

**PROBLEMÁTICAS ACTUALES DEL SISTEMA EDUCATIVO SUPERIOR:
ANÁLISIS DESDE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE
CURRENT PROBLEMS OF THE HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM: ANALYSIS
FROM THE LEARNING STYLES
PROBLEMAS ATUAIS DO SISTEMA EDUCACIONAL SUPERIOR: ANÁLISE DOS
ESTILOS DE APRENDIZAGEM**

Lic. Rocío Giselle Fernández Da Lama¹

Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente estudio tiene por objeto evaluar hasta qué punto la teoría de los estilos de aprendizaje permiten abordar y comprender las distintas problemáticas que presentan los estudiantes universitarios en el sistema académico, a saber, bajo rendimiento académico, demora en la finalización de los estudios, y cambio de carrera. Se realizó un estudio no experimental, descriptivo-correlacional, y de diferencias de grupos. Participaron 215 estudiantes universitarios (80% mujeres) de entre 18 y 35 años de edad (Media=23.30, DE=3.73), seleccionados por un muestreo simple. Se administró el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje y una encuesta sociodemográfica y de datos académicos. Los resultados indican diferencias en la mayoría de los estilos dependiendo de la problemática que se evalúe, lo cual aporta información

¹ Centro de Investigación de Psicología y Psicopedagogía. Av. Alicia Moreau de Justo 1600, CABA, Argentina
rfernandezdalama@uca.edu.ar

útil para un actuar docente desde donde puedan desarrollarse estrategias y metodologías en pos de mejorar el rendimiento estudiantil y la permanencia de los estudiantes en el sistema.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, rendimiento académico, estudiantes universitarios

ABSTRACT

The purpose of this study is to assess the extent to which the theory of learning styles allows addressing and understanding the different problems manifested by university students in the academic system, namely, poor academic performance, delays in completing studies, and career change. A non-experimental, descriptive-correlational, and differences between groups was conducted. 215 university students (80% women) between 18 and 35 years old participated (Mean = 23.30, SD = 3.73), selected by a simple sampling. The Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire and a sociodemographic and academic data survey were administered. The results indicate differences in most of the styles depending on the problem being evaluated, which provides useful information for a teaching action from which strategies and methodologies can be developed in order to improve student performance and the permanence of students in the system.

Keywords: learning styles, academic performance, university students

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo avaliar até que ponto a teoria dos estilos de aprendizagem permite abordar e entender os diferentes problemas apresentados pelos estudantes universitários no sistema acadêmico, a saber, baixo desempenho acadêmico, atraso na conclusão

dos estudos e mudança de carreira Foi realizado um estudo não experimental, descritivo-correlacional e de diferenças de grupo. Participaram 215 universitários (80% mulheres) entre 18 e 35 anos (Média = 23,30, DP = 3,73), seleccionados por amostragem simples. Foram aplicados o Questionário de Estilos de Aprendizagem Honey-Alonso e uma pesquisa de dados sociodemográficos e acadêmicos. Os resultados indicam diferenças na maioria dos estilos, dependendo do problema que está sendo avaliado, o que fornece informações úteis para uma ação de ensino a partir da qual estratégias e metodologias podem ser desenvolvidas para melhorar o desempenho dos alunos e a permanência dos alunos no sistema.

Palavras-chave: estilos de aprendizagem, desempenho acadêmico, estudantes universitários

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 & Canales, 2007; Tejedor-Tejedor & 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; Meca, Quevedo, & Tello,

2012; Rodríguez-Lagunas & Hernández-Vázquez, 2008; Tejedor-Tejedor y Muñoz-Repiso, 2007). Por caso puede mencionarse que en la Argentina 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 & 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 & Di Gresia, 2004; Reyes-Tejada, 2003; 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 (Casari, Anglada, & Daher, 2014; Coleman, 1966), la edad, el sexo, y el nivel socioeconómico-cultural del educando y su familia (Da Cuña, Gutiérrez-Nieto, Barón-López, & Labajos-Manzanares, 2014; Scheerens & 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. Kolb, 1984; Riding & Cheema, 1991; Entwistle & Ramsden, 1984; Tirado, Backhoff, Larrazolo, & Rosas, 1997).

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 & Tafur, 2008; Esquerra-Pérez & Guerrero-Ospina, 2010; Juárez, Hernández, & Escoto, 2011) y a variables sociodemográficas (e.g. Severiens & Ten-Dam, 1994; Wehrwein, Lujan, & DiCarlo, 2007; Acevedo-Pierart & 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; Kolb & Kolb, 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. Alonso, Gallego, & Honey, 1994; Bloom, 1956;

Clark, 2002; Dewey, 1897; Gregorc, 1979; Honey y Mumford, 1986; Kolb, 1976; Lago, Colvin, & Cacheiro, 2008) como base para el desarrollo de sus modelos teóricos.

Uno de los modelos teóricos más reconocidos dentro de la teoría de los estilos de aprendizaje, es el modelo del aprendizaje experiencial de David Kolb (1976), quien postuló que el aprendizaje consistía en un proceso de aprehensión y transformación de información en conocimiento. Este sería 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 & 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). Quienes 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).

Posteriores trabajos llevados adelante por Honey y Mumford (1986), a partir del modelo de Kolb, culminaron en el desarrollo de un modelo e instrumento de evaluación diferentes, con cuatro estilos de aprendizaje distintos. Los autores tomaron el ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb y pasaron a nombrar cada etapa del ciclo como un estilo independiente. De este modo, 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).

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. Se proponen como objetivos de investigación en este trabajo, el evaluar, analizar y describir los estilos de aprendizaje en una muestra de estudiantes de Psicología; abordar posibles asociaciones entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico; e investigar la existencia de diferencias significativas según variables sociodemográficas –sexo, edad- y académicas –demora en la finalización de los estudios, cambio de carrera-.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

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

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, mientras que el 50.7% restante se hallaban en momentos avanzados de la misma. Del total de la muestra de 215 estudiantes, 58 (26.97%) reconocieron haberse cambiado de carrera en el CBC o en los primeros años de la carrera, el resto de los estudiantes (73.02%) no reportó cambio de carrera alguno.

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. 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.

Procedimiento

La recolección de los datos fue realizada durante el horario de clases. 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.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos recabados se utilizó el paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS 21. Se testaron 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.

RESULTADOS

Análisis descriptivos

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
M	7.91	3.94	4.21	1.63
DE	1.61	1.18	1.78	1.14
Preferencia	M	MB	MA	M

Análisis correlacionales

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 ($r = .21; p < .01$).

Análisis de diferencias entre grupos

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 ($M_{\text{varones}} = 4.37; DE = .90$ vs. $M_{\text{mujeres}} = 3.83; DE = 1.22; t_{(213)} = 2.68; p < .01$).

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 ($M_{\text{jóvenes}} = 1.80; DE = 1.23$ vs. $M_{\text{mayores}} = 1.46; DE = 1.02; t_{(213)} = 2.23; p < .01$).

El análisis de diferencias en los estilos de aprendizaje según variables académicas, reportó que los estudiantes que habían realizado cambio de carrera, presentaban valores medios más bajos en el estilo pragmático en comparación a los estudiantes que nunca habían cambiado de carrera ($M_{\text{cambio}} = 1.29; DE = 1.07$ vs. $M_{\text{sincambio}} = 1.75; DE = .09; t_{(213)} = -2.68; p < .01$).

Al momento de evaluar posibles diferencias en los estilos de aprendizaje según si los estudiantes presentaban o no demora en la carrera, se procedió a dividir la muestra en dos grupos, un primer grupo compuesto por los estudiantes que estuvieran dentro de los seis años de cursada (22.79%), y un segundo grupo compuesto por los estudiantes que estuvieran hace más de seis años en el sistema (77.20%). El criterio empleado para esta división fue tomado en base a la

cantidad de años estimados por la Universidad de Buenos Aires para la finalización de la carrera de Psicología. De esta manera, se registraron diferencias significativas en tres de los cuatro estilos de aprendizaje (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Comparación de los valores medios y desvíos estándares en los estilos de aprendizaje según demora en los estudios.

Estilos	Dentro de los seis años		Más de seis años		Valores Estadísticos	
	Media	Desvío	Media	Desvío	<i>t</i>	<i>p</i>
Asimilador	7.38	1.76	8.07	1.54	-2.63	.009
Adaptador	4.97	1.84	3.99	1.71	3.48	.001
Pragmático	2.22	1.32	1.45	1.02	4.28	.000

DISCUSIÓN

A partir de los resultados hallados 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, se recomendaría incluir de manera gradual y de manera planificada actividades que prioricen el trabajo individual en la búsqueda de soluciones a problemas diversos, especialmente de carácter técnico, en pos de desarrollar dicho estilo.

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, Stover, Uriel, y Fernández-Liporace (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.

Los análisis correlacionales reportados permiten dar cuenta, por una lado, de la asociación significativa y directa entre el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje pragmático. En este sentido, puede interpretarse que los alumnos con mejores rendimientos serían aquellos con una mayor preferencia por resolver problemas prácticos aplicando sus ideas de modo impulsivo e impaciente sin considerar el valor lógico de las mismas. No obstante, se observa que debido a no haber hallado un estilo de aprendizaje que correlacionara de manera significativa e inversa con el rendimiento académico, se propone como necesario el desarrollo equitativo del resto de los estilos y no solo del estilo pragmático. En todo caso, el emplear estrategias de enseñanza y modalidades de trabajo en el espacio áulico que incentiven el desarrollo del estilo pragmático en estudiantes que presentan una baja preferencia sería la opción más recomendable.

Con respecto al análisis de diferencias en los estilos según variables sociodemográficas, 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, & Berenguer, 2017; Severiens & Ten-Dam, 1994; Wehrwein, Lujan, & 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. Procurando, a su vez, el presentar gradualmente este tipo de actividades en las estudiantes mujeres, con el fin de que las mismas presenten un mayor desarrollo de estilo convergente.

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.

Finalmente, los resultados reportados en cuanto al análisis de las diferencias en los estudiantes según si habían realizado o no cambio de carrera en algún momento de su trayecto académico, deben ser interpretados a la luz de los resultados hallados en este estudio sobre la asociación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. En este sentido, es altamente probable que los estudiantes que comenzaron con una primera carrera, debido a su baja preferencia por el estilo pragmático, no hayan podido cumplir con los objetivos académicos de la misma, dificultándoles por ende la permanencia en la misma. De este modo, una parte de ellos, que no es estimable por la falta de estadísticas actualizadas, ha optado por reinsertarse en el sistema universitario con otra opción de carrera.

En relación a lo anterior, los resultados acerca de las diferencias entre estudiantes que presentaban demoran en la finalización de la carrera y los que se encontraban dentro del lapso estimado por la Universidad de Buenos Aires de seis años, corroboran lo presentado hasta este momento en el presente trabajo. Los primeros presentaron mayor preferencia por el estilo asimilador, mientras que los segundos, mayor preferencia por los estilos adaptador y pragmático. Asimismo, esta información debe ser interpretada con cautela, ya que posiblemente los estudiantes que se encuentran dentro de los seis años de carrera sean más jóvenes que el otro

grupo, con lo cual, debido a las probadas diferencias según la edad en los estilos de aprendizaje, es esperable que los estudiantes presenten estas características impulsivas, prácticas, e intuitivas en mayor medida. Algo similar ocurre con el estilo adaptador, siendo que éste se caracteriza por cualidades prácticas y de aplicación de ideas sin demorarse demasiado en el valor lógico de las mismas, lo cual puede ser atribuible a estudiantes más jóvenes. Luego, en cuanto a las diferencias en el estilo asimilador, la teoría de los estilos también plantea que a medida que las personas envejecen, suelen preferir aproximaciones más lógicas, con menor participación en debates en grandes grupos, y con un elevado valor teórico, dejando de lado las aproximaciones de carácter más impulsivo (Kolb, 1976).

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.

REFERENCIAS

- Acevedo-Pierart, C., & 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 Educação da UFG*, 31 (1), 11-33.
- Alonso, C.M., Gallego, D.J., & Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. Nueva York, Toronto: Longmans, Green.
- 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.
- Casari, L., & Anglada, J., Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32 (2), 243-269.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational opportunity* Oxford, England: Department of Health
- Coloma, C., Manrique, L., Revilla, D., & 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.

- Da Cuña, I., Gutiérrez-Nieto, M., Barón-López, F., & 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.
- De los ríos, D., & Canales, A. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, 26, 173-201.
- De Miguel, M., & 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/revistadeduacion/articulosre320/re3201707982.pdf?documentId=0901e72b8127086c>
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed IX. *The School Journal*, 54 (3). Recuperado de <http://www.infed.org/archives/e-texts/edew-pc.htm>
- Dorsey, O., & Pierson, M. (1984). A descriptive study of adult learning styles in a nontraditional education program. *Lifelong Learning*, 7, 8-11.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1984). Understanding student learning. *Higher Education*, 13 (3), 339-341.
- Esquerra-Pérez, G., & 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., Stover, J., Uriel, F., & Fernández-Liporace, M. (2015). Learning Styles and Academic Achievement in College Students from Buenos Aires. *International Journal of Psychological Studies*, 7 (3), 141-156.

- Freiberg-Hoffmann, A., D'Anna, A., Vigh, C., & 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., & 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., & Fernández-Liporace, M. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados de Buenos Aires. *Revista Liberabit*, 21(1), 71-79.
- Gregorc, A. (1979). Learning/ teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, 36 (4).
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead, Berkshire: P. Honey, Ardingly House.
- Juárez, C., Hernández, S., & 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.
- 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., & 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., & 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.
- Mecau, N., Quevedo, L., & Tello, L. (2012). La demora universitaria... ¿Un problema o una elección personal?. *Argonautas*, 2, 226-237.
- Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo, España: SPU.
- Pantoja-Ospina, M., Duque-Salazar, L., & Correa-Meneses, J. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 79-105.
- Porto, A., & Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *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., & Cheema, I. (1991). Cognitive Styles –an overview and integration. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 11(3), 193-215.

- Rodríguez-Lagunas, J., y Hernández-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.
- Scheerens, J., & Creemers, B. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 691-706.
- Severiens, S., & 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, & 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., & Rosas, M. (1997). Validez predictiva del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2 (3), 67-84.
- 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>

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>

Universidad de Buenos Aires. (2011). *Censo de Estudiantes*. Recuperado de

<http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>

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

Recibido: 12 de diciembre del 2019

Aceptado: 5 de enero del 2020

SIN CONFLICTOS DE INTERÉS