos, teniendo en cuenta las preferencias dentro de cada dimensión, los estudiantes universitarios de primer año tenderían a utilizar los estilos legislativo, jerárquico, externo, global y liberal, es decir, preferirían aquellos estilos de pensamiento relacionados con la planificación de las ideas y la globalidad de las mismas; con la orientación a múltiples metas; con el trabajo en equipo y la creatividad. De tal forma que al adaptarse las universidades al EEES y cumplir con los objetivos de enseñanza-aprendizaje propuestos, los estudiantes, en principio, y en relación con los estilos de pensamiento, podrán alcanzar sin dificultad el éxito académico, pues las competencias que de manera generalizada, y entre otras muchas, que se intentan potenciar ahora, están enfocadas a conseguir un estudiante capaz de planificar, capaz de trabajar en equipo y en diferentes contextos.

Si nos centramos en cada dimensión en concreto, teniendo en cuenta las funciones del Autogobierno Mental, y que con el nuevo Espacio Europeo se pretende el desarrollo de competencias de análisis y síntesis de la información, de aptitudes críticas y autocríticas y de la creatividad, lo lógico es pensar que los estudiantes con un estilo judicial, tal como predomina en nuestra muestra, se vean favorecidos en cuanto al logro académico. De igual modo ocurriría con los estudiantes con un estilo legislativo, pues con el nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje parece prioritario formar al alumnado en el desarrollo de competencias que favorezcan la planificación, toma de decisiones y resolución de problemas de manera creativa e independiente.

Dentro de la dimensión funciones, parece que los estudiantes universitarios prefieren el uso de un estilo jerárquico, de manera significativa con respecto a cualquiera de los otros estilos de esta dimensión. Parece lógico que si el alumno va a trabajar de forma independiente y a desarrollar múltiples competencias más allá de la memorización de contenidos, también habrá de estar orientado a la realización de de múltiples tareas simultáneamente, por lo que se verá favorecido por este estilo de pensamiento ya que facilitará que pueda establecer prioridades y sea sistemático en la resolución de los problemas y en la toma de decisiones.

En cuanto a los niveles, las preferencia por el estilo global que muestran los estudiantes se ajusta perfectamente al EEES, sobretodo en el grado, ya que les permitirá desarrollar conocimientos generales básicos e invertir el tiempo en múltiples tareas, algo que se vería dificultado por un excesivo análisis al detalle que requiere de una dedicación temporal plena y en ocasiones puede llevar al estudiante a equivocaciones en el análisis de la situación.

El EEES establece como prioritario el desarrollo de capacidades en el estudiante que favorezcan la posibilidad de trabajar en equipo, la comunicación, la movilidad y adaptación a contextos internacionales, etc. Así pues el que los estudiantes utilicen de manera significativa el estilo externo, facilitará la adaptación al nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje.

Por último, una de las competencias claves que se pretenden desarrollar en el nuevo alumnado de Bolonia, es la creatividad, es decir, la habilidad para abordar y encarar los problemas de nuevas formas



PSICOLOGÍA POSITIVA Y SUS DIFICULTADES

y alejarse de los convencionalismos. Teniendo en cuenta estas consideraciones, el que los estudiantes opten en mayor medida por un estilo liberal seguramente les beneficiará a la hora de enfrentarse a las tareas que requieran de estas competencias.

Tras estas reflexiones parecería oportuno afirmar, que en principio, los estudiantes no tendrán mayor problema para adaptarse al nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje, pues en general prefieren un conjunto de estilos, que como hemos descrito parecen ajustarse apropiadamente a las exigencias del EEES. No obstante, como se ha mencionado previamente, los estilos de pensamiento no sólo influyen en la forma que tienen de aprender los estudiantes, sino que también influyen en la forma en la que enseñan y evalúan los profesores. Por lo tanto, aunque con la nueva Educación Superior se pretende que los estudiantes desarrollen toda una serie de competencias que se ajustan a la perfección con los estilos predominantes en nuestra muestra, no podemos olvidar que el grado de ajuste dependerá de la forma en la que se impartan las materias, pues no podemos olvidar que los estilos que pueden ser compatibles con una tarea en concreto, o en un contexto determinado, pueden no serlo en otros.

REFERENCIAS

- Bernardo, A., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Álvarez, L., González-Castro, P., Valle, A., Rodríguez, S., Cerezo, R. Álvarez, D. y Rodríguez, C. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva. *Psicothema* 21(4), 555-561
- Bernardo, B. I. A., Zhang, L.F. y Callueng, C. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 149-163.
- Cano-García, F. y Hughes, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., González, P., Bernardo, A., Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S. y Sales, P.R. (2004). Estilos de pensamiento: análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al Thinking Styles Inventory. *Psicothema*, 16(1), 139-148
- González-Pienda, J.A., Rocés, C., Bernardo, A. y García, S. (2002). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento. En J.A. González-Pienda, R. González Cabanach, J.C. Núñez Pérez y A. Valle Arias (Coords). *Manual de Psicología de la Educación*, (pp.165-184). Madrid: Pirámide.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final-Proyecto Piloto, Fase Uno*. Bilbao:Universidad de Deusto.
- Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; Bernardo, A.; González-Pumariega, S.; Álvarez, L.; González, P.; Rocés, C. y Solano, P. (2006). *Estilos intelectuales, aptitudes intelectuales y logro académico*. Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia . Braga: Universidade do Minho, 2ª Edição.
- Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento: claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J., Castejón, J.L. y Bermejo, M.R. (1999). Estilo intelectual y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 33-46.
- Sternberg, R.J., y Grigorenko, E.L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roepers Review*, 16, 122-130.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*, 6, 201-219.
- Sternberg, R.J. y Wagner, R.K. (1991). *MSG Thinking Styles Inventory* (manual). Departamento de Psicología, Universidad de Yale.
- Sternberg, R.J. y Zhang, L.F. (2001). *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. Hong Kong: Sternberg y Zhang.



**ESTILOS DE PENSAMIENTO EN UNIVERSTIARIOS Y SU RELACION
CON EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

- Sternberg, R.J. y Zhang, L.F. (2005a). A Threefold Model of Intellectual Styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53
- Sternberg, R.J. y Zhang, L.F. (2005b). Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction. *Theory Into Practice*, 44(3), 245-253
- Zhang, L.F. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology*, 36(2), 100-107.
- Zhang, L.F. (2002). Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22(3), 331-348

Fecha de recepción: 8 febrero 2010

Fecha de admisión: 19 marzo 2010