**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Tesina de Licenciatura en Psicología

“Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires”

**Alumna**:​​ Fernández Da Lama, Rocío Giselle

**L.U.:** 35.368.924/0

**Mail:** rociogfernandezdalama@hotmail.com

**Tutor:** Freiberg Hoffmann, Agustín DNI: 19.046.844

Buenos Aires, 09 de Octubre de 2018.



**Agradecimientos**

Deseo agradecer a mis familiares y a mi pareja, por apoyarme siempre a lo largo de la carrera, y festejar los logros conmigo.

Deseo agradecer a mis compañeros de la facultad, por haberme acompañado en este trayecto. De todos aprendí muchas cosas a lo largo de este camino.

Deseo agradecer a mi tutor, el Dr. Agustín Freiberg Hoffmann, por acompañarme en este último tramo de la carrera, por corregirme y ayudarme a superar los obstáculos y apuntalar mi conocimiento.

Deseo agradecer a los estudiantes que brindaron su colaboración en el presente estudio.

ÍNDICE

1. RESUMEN/ABSTRACT..……………………………………………………...…..3

2. INTRODUCCIÓN…………………………………………………………..…....….5

 2.1 Marco Teórico……………………………………………………..……....8

 2.2 Estado del Arte…………………………………………………….….…14

3. INVESTIGACIÓN APLICADA……………………………………………......….16

 3.1 Planteo del problema…………………………………………………...16

 3.2 Relevancia del estudio………………………………………………….16

 3.3 Objetivos generales y específicos……………………………………..16

 3.4 Hipótesis………………………………………………………………….17

 3.5 Metodología……………………………………………………….……..17

 3.5.1 Tipo de estudio………………………………………………..17

 3.5.2 Participantes……………………………………………….…..17

 3.5.3 Instrumentos……………………………………………….…..18

 3.5.4 Procedimientos……………………………………………......19

 3.5.5 Análisis de los datos………………………………………….19

4. RESULTADOS………………………………………………………………….....20

 4.1 Análisis de los estilos de aprendizaje en la muestra………………..20

 4.2 Diferencias según momento de la carrera……………………………21

 4.3 Asociación estilos de aprendizaje y rendimiento académico…….…21

 4.4 Diferencias según variables sociodemográficas…..…………………22

5. DISCUSIÓN………………………………………………………………………..23

6. CONSIDERACIONES FINALES………………………………………………..30

7. REFERENCIAS.…………………………………………………………….……31

8. ANEXO…………………………………………………………………………….39

**1. RESUMEN**

El presente estudio tiene por objeto evaluar la asociación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Adicionalmente se indagaron diferencias en los estilos de aprendizaje según momento de cursada, sexo, edad, y nivel educativo parental. Se realizó un estudio no experimental, descriptivo-correlacional, de diferencias de grupos, y transversal. Los datos fueron recogidos mediante un muestreo por conveniencia. Participaron 215 estudiantes universitarios (80% mujeres, y 20% varones) de entre 18 y 35 años de edad (Media=23.30, DE=3.73). Se administró la versión adaptada localmente del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego, y Honey, 1994) y una encuesta sociodemográfica y de datos académicos. Los resultados muestran que los alumnos presentan una preferencia elevada por el estilo Adaptador, y una baja preferencia por el estilo Convergente. Acerca de la asociación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, se encontró una correlación directa y significativa con el estilo Pragmático (*r* = .21; *p* <.01). En cuanto a diferencias según momento de cursada, se halló una diferencia significativa en el estilo Pragmático a favor de los estudiantes ingresantes (*t*(213)= 2.65; *p*<.01). Respecto a las diferencias según variables sociodemográficas se registró para sexo, que los varones presentaban en mayor medida el estilo Convergente (*t*(213)= 2.68; *p* < .01); y para la edad, se encontró que los estudiantes más jóvenes presentaban una mayor preferencia por el estilo Pragmático (*t*(213)= 2.23; *p*<.01).

**Palabras clave:** estilos de aprendizaje - rendimiento académico - estudiantes universitarios – CHAEA

**1. ABSTRACT**

The present study aims to evaluate the association between learning styles and academic performance in Psychology students of the University of Buenos Aires. In addition, differences were investigated in learning styles according to, moment the moment of the career, sex, age, and educational level of the parents. A non-experimental, descriptive-correlational, group differences and cross-sectional study was conducted. The data was collected by convenience sampling. 215 university students participated (80% women, and 20% men) between 18 and 35 years of age (Mean = 23.30, SD = 3.73). The locally adapted version of the Honey-Alonso Questionnaire for Learning Styles (Alonso, Gallego, and Honey, 1994) and a sociodemographic survey and academic data were administered. The results show that the students have a high preference for the Adapter style, and a low preference for the Convergent style. About the association between learning styles and academic performance, a direct and significant correlation was found with the Pragmatic style (*r* = .21; *p* <.01). Regarding differences according to the moment of the career, a significant difference was found in the Pragmatic style in favor of the freshmen (*t*(213) = 2.65, *p* <.01). According to differences according to sociodemographic variables, it was recorded for sex, that males presented the Convergent style to a greater extent (*t*(213) = 2.68, *p* <.01); and for age, younger students were found to have a greater preference for the Pragmatic style (*t(213)* = 2.23; *p* <.01).

**Keywords:** learning styles – academic achievement – College students – CHAEA

**2. INTRODUCCIÓN**

La situación crítica por la que atraviesa el sistema educativo superior a nivel mundial y especialmente en los países en vías de desarrollo se ha convertido en una temática que preocupa a diversos sectores de la sociedad (Alcántara, 2006). De esta manera, organismos internacionales han decidido priorizar en su agenda aquellas cuestiones vinculadas al desarrollo de una educación superior de calidad, y la implementación de enfoques y perspectivas diversas e inclusivas (UNESCO, 1998).

En este sentido, y en vistas a contribuir con la mejora de la calidad educativa, varias investigaciones han centrado su foco en las dificultades que los estudiantes del nivel superior presentan para aprender (e.g. De los ríos y Canales, 2007; Tejedor-Tejedor y Muñoz-Repiso, 2007; Corominas-Rovina, 2001), ya que dichas vicisitudes se reflejan muchas veces en los niveles de deserción académica, el cambio de carrera, la demora en la conclusión de los estudios, y el bajo rendimiento estudiantil (Corominas-Ravira, 2001; De Miguel, 2001; Mecau, Quevedo, y Tello, 2012; Rodríguez-Lagunas y Hérnandez-Vázquez, 2008; Tejedor-Tejedor y Muñoz-Repiso, 2007). Por caso puede mencionarse que en nuestro país solo 3 de cada 10 estudiantes ingresantes a las carreras llega a graduarse (Universia, 2015).

Por otra parte, se observa que aquellas carreras cuya duración estipulada por el plan de estudios es de seis años, son finalizadas en promedio por los estudiantes en nueve (Viñuelas, 2010). En este mismo sentido, datos oficiales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) informan que, de cada 100 alumnos, 44 no han aprobado por lo menos una asignatura durante el año de cursada (Guadagni, 2015), incumpliendo con el mínimo de aprobación de dos materias anuales para mantener el estado de regularidad académica dispuesto por la Ley 24.521 de Educación Superior (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 1995). En otro orden, se destaca con respecto al cambio de carrera, que el 17,4% de los estudiantes de la UBA declaró en el Censo Estudiantil realizado en 2011, haber cambiado de carrera durante el curso de ingreso –Ciclo Básico Común- y los primeros años de cursada (Censo UBA, 2011).

En relación al bajo rendimiento académico, diversos factores han sido identificados en relación al mismo. Una posible categorización de tales factores los reúne en dos grandes grupos que son, el sistema académico -recursos materiales, económicos, humanos, edilicios, entre otros- (UNESCO, 2014), y las características del alumnado, entendidas como aquellas cualidades que facilitarían la exitosa adaptación del estudiante a los requerimientos específicos de su carrera (Núñez-Pérez y González-Pienda, 1994). Este último grupo ha recibido gran atención de parte de la comunidad académica y científica, y ha motivado el desarrollo de diversas investigaciones (e.g. Porto y Di Gresia, 2004; Reyes-Tejada, 2003; y Carrión- Pérez, 2002). Por un lado, varios autores han adoptado una posición macro, estudiando a las características estudiantiles en conjunto con otras variables tales como el contexto social, las capacidades personales, la motivación (Coleman, 1966; Casari, Anglada, y Daher, 2014), la edad, el sexo, y el nivel socioeconómico-cultural del educando y su familia (Da Cuña, Gutiérrez-Nieto, Barón-López, y Labajos-Manzanares, 2014; Scheerens y Creemers, 1989). Otros investigadores, en cambio, han tomado una postura micro centrándose en variables propias de la situación de aprendizaje tales como los estilos cognitivos, los enfoques de aprendizaje, las aptitudes escolares, y los estilos de aprendizaje, entre otros, y que han demostrado relacionarse con el rendimiento académico (e.g. Riding y Cheema, 1991; Entwistle y Ramsden, 1984; Tirado, Backhoff, Larrazolo, y Rosas, 1997; Kolb, 1984).

Dentro de las variables nombradas se tienen a los *estilos de aprendizaje*, los cuales han sido ampliamente investigados en estudiantes universitarios en relación al rendimiento académico (e.g. Coloma, Manrique, Revilla y Tafur, 2008; Esquerra y Guerrero, 2010; Juárez, Hernández, y Escoto, 2011) y a variables sociodemográficas (e.g. Severiens y Ten-Dam, 1994; Wehrwein, Lujan, y DiCarlo, 2007; Acevedo-Pierart y Rocha-Pavés, 2011). Se busca de este modo ampliar el conocimiento acerca de las preferencias que los estudiantes presentan a la hora de asimilar información novedosa, para así adecuar los estilos y estrategias de enseñanza a tales características, facilitando así el aprendizaje de los contenidos académicos (Kolb, 1984, 2005).

El constructo estilos de aprendizaje surge con el propósito de examinar de modo conjunto a los aspectos cognitivos y de personalidad que participan en toda situación de aprendizaje (Sternberg, 1993, p.135). Los primeros aportes en relación a este concepto fueron desarrollados por Jung (1923) quien otorga un papel preponderante a la experiencia como base del aprendizaje (Pantoja-Ospina, Duque-Salazar, y Correa-Meneses, 2013). Estas ideas iniciales son retomadas más tarde por otros autores (e.g. Bloom, 1956; Clark, 2002; Dewey, 1897; Gregorc, 1979; Alonso, Gallego, y Honey, 1994; Honey y Mumford, 1986; Kolb, 1976; Lago, Colvin, y Cacheiro, 2008) como base para el desarrollo de sus modelos teóricos.

Entre los años 1960 y 1970, el constructo estilos de aprendizaje cobra mayor relevancia con la aparición de diversos modelos e instrumentos diseñados para su operacionalización (Pantoja-Ospina, Duque-Salazar, y Correa-Meneses, 2013). Una clasificación posible corresponde a Curry (1983) quien agrupa a los distintos modelos en tres categorías mayores que son, los estilos de preferencia de la modalidad instruccional (e.g. Dunn y Dunn,1984; Grasha y Richman, 1975; Keefe, 1988) –que analiza el contexto y el medio social en el que el estudiante aprende mejor-; estilos de procesamiento de la información (e.g. Entwistle y Tait, 1995; Schmeck, Ribich, y Ramanaiah,1977; Vermunt, 1996) –que remite a las preferencias intelectuales que intervienen al momento de incorporar información novedosa tales como orientación, atención, memoria a corto plazo, codificación y almacenamiento a largo plazo-; y los estilos cognitivos de la personalidad (e.g. Gregorc, 1984; Kagan, 1965; Myers-Briggs, 1962), –vinculado a la percepción y procesamiento del conocimiento-. De las tres categorías se destaca la correspondiente a los estilos de procesamiento de la información por ser la más empleada para examinar a los estilos de aprendizaje en población universitaria y también por ser aquella que concentra a los autores que han realizado los aportes más trascendentes respecto del constructo estilos de aprendizaje (Kolb, 1984; Honey y Mumford, 1986; Alonso Gallego y Honey, 1994; y Schmeck, Ribich y Ramanaiah, 1977).

A partir de lo expuesto es que el presente trabajo se centra en la evaluación de los estilos de aprendizaje -correspondientes a la categoría de procesamiento de la información- en estudiantes universitarios, dada la relevancia que el constructo ha demostrado tener en el campo de la educación a la hora de diseñar estrategias educativas que potencien los aprendizajes.

**2.1 Marco Teórico**

**Estilos de aprendizaje**

 Una de las definiciones sobre los estilos de aprendizaje que mayor divulgación y aceptación ha tenido a lo largo del tiempo, corresponde a la enunciada por Keefe (1988), quien propuso que los modos característicos con los que las personas interactúan, se relacionan, y responden a sus ambientes de aprendizaje, se deben a rasgos cognitivos, afectivos, y fisiológicos. Estos rasgos resultan ser relativamente estables y configuran lo que se denomina el estilo de aprendizaje de cada sujeto. Alonso, Gallego y Honey (1994) adoptan esta definición, y agregan que el análisis de los estilos es un aspecto clave en el ámbito educativo, especialmente para entender las diferencias individuales en el aprendizaje (Gallego y Alonso, 2008).

Como se ha mencionado en el apartado precedente, de la clasificación propuesta por Curry (1983) sobre los estilos de aprendizaje -estilos de preferencia de la modalidad instruccional, estilos de procesamiento de la información, estilos cognitivos de la personalidad - se ha optado en este trabajo por examinar a los estilos de procesamiento de la información debido a la relevancia que éstos han tenido en el ámbito educativo, y siendo que su poder explicativo en cuanto al rendimiento académico ha sido verificado en diversas investigaciones (e.g. Esguerra-Pérez y Guerrero-Ospina, 2009; Freiberg-Hoffmann, Stover, Uriel, y Fernández-Liporace, 2015; Gravini-Donado, Cabrera, Ávila, y Vargas- González, 2009).

Dos de las contribuciones más significativas al estudio de los estilos de aprendizaje correspondientes a la categoría de procesamiento de la información pertenecen a Kolb (1984) y a Honey y Mumford (1986) las cuales serán abordas a continuación.

Modelo experiencial de Kolb (1984)

Según el autor el aprendizaje es un proceso de aprehensión y transformación de información en conocimiento. Este es un proceso cíclico integrado por cuatro etapas que son, Experiencia Concreta (EC) –conductas orientadas en el aquí y ahora y en la experimentación entusiasta de nuevas prácticas-, Observación Reflexiva (OR) –conducta basada en la observación y recolección de información-, Conceptualización Abstracta (CA) –resolución de problemas de modo estructurado, remarcándose el perfeccionismo y la objetividad-, y Experimentación Activa (EA) –búsqueda de la puesta en práctica de ideas sin tener en cuenta la validez de las mismas- (Kolb y Kolb, 2009). Vale aclarar que este ciclo ideal propuesto por el autor, no es igual para todos los sujetos, presentándose las distintas etapas en las personas de modo diferente. De la combinación de tales etapas, y dependiendo de sus magnitudes es que surgen los distintos estilos de aprendizaje que son: Adaptador (EC + EA), Convergente (CA + EA), Divergente (EC +OR), y Asimilador (CA + OR) (Kolb, 1984). Cada estilo define características cognitivas, comportamentales, y relacionales particulares, que permiten diferenciar distintas preferencias en los sujetos para aprender.

Aquellos que buscan desafíos y actividades novedosas, especialmente si son llevadas a cabo en grupo, sin dar demasiada importancia al análisis lógico de las situaciones, y siendo guiadas mayoritariamente por el valor de sus sentimientos e intuiciones, presentan una predominancia del estilo Adaptador (Kolb y Kolb, 2005).

Aquellas personas que optan por el trabajo en grupo y la construcción de conocimiento e ideas novedosas a partir de actividades culturales y de la interacción con los demás, presentan una preferencia por el estilo Divergente. Estos sujetos suelen, poseer apertura mental, son sociales y empáticos (Kolb y Kolb, 2005).

Por el contrario, en el caso de personas poco sociables a la hora de aprender, y que dan importancia principalmente a la validez lógica y coherencia de sus ideas, en detrimento de la utilidad práctica de las mismas, se halla una preferencia por el estilo Asimilador. Estos individuos se relacionan con las situaciones de aprendizaje a través del procesamiento de grandes cantidades de información y el empleo de conceptos abstractos (Kolb y Kolb, 2005).

Entre quienes prefieren el trabajo de manera individual y la puesta en práctica de teorías, modelos e ideas para la construcción de conocimiento, se encuentran aquellas personas con preferencia por el estilo Convergente. Estos sujetos gustan de buscar soluciones a problemas de carácter técnico (Kolb y Kolb, 2005).

Si bien los sujetos poseen todos los estilos de aprendizaje, no todos los estilos se encuentran desarrollados en igual medida. La acentuación de un estilo por sobre otros configura la preferencia del sujeto a la hora de aprender, de modo tal que determinada estructura de estilos facilitaría la asimilación de conocimientos de una disciplina específica (Kolb y Kolb, 2005).

Modelo de Honey y Mumford (1986)

 Honey y Mumford (1986) parten de la base de la teoría de Kolb (1984), pero simplifican su modelo y toman a las etapas del ciclo descriptos por el autor, como estilos diferenciados entre sí y definen a partir de ellos la forma en la que los individuos se organizan y trabajan en ambientes de aprendizaje.

 En este sentido, las etapas enunciadas por Kolb (1984) como experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, y experimentación activa, pasan a adquirir *status* de estilos en el modelo de Honey y Mumford (1986) denominándose como estilo Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, respectivamente. Dependiendo de cuál sea el estilo predominante en la persona, distintas serán las características que se presente a la hora de aprender.

 Los sujetos Activos serían aquellos que gustan de participar de diversas situaciones que incluyen la realización de actividades de manera espontánea, creativa, y con entusiasmo.

Por su parte, los Pragmáticos se caracterizan por ser impacientes y debatir con las personas a la hora de buscar soluciones a conflictos. Estos individuos ponen el foco en la aplicación y experimentación de ideas en busca del valor práctico de las mismas (Honey y Mumford, 1986).

 Por otro lado, los Reflexivos serían aquellos que aprenden por medio de observación y un análisis cauteloso y detallado antes de sacar conclusiones, caracterizándose por una forma de ser más paciente e inquisidora.

En cuanto a los Teóricos son aquellos que apuntan al análisis y síntesis de las observaciones, dándole importancia a las teorías y modelos lógicos y coherentes (Honey y Mumford, 1986).

 Por lo tanto, a partir de las preferencias de los sujetos por los distintos estilos, es que puede entenderse cómo ante una misma situación de aprendizaje, dos estudiantes asimilarán diferentes magnitudes de información(Honey y Mumford, 1986).

 Honey y Mumford (1986) operacionalizan el constructo estilos de aprendizaje a través del Learning Styles Questionnaire (LSQ) que permite evaluar los estilos Reflexivo, Teórico, Activo y Pragmático. Esta herramienta es adaptada al idioma español y al ámbito educativo universitario por parte de Alonso, Gallego, y Honey (1994) dando lugar así al Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). El CHAEA ha sido validado en diferentes contextos (e.g. Durán-Aponte y Pujol, 2012; Escurra-Mayaute, 2011; Freiberg-Hoffmann y Fernández-Liporace, 2013) y utilizado en múltiples investigaciones desarrolladas en países de habla hispana (e.g. Acevedo, Cavadia, y Alvis, 2015; Domínguez-Rodríguez, Gutiérrez-Limón, Llontop-Pisfil, Villalobos-Torres, y Delva-Exume, 2015; Serra-Olivares, Moñuz-Valverde, Cejudo-Armero, y Madrona, 2017).

 **Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios**

Como se ha explicado en los apartados anteriores, y siendo de conocimiento general que los estudiantes aprenden y procesan la información de maneras diferentes, el estudio de los estilos de aprendizaje ofrece información valiosa a ser utilizada por los profesionales del ámbito educativo, en vías de mejorar las técnicas pedagógicas y de enseñanza, y conocer el perfil del estudiantado (González y Díaz, 2006). En este sentido se han desarrollado numerosas investigaciones (e.g. Aripin, Mahmood, Rohaizad, Yeop, y Anuar, 2008; Bitran, Lafuente, Zuñiga, Viviani, y Mena, 2004; Blumen-Cohen, Rivero-Panaqué, y Guerrero-Canale, 2011; Ortiz-Ojeda y Canto-Herrera, 2013; Villamizar-Acevedo, 2012) que abordan la asociación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de diferentes carreras, hallando preferencias por parte de los alumnos de algunos estilos por sobre otros, en consonancia con los requerimientos de la carrera.

Los resultados empíricos mencionados en el párrafo precedente coinciden con postulados teóricos que sostienen que toda situación de aprendizaje requiere de una adecuada configuración de estilos de parte del estudiante para ser aprovechada por el mismo de modo favorable (Vermunt, 1996). Esto tiene cierta implicancia para los educadores quienes al conocer las preferencias que tienen sus estudiantes para aprender (Freiberg-Hoffmann, D´Anna, Vigh, y Berenguer, 2017) pueden desarrollar estrategias pedagógicas y de enseñanza que faciliten la apropiación de los conocimientos (Curry, 1983; Kolb, 1984).

**Rendimiento académico**

El rendimiento académico es un concepto complejo y multidimensional (Edel-Navarro, 2003), tanto en su conceptualización como en su evaluación. Existen diversos factores, tanto personales –edad, sexo, aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, autoeficacia percibida-, sociales –diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico-, como institucionales –ambiente estudiantil, relación estudiante-profesor, carrera elegida, servicios institucionales de apoyo, recursos económicos, humanos, edilicios del sistema académico- (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2005; Pérez, 1996; Polaino, 2004; Tejedor-Tejedor, 2003; y Vargas-Garbanzo, 2007) asociados al mismo y que a su vez lo determinan.

Tejedor-Tejedor (2003) divide al rendimiento académico en dos vertientes para su conceptualización. Según sea éste inmediato -resultados y calificaciones obtenidas por los estudiantes en su trayecto estudiantil- o diferido -se da una valoración a los conocimientos adquiridos a partir de su aplicación o utilidad en la realidad-. Asimismo, dentro del rendimiento inmediato, se conocen otros aspectos que se tienen en cuenta para evaluar la variable:

a) El rendimiento en sentido amplio, el cual alude a la finalización, o no, de la carrera dentro del plazo esperado.

b) El rendimiento en cuanto a regularidad académica, en tanto el alumno cumpla con la aprobación de la cantidad mínima de materias que se demanda.

c) El rendimiento en sentido estricto, el cual alude únicamente a las notas obtenidas en las evaluaciones.

Con respecto a la evaluación del rendimiento académico numerosos investigadores (Jiménez, 2000; Vargas-Garbanzo, 2007; Rodríguez, Fita, y Torrado, 2004) han tomado las calificaciones obtenidas por los estudiantes, en tanto certificación del proceso de aprendizaje exitoso, como una medida válida del rendimiento académico.

Otra forma propuesta para estimar la medida del constructo, consiste en calcular el cociente entre la cantidad de materias y el tiempo transcurrido en años desde la admisión del alumno hasta la actualidad (De Miguel y Arias, 1999).

El presente trabajo adopta la concepción de rendimiento académico inmediato, referido al mantenimiento de la regularidad académica, para la evaluación del constructo. Esta medida del rendimiento académico se estima mediante el cálculo del cociente entre el número de materias aprobadas y la cantidad de años transcurridos desde el inicio de cursada hasta el tiempo de evaluación. Se toma esta valoración del desempeño estudiantil ya que la misma se haya en consonancia con lo dispuesto por la Ley 24.521 de Educación Superior que exige como logro académico mínimo la aprobación de dos asignaturas por año calendario (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 1995).

**2.2 Estado del Arte**

Numerosas investigaciones (e.g. Esguerra-Pérez y Guerrero-Ospina, 2009; Freiberg-Hoffmann y Fernández-Liporace, 2015; Freiberg-Hoffmann, Stover, Uriel, y Fernández-Liporace, 2015; Gravini-Donado et al., 2009; Ruiz-Ruiz, Trillos-Gamboa, y Morales-Arrieta, 2006) han evaluado la asociación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Esguerra-Pérez y Guerrero-Ospina (2009), hallaron una tendencia significativa en cuanto a la preferencia del estilo Reflexivo en estudiantes de Psicología, y una asociación significativa entre los estilos de aprendizaje Activo y Reflexivo y un rendimiento académico alto en dicha carrera. Por otro lado, Gravini-Donado et al., (2009), encontraron resultados similares, siendo el estilo Teórico, seguido de estudiantes integrales (esto apunta a estudiantes que puntúan muy alto en los cuatro estilos de aprendizaje), y seguido en menor medida por los estilos Activo, Pragmático, y Activo-Pragmático, en cuanto a la preferencia de los estudiantes.

Freiberg-Hoffmann et al. (2015) encontraron que los estudiantes de las carreras de Biología e Ingeniería Industrial, presentaban mayores puntuaciones en total en todos los estilos de aprendizaje; Asimilador, Convergente, Acomodador, y Pragmático, en comparación con educandos de las carreras de Psicología, Nutrición, Abogacía, e Historia del Arte. Siendo que la preferencia de estilos de los estudiantes de Biología e Ingeniería Industrial fue por el Asimilador y el Pragmático. Los resultados a los que se arribaron apuntan a la preferencia de estudiantes por determinados estilos en asociación a la carrera elegida.

El estudio sobre los estilos de aprendizaje también ha abarcado la asociación con variables sociodemográficas, tales como el sexo, la edad, y el nivel educativo de los padres. En cuanto al sexo, diversas investigaciones (Freiberg-Hoffmann, D´Anna, Vigh, y Berenguer, 2017; Wehrwein, Lujan, y DiCarlo, 2007) han arrojado diferencias que favorecen a los varones en cuanto a una mayor teorización y reflexión, y a las mujeres en lo referente a la verificación empírica de las ideas. En esta línea, Severiens y Ten-Dam realizaron en 1994 un meta-análisis de 19 investigaciones que emplearon el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb, a partir de los cuales los autores concluyeron que los varones tienden a aprender recurriendo a conceptos abstractos en mayor medida que las mujeres (Severiens y Ten-Dam, 1994). Por otro lado, varios estudios no han encontrado diferencias significativas en lo referente a los estilos de aprendizaje y el sexo (Acevedo-Pierart y Rocha-Pavés, 2011; Baxter-Magolda, 1987; Murphy, Gray, Straja, y Bogert, 2004; y Naqvi y Naqvi, 2017).

Con respecto a la variable edad, Freiberg-Hoffmann y Fernández-Liporace (2015), hallaron una mayor preferencia por el estilo Pragmático en los estudiantes más jóvenes, y del estilo Asimilador en estudiantes mayores. Esto se encuentra en consonancia con resultados de Dorsey y Pierson (1984), y Davenport (1986), quienes encontraron estilos más Activos en relación al aprendizaje en estudiantes jóvenes; registrándose un estilo más Reflexivo y Abstracto para estudiantes de mayor edad.

Con respecto a investigaciones centradas en analizar la asociación entre estilos de aprendizaje y el nivel educativo de los progenitores de los estudiantes, no se obtuvieron resultados similares entre las mismas. Esto dificulta realizar una afirmación definitiva al respecto. Freiberg-Hoffmann et al. (2017) encontraron una asociación estadísticamente significativa entre el estilo Convergente y el nivel educativo del padre, no así en asociación al nivel educativo de la madre. Por el contrario, Da Cuña-Carrera et al., (2014) hallaron que las alumnas mujeres, cuyas madres tenían una formación educativa media, presentaban un mayor uso de técnicas memorísticas, en comparación a las alumnas con madres con formación educativa básica. En consonancia con este último estudio, otras investigaciones (Castejón y Pérez, 1998; Marchesi, 2000) han destacado el papel de la madre, con un mayor nivel educativo, como un factor positivo e influyente en la educación del estudiante.

**3. INVESTIGACIÓN APLICADA**

**3.1 Planteo del problema**

 A partir de la variedad y complejidad de las dificultades académicas –deserción académica, cambio de carrera, bajo rendimiento- presentes en los estudiantes universitarios a la hora de aprender, es que el presente trabajo se propone indagar los estilos de aprendizaje de estos alumnos y su relación con el rendimiento académico y variables sociodemográficas –edad, sexo, nivel educativo de los progenitores-.

**3.2. Relevancia del estudio**

 El presente trabajo de investigación tiene como objetivo aportar información útil para educadores, psicopedagogos y profesionales psicólogos del ámbito educativo, acerca de cuáles son las preferencias de los estudiantes a la hora de aprender. Se espera así, que el conocimiento aportado por este trabajo pueda ser considerado a la hora de diseñar nuevas metodologías de enseñanza y evaluación que se adapten a las necesidades actuales del estudiantado con el fin último de facilitar los aprendizajes, mejorar el rendimiento académico, la permanencia y el mantenimiento de la regularidad en la carrera, como también en la finalización de la misma en tiempo y forma.

**3.3 Objetivos:**

3.3.1 Generales:

-Examinar los estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

3.3.2 Específicos:

-Describir los estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

-Investigar diferencias estadísticamente significativas en los estilos de aprendizaje según momento académico –estudiantes ingresantes vs. avanzados-.

-Analizar la asociación entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

-Examinar diferencias estadísticamente significativas en los estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires según variables sociodemográficas –sexo, edad, nivel educativo parental-.

**3.4 Hipótesis:**

-Existen diferencias significativas en los estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera de Psicología de la UBA según momento académico en curso.

-Existe una asociación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

-Existen diferencias significativas en los estilos de aprendizaje según variables sociodemográficas –sexo, edad, nivel educativo parental- en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

**3.5 Metodología:**

3.5.1 Tipo de estudio

Se utilizó un diseño transversal, descriptivo-correlacional y de diferencias entre grupos.

3.5.2 Participantes

Se seleccionó una muestra por conveniencia de 215 estudiantes universitarios (80% mujeres; 20% varones) de entre 18 y 36 años de edad (Medad =23.30; D.E. = 3.73) que cursan sus estudios en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El 49.3% de los alumnos se encontraban cursando instancias iniciales de la carrera –primer y segundo año -, mientras que el 50.7% restante se hallaban en momentos avanzados de la misma –cursantes de cuarto y quinto año-. Los estudiantes de tercer año no fueron tenidos en cuenta en la presente investigación al encontrarse en una etapa intermedia en cuanto al momento de cursada de la carrera.

 En relación al nivel educativo de los padres de los estudiantes, la distribución se presenta de la siguiente manera: primaria incompleta, 3.3% (*n*=7); primaria completa, 6.5% (*n*=14); secundario incompleto 17.3% (*n*=37); secundario completo 24.3% (*n*=52); terciario/universitario incompleto 16.4% (*n*=35); y terciario/universitario completo 32.2% (*n*=69).

 En cuanto al nivel educativo de la madre de los estudiantes, un 1.4% (*n*=3) tenía estudios primarios incompletos; un 7.4% (*n*=16) tenía estudios primarios completos; el 13% (*n*=28), secundario incompleto; el 22.3% (*n*=48) poseía secundario completo; el 11.6% (*n*=25) tenía estudios terciarios/universitarios incompletos; y el 44.2% (*n*=95) contaba con estudios terciarios/universitarios completos.

3.5.3 Instrumentos

**Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).**

Se utilizó la versión adaptada para estudiantes universitarios de Buenos Aires (Freiberg-Hoffmann y Fernández-Liporace, 2013), la cual consiste de 28 afirmaciones que deben ser contestadas mediante una escala dicotómica según el estudiante se halle de acuerdo (+) o en desacuerdo (-) con cada una de ellas. Esta versión obtuvo evidencias adecuadas de validez de contenido, de facies, y de constructo, así como una consistencia interna apropiada para cada una de sus dimensiones. Este instrumento evalúa cuatro estilos de aprendizaje, siendo que tres de ellos pertenecen al modelo de Kolb (1984) -Asimilador, Convergente, y Adaptador-, y uno responde al modelo de Alonso et al. (1994) - estilo Pragmático-.

**Encuesta sociodemográfica y académica**

Con el fin de describir la muestra y obtener información que posibilite responder a los objetivos propuestos se incluyeron las variables sexo, edad, grupo de convivencia, educación y profesión de los padres, nivel educativo de los padres, año actualmente en curso, cantidad de materias aprobadas y el año de ingreso a la carrera. Las dos últimas variables fueron incluidas para estimar la medida del rendimiento académico que será calculado como el cociente entre el número total de materias aprobadas y el tiempo transcurrido desde la admisión del estudiante al momento de la administración (De Miguel y Arias, 1999).

3.5.4 Procedimiento

La recolección de los datos fue realizada durante el horario de clases. Se contó con el aval de los docentes de los cursos en los cuales fueron tomados los datos, como también de los titulares de cátedra. Se les entregó a los participantes el CHAEA junto con la encuesta sociodemográfica y académica. Se les señaló el carácter confidencial y anónimo de las respuestas que dieran mediante la entrega de un consentimiento informado que debió ser firmado por cada alumno y entregado junto con el protocolo. Además se les comunicó a los alumnos del carácter voluntario de su participación y que podían dejar de responder a los instrumentos en cualquier instancia de la administración. Por otro lado, no se ofreció retribución económica a cambio, como tampoco una devolución individual de los resultados. La prueba fue administrada en presencia de la tesista para responder las posibles dudas o inquietudes de los participantes, y no hubo límite de tiempo para la realización de la misma.

3.5.5 Análisis de datos

Para el análisis de los datos recabados se utilizó el paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS 21. Se testearon en primer lugar el cumplimiento de supuestos de normalidad y homocedasticidad, debido a que ambos se cumplieron, se procedió al empleo de estadística paramétrica para responder a los objetivos propuestos.

**4. RESULTADOS**

**4.1 Analizar los estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.**

 Con el propósito de determinar las preferencias de los alumnos por determinados estilos de aprendizaje, se calculó en primero lugar el puntaje total de cada uno de los estilos de aprendizaje. Luego, para cada estilo se estimó la media aritmética y el desvío estándar, a fin de compararlos con el baremo local (Freiberg-Hoffmann y Fernández-Liporace, 2015). En la Tabla 1 se aprecia la división realizada por la investigación citada, en cuanto a los puntajes brutos obtenidos por estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires, en 5 rangos percentilares siguiendo las especificaciones de los autores del CHAEA (Alonso et al., 1994), según el nivel de la preferencia por cada estilo de aprendizaje sea bajo (B), medio bajo (MB), medio (M), medio alto (MA), y alto (A).

Tabla 1.

 *Estilos de aprendizaje según puntajes brutos*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Estilos de aprendizaje | Bajo(P<20) | Medio Bajo(P 20-39) | Medio(P 40 - 59) | Medio Alto(P 60 - 79) | Alto(P>=80) |
| Asimilador | 0 a 5 | 6 | 7 | 8 | 9 - 10 |
| Convergente | 0 a 2 | 3 | 4 | 5 | 6 - 7- 8 |
| Adaptador | 0 a 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pragmático | 0 | 1 | 2 | 3 - 4 – 5 |

 En la Tabla 2 se presentan los resultados según la clasificación propuesta en la Tabla 1, distribuidos en 5 niveles.

Tabla 2.

*Valores medios y desvíos en los estilos de aprendizaje en la muestra.*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Valores |  | Estilos |
|
| Asimilador | Convergente | Adaptador | Pragmático |
| MDEPreferencia |  | 7.911.61M | 3.941.18MB | 4.211.78MA | 1.631.14M |

**4.2 Análisis de diferencias según momento de la carrera –ingresantes vs. avanzados- en los estilos de aprendizaje en la muestra.**

Para analizar los resultados en cuanto a la diferencia en los estilos de aprendizaje según momento de cursada de la carrera, se procedió a recodificar la variable en dos grupos: estudiantes avanzados –debían estar cursando entre el cuarto y quinto año-, y estudiantes ingresantes –debían estar cursando entre el primer y segundo año-. Se registró solo una diferencia estadísticamente significativa en el estilo Pragmático a favor de los estudiantes ingresantes (Mingresantes=1.83; DE=1.21 vs. Mavanzados=1.43; DE=1.03; *t*(213)= 2.65; *p*<.01).

**4.3 Análisis de la asociación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico.**

 Se correlacionó cada uno de los estilos de aprendizaje con la medida del rendimiento académico estimada mediante el cociente entre la cantidad de asignaturas aprobadas y el tiempo en años desde el momento de ingreso a la carrera hasta el momento de evaluación (De Miguel y Arias, 1999). Se halló una asociación estadísticamente significativa y directa entre el estilo de aprendizaje Pragmático y el rendimiento académico (*r* = .21; *p* <.01).

 Con respecto a este resultado, se realizó una segmentación de la base de datos, dividiendo a la muestra en estudiantes ingresantes y avanzados, luego, se procedió a correlacionar nuevamente cada estilo con el rendimiento académico. Se halló únicamente una correlación significativa y positiva entre el estilo de aprendizaje Pragmático y el rendimiento académico en estudiantes ingresantes (*r* = .29; *p*< .01).

**4.4 Análisis de diferencias según variables sociodemográficas –sexo, edad, nivel educativo parental- en los estilos de aprendizaje en la muestra.**

 Con respecto al análisis de diferencias según variables sociodemográficas en los estilos de aprendizaje, se registró en la variable sexo una diferencia estadísticamente significativa en el estilo Convergente a favor de los varones (Mvarones = 4.37; DE = .90 vs. Mmujeres = 3.83; DE = 1.22; *t*(213) = 2.68; *p* < .01).

 Acerca de las posibles diferencias según la edad en los estilos de aprendizaje, se procedió a dividir la muestra en dos partes –de 18 a 22 años estudiantes jóvenes, y de 23 a 36 años estudiantes mayores- tomando como punto de corte la media de la edad de 23 años. Se halló una diferencia estadísticamente significativa en el estilo de aprendizaje Pragmático, presentando los estudiantes jóvenes valores más altos (Mjóvenes = 1.80; DE = 1.23 vs. Mmayores = 1.46; DE = 1.02; *t*(213) = 2.23; *p*<.01).

 En cuanto a las posibles diferencias en los estilos de aprendizaje según el nivel educativo parental de los estudiantes, se efectuó una recodificación de la variable en dos categorías: formación sin título universitario –nivel primario incompleto y completo, secundario incompleto y completo, terciario/universitario incompleto y completo-, y formación con título universitario –nivel terciario/universitario completo-. Debe destacarse que si bien esta división del nivel educativo parental resulta arbitraria y parcial, la misma se ha efectuado por cuestiones metodológicas asociadas al bajo tamaño muestral de los grupos a contrastar. Por otro lado, debe destacarse que el criterio adoptado en este estudio para realizar la agrupación del nivel educativo se encuentra en la misma línea que el aplicado en otras investigaciones (Brunner y Elacque, 2003; Da cuña-Carrera, et al., 2014) que han analizado el nivel educativo de los padres en relación al rendimiento académico de los hijos. El análisis realizado a partir de prueba *t* para muestras independientes, no ha arrojado diferencias estadísticamente significativas en los estilos evaluados según nivel educativo materno y paterno.

**5. DISCUSIÓN**

 El presente trabajo de investigación se propuso analizar y describir los estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, así como la posible asociación entre dichos estilos y el rendimiento académico. Asimismo, se indagó sobre las posibles diferencias en los estilos de aprendizaje según variables académicas –momento de cursada de la carrera- y sociodemográficas –sexo, edad, y nivel educativo parental- en la muestra evaluada.

 Con respecto al primer objetivo: *analizar los estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, puede decirse que los alumnos de la carrera de Psicología presentan una marcada preferencia por la búsqueda de desafíos y actividades novedosas, especialmente si son llevadas a cabo en grupo, restándole importancia al análisis lógico de las situaciones, y siendo guiados mayoritariamente por el valor de sus sentimientos e intuiciones (estilo Adaptador); y una baja preferencia por el trabajo de manera individual y la puesta en práctica de teorías, modelos e ideas para la construcción de conocimiento, y la búsqueda de soluciones a problemas de carácter técnico (estilo Convergente). En base a estas preferencias es que podría pensarse, como estrategias que faciliten el aprendizaje de los contenidos académicos, el incluir en mayor medida tareas en cuya realización los estudiantes se impliquen e involucren personalmente, especialmente al tratarse de tareas de carácter práctico. Además sería pertinente fomentar el trabajo en equipo a través de dinámicas acordes a ello. Asimismo, en lo referente a las evaluaciones, resultaría más adecuada la implementación de exámenes de aplicación de conocimientos a situaciones como viñetas o similares, que posibiliten a los estudiantes reforzar lo aprendido de manera teórica durante las clases.

Por otro lado, al tener en cuenta la baja preferencia de los estudiantes de Psicología en el estilo Convergente, si bien no se ha encontrado una asociación entre dicho estilo y el rendimiento académico, se considera de importancia adaptar las modalidades de enseñanza-aprendizaje para facilitar la asimilación de los contenidos sin que esta baja preferencia en el estilo Convergente interfiera en dicho proceso. Por lo tanto, no se recomendaría incluir en gran medida actividades en clase que prioricen el trabajo individual en la búsqueda de soluciones a problemas diversos, especialmente de carácter técnico.

 En cuanto a los demás estilos de aprendizaje, a partir de lo evaluado, puede decirse que los estudiantes de Psicología presentan preferencias a nivel medio en cuanto al procesamiento de grandes cantidades de información y el empleo de conceptos abstractos, así como una importancia a la validez lógica y coherencia de sus ideas, en detrimento de la utilidad práctica de las mismas (estilo Asimilador); y a su vez, se trata de alumnos impacientes, que gustan de tener gente para debatir y hallar soluciones a conflictos, poniendo el foco en el aprendizaje en la aplicación y experimentación de ideas según el valor práctico de las mismas (estilo Pragmático).

 La disparidad que se presenta en cuanto a la preferencia de los estilos de aprendizaje evaluados, puede interpretarse teniendo en cuenta que si bien los sujetos poseen todos los estilos de aprendizaje, no todos los estilos se encuentran desarrollados en igual medida. En este sentido, la acentuación de un estilo por sobre otro, configura la preferencia del estudiante en relación a la situación de aprendizaje, por lo que la asimilación de contenidos novedosos se verá facilitada si el estudiante cuenta con la configuración de estilos requerida (Kolb, 1984; Vermunt, 1996). Por lo tanto, la medida en que los estilos de aprendizaje evaluados se hallan presentes en la muestra de estudiante de Psicología, demuestra cuáles son los estilos que los alumnos deben desarrollar y en qué medida, con el objetivo de tener un aprendizaje exitoso en su carrera y cumplimentar los requerimientos específicos de la misma, así como también, es necesario contemplar la realización de ajustes en la metodología de enseñanza y evaluación por parte de los docentes. Este resultado se encuentra en consonancia con lo hallado por Freiberg-Hoffmann et al. (2015), quienes evaluaron a estudiantes de distintas carreras universitarias en cuanto a las diferencias en sus estilos de aprendizaje, reportando que los estudiantes de algunas carreras presentaban un nivel relativamente bajo en alguno de los estilos evaluados, sin que se viera afectado su rendimiento académico.

 Con respecto al segundo objetivo: *examinar diferencias significativas en los estilos de aprendizaje según momento académico –estudiantes ingresantes vs. estudiantes avanzados,* puede decirse que existe una diferencia estadísticamente significativa en el estilo de aprendizaje Pragmático, presentando los estudiantes ingresantes valores más altos. Esto último cobra relevancia al considerar que los estudiantes ingresantes presentan una preferencia mayor por el debatir y el hallar soluciones de manera grupal, así como focalizarse en la aplicación y experimentación de ideas según el valor práctico de las mismas (estilo Pragmático), lo cual, a su vez, se asoció manera significativa y positiva con el rendimiento académico. Esta asociación entre el estilo Pragmático y el rendimiento académico no se registró al evaluar estudiantes avanzados. Resultados similares han registrado Freiberg-Hoffmann y Fernández-Liporace (2015) al evaluar a estudiantes ingresantes y avanzados de las carreras de Medicina y Psicología.

 Con respecto al tercer objetivo: *analizar la asociación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, se halló que el estilo de aprendizaje Pragmático se asociaba de manera significativa y positiva con el rendimiento académico. Sin embargo, cuando se segmentó la muestra según momento de la carrera, se encontró que esta asociación solo era significativa para estudiantes ingresantes, no así para los estudiantes avanzados. En este sentido, puede interpretarse que al inicio de la carrera, los alumnos con mejores rendimientos serían aquellos que resuelven problemas prácticos aplicando sus ideas de modo impulsivo e impaciente sin considerar el valor lógico de las mismas. No obstante, se observa que (estilo Pragmático), estas características no serían funcionales a los mismos fines en instancias avanzadas en los estudios, quedando relegadas por el desarrollo de otros estilos de aprendizaje, enfocados en la reflexión y la abstracción.

 En cuanto al cuarto objetivo: *examinar diferencias significativas en los estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires según variables sociodemográficas –sexo, edad, nivel educativo parental*-, puede decirse que existen diferencias estadísticamente significativas según sexo en el estilo de aprendizaje Convergente, presentando los varones valores más altos que las mujeres. Los resultados indican que los hombres tienen una preferencia mayor por el trabajo de manera individual y la puesta en práctica de teorías, modelos e ideas para la construcción de conocimiento, y la búsqueda de soluciones a problemas de carácter técnico. Este resultado se orienta en la misma línea del arrojado por otras investigaciones, las cuales encontraron diferencias que favorecían a los varones en cuanto a una mayor teorización y reflexión, y el uso de conceptos abstractos en mayor medida que las mujeres (Freiberg-Hoffmann, D´Anna, Vigh, y Berenguer, 2017; Severiens y Ten-Dam, 1994; Wehrwein, Lujan, y DiCarlo, 2007).

 De acuerdo con Kolb y Kolb (2009), los sujetos con un nivel más alto del estilo Convergente presentan facilidad para integrar datos empíricos con teorías lógicas y complejas, de manera racional, perfeccionista y objetiva. Esto les permite poner en práctica las ideas sin valorar su verosimilitud, tomar decisiones acordes a la problemática que debe abordarse, y funcionar en ambientes desestructurados (Kolb y Kolb, 2005). En este sentido los docentes podrían plantearles a los estudiantes varones actividades que impliquen la abstracción y articulación de conceptos de modo tal que puedan aprender esos conocimientos con mayor facilidad.

 En cuanto a la edad de los sujetos, los resultados arrojaron una diferencia significativa en el estilo de aprendizaje Pragmático, a favor de los estudiantes jóvenes. Este hallazgo se encuentra en consonancia con otras investigaciones (Dorsey y Pierson, 1984; Freiberg-Hoffmann y Fernández-Liporace, 2015) que encontraron formas más activas en relación al aprendizaje en estudiantes jóvenes, en contraposición a un enfoque más reflexivo y abstracto para estudiantes de mayor edad. Asimismo, este resultado guarda relación con lo teorizado por Kolb (1976), en cuanto a que la preferencia por el aprendizaje abstracto aumenta junto con la edad del estudiante, y disminuyen las características propias del estilo de aprendizaje Pragmático. En este sentido, puede interpretarse que los estudiantes dejan de ser tan impacientes en la experimentación y puesta en práctica de sus ideas, y dejan de preferir las instancias de debate con gran cantidad de personas, a medida que aumenta su edad. De esta manera, podrían incorporarse métodos de enseñanza al tratar con estudiantes más jóvenes, en los que las clases se orienten más hacia las ventajas prácticas de modelos y técnicas a aplicar, que se planifique una mayor participación de los estudiantes en las clases, así como también hacer foco en los ejemplos, casuística, simulaciones, y explicaciones concretas y prácticas en cuanto las explicaciones de los contenidos.

 Con respecto a diferencias según el nivel de educación parental en los estilos de aprendizaje, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas teniendo en cuenta el nivel educativo del padre y de la madre por separado. Esto dificulta realizar una afirmación definitiva al respecto, siendo que investigaciones como la de Freiberg-Hoffmann et al. (2017) y Da Cuña-Carrera et al. (2014), encontraron diferencias significativas según el nivel educativo parental, sea del padre o de la madre. Por consiguiente, si bien no se descarta completamente las asociaciones positivas que pueda tener para el estudiante universitario el contar con padres con un nivel educativo superior, la presente investigación no ha podido confirmarlo.

 Se espera que el presente trabajo sea un aporte de utilidad para educadores, psicopedagogos y profesionales psicólogos del ámbito educativo, sobre cuáles son las preferencias de los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, al momento de adquirir nuevos conocimientos.

 En este sentido, la confección de metodologías de enseñanza-aprendizaje y de un plan de estudios que se ajusten de manera más precisa a las facilidades que los alumnos presentan a la hora de aprender, teniendo en cuenta a la vez el momento de la carrera que el alumno esté atravesando, potenciaría el rendimiento académico de los estudiantes, y en consecuencia, la permanencia y el mantenimiento de la regularidad en la carrera, así como también la finalización de la misma en tiempo y forma.

**Limitaciones del presente estudio**

 Con respecto a las limitaciones del presente estudio, puede señalarse que el tamaño reducido de la muestra, así como la escasa heterogeneidad de la misma, reduce las posibilidades de ampliar los resultados hallados en esta investigación a otras carreras o unidades académicas.

 Otra limitación radica en el tipo de estudio realizado, ya que al tratarse de un estudio transversal, los resultados solo reflejan las características de la muestra evaluada en un momento dado, por lo que no puede tenerse en cuenta posibles variaciones en los estilos de aprendizaje a lo largo del tiempo.

 Como última limitación, puede mencionarse que no se incluyeron otras variables que se mencionaron como determinantes en cuanto al rendimiento académico, a saber aspectos centrados en los recursos institucionales del sistema educativo, así como otras variables psicológicas centradas en el aprendizaje, tales como las estrategias y enfoques de aprendizaje, y los estilos de enseñanza.

**Futuras líneas de trabajo**

 Dada la complejidad en las problemáticas ligadas al estudio en el nivel superior, a saber, la deserción académica, el cambio de carrera, y la demora en la conclusión de los estudios, sería de gran valor emprender investigaciones que evalúen estas situaciones en asociación con los estilos de aprendizaje.

 Asimismo, si bien los resultados no arrojaron evidencias concluyentes en cuanto a la existencia de diferencias significativas según el nivel educativo parental de los estudiantes, correspondería continuar indagando sobre las mismas, tomando en cuenta, a su vez, otras variables como el cambio de carrera, la ocupación de los padres o del estudiante mismo.

 En último lugar, teniendo en cuenta las limitaciones del presente estudio, es que se recomienda como futura línea de investigación, evaluar a una muestra de mayor tamaño y heterogeneidad, a vistas de investigar los estilos de aprendizaje en otras carreras universitarias.

**6. CONSIDERACIONES FINALES**

 En conclusión, se ha intentado ahondar acerca de la problemática del bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, a partir del estudio de las preferencias en el aprendizaje que éstos presentan.

 Como ya se ha expuesto, el rendimiento académico se encuentra afectado por múltiples variables, tanto las referidas al sistema académico como las que se centran en aspectos psicológicos del estudiante, dentro de los cuales, se encuentran los estilos de aprendizaje. Es a partir de esto, que la presente investigación ha abordado una porción muy limitada y parcial sobre esta problemática, por lo cual, la información vertida en este trabajo debe ser complementada con otras investigaciones que versen sobre otras variables relevantes en el campo de la educación, a saber estrategias y enfoques de aprendizaje, así como estilos de enseñanza de docentes.

 Se estima el presente trabajo como un aporte a la investigación en el área educativa, en vías de que contribuya a la planificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes, que faciliten la adquisición de conocimientos novedosos por parte de los alumnos, así como la mejoría del rendimiento académico de los mismos, y la consecuente finalización de sus estudios en tiempo y forma.

**7. REFERENCIAS**

Acevedo, D., Cavadia, S., y Alvis, A. (2015). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria, 8*(4), 15-22.

Acevedo-Pierart, C., y Rocha-Pavés, F. (2011). Estilos de aprendizaje, sexo, y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje, 8*(8), 1-16.

Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista da Faculdade de Educaçao da UFG, 31* (1), 11-33.

Alonso, C.M., Gallego, D.J., y Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. *Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Aripin, R., Mahmood, Z., Rohaizad, R., Yeop, U., y Anuar, M. (2008). *Students´learning styles and academic performance*. Presented at the 22nd Annual SAS.

Baxter Magolda, M. (1987). Gender Differences in Cognitive Development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C. (ERIC N° ED 284 908).

Bitran, M., Lafuente, M., Zuñiga, D., Viviani, P., y Mena, B. (2004). ¿Influyen las características psicológicas y los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina? Un estudio retrospectivo. *Revista Médica de Chile, 132*(9), 1127-1136.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. Nueva York, Toronto: Longmans, Green.

Blumen Cohen, S., Rivero Panaqué, C., y Guerrero Canale, D. (2011). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de educación a distancia. *Revista Estilos de Aprendizaje, 7*(4).

Brunnner, J., y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación*, *2*, 1-11.

Cano F., (2000). Diferencias de sexo en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, *12*(3), 360-367.

Casari, L., y Anglada, J., Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología, 32* (2), 243-269.

Castejón, C., y Pérez, S. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influen cia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordon Sociedad Española de Pedagogía, 2* (50), 170-184.

Carrión- Pérez, E. (2002). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. *Educación Médica Superior, 16* (1), 5-18.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational opportunity* Oxford, England: Department of Health

Coloma, C., Manrique, L., Revilla, D., y Tafur, R. (2008). Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de docentes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 1* (1), 124-142.

Corominas-Rovina, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primero año de universidad. *Revista de Investigación Educativa, 19* (1), 1127-151.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. Nueva Jersey: Merril Prentice Hall.

Curry, L. (1983). *An organization of learning styles theory and constructs.* Paper presented at the 67th Anual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED235185.pdf

Da Cuña, I., Gutiérrez-Nieto, M., Barón-López, F., y Labajos-Manzanares, M. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de género. *Revista de estilos de aprendizaje, 7*(13), 64-84.

Davenport, J. (1986). Learning style and its relationship to gender and age among elderhostel participants. *Educational Gerontology, 12* (3), 205-217.

De los ríos, D., y Canales, A. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación, 26*, 173-201.

De Miguel, M., y Arias, J. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, *320*, 353-377. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeducacion/articulosre320/re3201707982.pdf?documentId= 0901e7 2b8127086c

Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed IX. *The School Journal,* *54* (3). Recuperado de http://www.infed.org/archives/e-texts/edew-pc.htm

Domínguez-Rodríguez, H., Gutiérrez-Limón, J., Llontop-Pisfil, M., Villalobos-Torres, D., y Delva-Exume, J. (2015). Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la U de G. *Revista de la Educación Superior, 44*(175), 121-140.

Dorsey, O., y Pierson, M. (1984). A descriptive study of adult learning styles in a nontraditional education program. *Lifelong Learning, 7,* 8-11,

Dunn, R., y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el Estilo Individual de aprendizaje*. Madrid, España: Anaya.

Durán-Aponte, El., y Pujol, L. (2012). Propiedades psicométricas del cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA) en estudiantes de carreras técnicas. *Revista Educación y Futuro Digital, 3,* 61-70.

Edel-Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1* (2). Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1no2/Edel.pdf.

Entwistle, N., y Ramsden, P. (1984). Understanding student learning. *Higher Education, 13* (3), 339-341.

Entwistle, N., y Tait, H. (1995). *The Revised Approaches To Studying Inventory*. Edinburgh: University of Edinburgh Centro for Research on Learning and Instruction.

Escurra-Mayaute, L. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de las Teorías Clásica de los Tests y de Rash. *Persona, 14,* 71-109.

Esquerra Pérez, G., y Guerrero Ospina, P. (2009). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Perspectiva psicológica 6*(1), 97-109. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a08.pdf

Freiberg-Hoffmann, A., D´Anna, A., Vigh, C., y Berenguer, D. (2017). Estilos de aprendizaje y su relación con variables sociodemográficas y académicas en estudiantes universitarios de Buenos Aires.*ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 4* (1).

Freiberg-Hoffmann, A., y Fernández-Liporace, M. (2013). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de Aprendizaje: Análisis de sus propiedades psicométricas en Estudiantes Universitarios. *Summa Psicológica UST, 10* (1), 103-117.

Freiberg-Hoffmann, A., Stover, J., Uriel, F., y Fernández-Liporace, M. (2015). Learning Styles and Academic Achievement in College Studentes from Buenos Aires. *International Journal of Psychological Studies, 7* (3), 141-156.

Freiberg-Hoffmann, A., y Fernández-Liporace, M. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados de Buenos Aires. *Revista Liberabit, 21*(1), 71-79.

Gallego, D., Alonso, C. (2008). Estilos de aprender en el siglo XXI. *Revista Estilos de Aprendizaje, 2* (2), 23-34.

González, D., y Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Educación, 40*(1).

Grasha, A. F. y Riechmann, S. W. (1975). *Student Learning Styles Questionnaire*. Cincinatti, OH: University of Cincinatti, Faculty Resource Center.

Gravini-Donado, M., Cabrera, P., Avila-Molina, V., y Vargas-González, I. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Revista Estilos de Aprendizaje 3*(2), 124-139. Recuperado de http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/161/119

Gregorc, A. (1979). Learning/ teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership, 36* (4).

Gregorc, A. (1984). *Gregorc Style Delineator. Columbia, CT*: Gregorc Associates, Inc.

Guadagni, A. (2015). Mejorar la graduación en nuestras universidades. Recuperado de https://www.clarin.com/opinion/indicadores\_educacion\_superior-politica\_educativa-matricula-desercion\_universitaria\_0\_BJj9O7cwmx.html

Honey, P., y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead, Berkshire: P. Honey, Ardingly House.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad, 24*, 21- 48.

Juárez, C., Hernández, S., y Escoto, M. (2011). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología. *Revista Estilos de Aprendizaje, 7*, 79-92.

Jung, C. G. (1923). *Psychological Types.* Londres, England: Routledge & Kegan Paul.

Kagan, J. (1965). Reflection-Impulsivity and Reading Ability in Primary grade children. *Child Development, 36* (3), 609-628.

Keefe, J.W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston,Virginia: NASSP

Kolb, D. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer and Company.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Kolb, A., y Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces. Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning y Education, 4*(2), 193-212.

Kolb, A., y Kolb, D. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation Gaming, 40*(3), 297-327.

Lago, B., Colvin, L., Cacheiro, M. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 1* (2), 2-22.

Ley de Educación Superior Ministerio de Educación de la Nación Argentina, N° 24.521, 10 de agosto de 1995.

Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, 23,*1-22.

Mecau, N., Quevedo, L., y Tello, L. (2012). La demora universitaria… ¿Un problema o una elección personal?. *Argonautas, 2*, 226-237.

Murphy, J., Gray, A., Straja, R., y Bogert, C. (2004). Student learning preferences and teaching implications. *Journal of Dental Education, 68*(8), 859-866.

Myers, C, y Briggs, I. (1962). *Manual: The Myers–Briggs type indicator*. Princeton, NJ: Educational Testing Service,

Naqvi, A., y Naqvi, F. (2017). A study on learning styles, gender and academic perfomance of post gradúate management students in India. *International Journal of Economics y Management Sciences, 6*. doi: 10.4172/2162-6359.1000398.

Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico.* Oviedo, España: SPU.

Ortiz-Ojeda A., y Canto-Herrera, P. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería en México. *Revista Estilos de Aprendizaje, 11*(11). Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\_11/articulos/articulo\_11.pdf

Pantoja-Ospina, M., Duque-Salazar, L., y Correa-Meneses, J. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación, 64*, 79-105.

Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo.* México: McGraw-Hill.

Pérez, A. (1996). *Factores psicosociales y rendimiento académico.* Tesis de Doctorado. Alicante (España). Universidad de Alicante.

Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima.* Barcelona, España: Ariel.

Porto, A., y Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinates. *Revista de Economía y Estadística, 42* (1), 93-113.

Reyes-Tejada, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de San Marcos, Lima, Perú.

Riding, R., y Cheema, I. (1991). Cognitive Styles –an overview and integration. *An International Journal of Experimental Educational Psychology, 11*(3), 193-215.

Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza,* *334*, 391-414.

Rodríguez-Lagunas, J., y Hérnandez-Vázquez, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 8* (1), 1-30.

Ruiz-Ruiz, B., Gamboa, J., y Morales, A. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 13,* 441-460

Scheerens, J., y Creemers, B. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research, 13* (7), 691-706.

Schmeck, R., Ribich, F., y Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processess. *Applied Psychological Measurement, 1*, 413-431.

Serra-Olivares, J., Moñuz-Valverde, C., Cejudo-Armero, C., y Madrona, P. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. *Retos, 32,* 62-67.

Severiens, S., y Ten Dam, G. (1994). Gender differences in learning styles: a narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education, 27*, 487-501.

Sternberg, R. J. (1993). *Intellectual Styles: theory and classroom implications*. Washington, USA: Pressesen.

Tejedor-Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía, 61*(224), 5-32.

Tejedor-Tejedor, F, y Muñoz-Repiso, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación, 324*, 443-473.

Tirado, F., Backhoff, E., Larrazolo, N., y Rosas, M. (1997).Validez predictiva del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2* (3), 67‐84.

Universia. (2015). 3 de cada 10 estudiantes se gradúan. Recuperado de http://noticias.universia.com.ar/educacion/noticia/2015/03/31/1122497/desercion-estudiantil-3-cada-10-estudiantes-graduan-argentina.htm

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: una visión y acción.* Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\_spa.htm

UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la igualdad para todos.* Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf

Universidad de Buenos Aires. (2011). *Censo de Estudiantes.* Recuperado de http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf

Vargas-Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación, 31* (1), 43-63.

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education, 31*(1), 25-50.

Villamizar-Acevedo, G. (2012). Learning Styles and academic perfomance of students in Civil Engineering. *Informes Psicológicos, 12*(2), 41-54.

Viñuelas, R. (2010, 5 de julio). Los estudiantes tardan 9.2 años en promedio para egresar. Entre 1996 y 2008, la duración real de las carreras se incrementó un año. *La Voz*, Recuperado de http://www.lavoz.com.ar/cordoba/cada-vez-demoran-mas-en-recibirse

Wehrwein, E. A, Lujan, H. L. y DiCarlo, S. E. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Advan Physiol Educ*. Recuperado de http://advan.physiology.org/cgi/content/short/31/2/153

Wilkinson, T., Boohan, M., y Stevenson, M. (2014). Does learning style influence academic performance in different forms of assessment? *Journal of Anatomy*, *224*(3), 304–308. http://doi.org/10.1111/joa.12126

**8. ANEXO**

**ENCUESTA SOCIODEMOGRAFICA**

|  |  |
| --- | --- |
| **F** | **M** |

**Edad:…………. Sexo**

(Marcá con una cruz o círculo la opción que corresponda):

|  |  |
| --- | --- |
| **Provincia** | **Capital Federal** |

**Lugar de residencia** (Marcá con una cruz o círculo la opción que corresponda):

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Trabajas** | **Si** | **No** | **Número de Horas por semana:** |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Nivel de escolaridad máximo alcanzado:** | **Padre** | **Madre** |
| **Vivo****\_\_\_\_** | **Fallecida****\_\_\_\_\_** | **Vivo****\_\_\_\_\_** | **Fallecida****\_\_\_\_\_\_\_** |
| **Primaria incompleta** |  |  |
| **Primaria completa** |  |  |
| **Secundaria incompleta** |  |  |
| **Secundaria completa** |  |  |
| **Terciario/Universitario incompleto** |  |  |
| **Terciario/Universitario completo** |  |  |
| **Ocupación padre:** |
| **Ocupación madre:** |

**¿Con quién vivís? (Describí brevemente):……………………………………………………………………………………………………………**

**A continuación marcá con una cruz las opciones que correspondan:**

\_\_\_

|  |
| --- |
|  **En su opinión su nivel económico familiar es:** (Marcá con una cruz o círculo la opción que corresponda) |
| **Bajo** | **Medio Bajo** | **Medio** | **Medio Alto** | **Alto** |

|  |
| --- |
| **Información académica**  |
| **Universidad:****\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** | **Facultad:****\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** | **Carrera:****\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** |
| **Año en que comenzó sus estudios universitarios** (Incluyendo CBC, curso de ingreso, etc.)**:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** | **Qué año de la carrera cursa actualmente**(Incluyendo el CBC)(Marque con un círculo)**: 1º 2º 3º 4º 5º 6º**  |
| **Número total de materias cursadas** (aprobadas y no aprobadas, en condición de final, etc.)**:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** | **Número total de materias aprobadas**(Incluyendo el CBC, curso de ingreso o equivalencias)**:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** |
| **Número total de materias reprobadas** (Incluyendo el CBC)**:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** | **Número total de materias recursadas**(Incluyendo el CBC)**:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** |
| **Número total de materias rendidas como libre** (Incluyendo el CBC)**:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** | **Porcentaje de la carrera cursado y aprobado** (aproximadamente)**:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** |

**Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje**

**Instrucciones**

**●** Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.

**●** No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No te llevará más de 15 minutos.

**●** No hay respuestas correctas o incorrectas. Los resultados serán útiles en la medida en que seas sincero/a en tus respuestas.

**●** Si estas más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem pone “Mas (+)” entre los paréntesis. Si por el contrario, estas más en desacuerdo que de acuerdo pone “Menos (-)”.

**●** Por favor contesta a todos los ítems.

**●** El cuestionario es anónimo.

Muchas gracias.

( ) 01. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.

( ) 02. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.

( ) 03. Me entusiasma tener un reto nuevo y diferente.

( ) 04. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.

( ) 05. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.

( ) 06. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.

( ) 07. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.

( ) 08. Me gusta buscar nuevas experiencias.

( ) 09. Estoy seguro de lo que es bueno y es malo. Lo que está bien y lo que está mal.

( ) 10. Tiendo a ser perfeccionista.

( ) 11. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.

( ) 12. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.

( ) 13. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.

( ) 14. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.

( ) 15. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.

( ) 16. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.

( ) 17. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.

( ) 18. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.

( ) 19. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.

( ) 20. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.

( ) 21. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.

( ) 22. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.

( ) 23. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

( ) 24. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.

( ) 25. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.

( ) 26. Me gustan más las personas prácticas y concretas que las teóricas y abstractas.

( ) 27. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.

( ) 28. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.