

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología*

Learning methods and academic yields of Psychology students

Gustavo Esguerra Pérez

Pablo Guerrero Ospina**

Universidad Santo Tomás, Bogotá,
Colombia

Recibido: 10 de mayo de 2009

Revisado: 2 de julio de 2009

Aceptado: 30 de septiembre de 2009

Resumen

El estudio se ejecutó con la población estudiantil de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. El propósito de esta investigación es describir los estilos de aprendizaje e identificar si existe correlación entre éstos y el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología. Los resultados evidenciaron que todos los estilos de aprendizaje se encuentran presentes en el grupo de estudiantes de Psicología de la USTA evaluados. Este grupo tiende más al estilo reflexivo. Se observó que existe relación significativa entre los modos de aprendizaje y el rendimiento académico, especialmente, en los estudiantes que muestran estilo activo y en los que expresan estilo reflexivo.

Los estudiantes que conviven con la familia nuclear tienden a un mayor grado de reflexividad en comparación con quienes viven solos, esto puede mostrar que convivir en familia estaría relacionado con mantener mayor soporte social y red de apoyo para adoptar desafíos y alcanzar metas.

Palabras clave: aprendizaje, estilos de aprendizaje, rendimiento académico.

* Artículo que presenta resultados de investigación. Trabajo de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

** Correspondencia: Pablo Guerrero. Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: pabloguerrero@usantotomas.edu.co y gus-voesguerra@usantotomas.edu.co. Dirección postal: Autopista Norte Calle 209, Vía Arrayanes, Km. 1.5 Bogotá, Colombia.

Abstract

The study was performed on the student body of the Psychology Faculty at the University of Santo Tomás in Bogotá, the purpose of this investigation is to describe the learning methods and to identify if a correlation between these exists.

The results demonstrated that all the learning methods are present in the student body that were evaluated, this was substantiated by their individual characteristics. Also, it was observed that there exists a significant relationship between the methods of learning and academic yields in the students who apply active methods and those that apply a reflexive method.

The students who live with their nuclear families tend to demonstrate a major degree of thoughtfulness in comparison with those who live alone, this can infer that those who live with their families would be associated with having access to a greater social support network that would help them meet their challenges and reach their goals.

Key words: learning, methods of learning, academic yield.

Introducción

Estudiar una carrera profesional y desarrollar aprendizajes, habilidades y destrezas que van a estar dirigidas a la solución de problemas relevantes en una sociedad, involucra muchos aspectos y condiciones para que esto se logre con un nivel de calidad satisfactorio. Entre esos aspectos se encuentran: las formas y características del aprendizaje, así como el alcance y el aprovechamiento de los recursos y características personales, que en general se ven representadas en el rendimiento académico, propio de cada estudiante.

El aprendizaje se define con frecuencia como un cambio en la conducta debido a la experiencia (Chance, 2001); sin embargo, el concepto y definición de aprendizaje no ha sido considerado como uno solo: es notorio cómo los autores, investigadores y estudiosos del problema del aprendizaje manejan desde sus respectivas visiones y perspectivas el constructo, por lo que se hace necesario revisar las principales definiciones conceptuales propuestas en los últimos años, las cuales han significado desarrollos importantes y realizado implementaciones muy pertinentes en el desarrollo de la educación en todos los contextos sociales, muy especialmente, en los contextos educativos y de formación en todos los niveles.

Gagné (1985) define aprendizaje como un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento, mientras Hilgard (1979) lo define como el proceso en virtud del cual una actividad se origina o cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo: la fatiga, las drogas, entre otras).

Pérez (2001), por su parte, lo define como los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio y Zabalza (2000) considera el aprendizaje como un proceso en que se involucran tres dimensiones: lo teórico en sí, las tareas y acciones del alumno y las tareas y actividades de los profesores; esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre él.

Sarmiento, Maldonado, Vargas & Ortega (2001) lo contemplan como un proceso de cambio que se produce en el organismo, en su conducta, en sus capacidades cognitivas/cognoscitivas, en su motivación y en sus emociones, como resultado de la acción o experiencia del individuo, la asocia-

ción entre estímulos y respuestas, la apropiación del contexto sociocultural y de las organizaciones que se hacen sobre el conocimiento.

Por otra parte, Knowles (2001) basado en la definición de Gagné (1985), expresa que el aprendizaje es en esencia un cambio producido por la experiencia, pero distinguen entre el aprendizaje como producto (que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje), el aprendizaje como proceso (que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un producto de lo aprendido) y el aprendizaje como función (que realza ciertos aspectos críticos del aprendizaje, como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano).

Una definición que integra diferentes conceptos, en especial aquéllos relacionados con el área de la didáctica, es la expresada por Alonso, Gallego & Honey (1995) en la que se presenta como el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia.

Anderson (2001) considera que el aprendizaje es un mecanismo por el cual los organismos pueden adaptarse a un ambiente cambiante; por otra parte, Gallego & Ongallo (2003) hacen notar que el aprendizaje no es un concepto reservado a maestros, pedagogos o cualquier profesional de la educación ya que todas las personas en algún momento de la vida, deben enseñar a otros y aprender de otros.

Son éstas algunas de las definiciones que si bien dependen de la perspectiva, los programas de investigación y los intereses de los autores, coinciden en algunos elementos, en especial aquéllos referidos al cambio en conducta y en los procesos cognitivos como resultado de la experiencia que trae la adaptación a ambientes cambiantes y de exigencia. Coinciden igualmente varias de las definiciones en que es un proceso dinámico y que todos los individuos en general están capacitados o cuentan con la posibilidad de aprender.

Urbina (2003) considera que la expresión “teorías del aprendizaje” se refiere a aquellas teorías que intentan explicar cómo se aprende. Castañeda (1987, citado por Escamilla, 2000) define teoría de aprendizaje como:

un punto de vista sobre lo que significa aprender. Es una explicación racional, coherente, científica y filosóficamente fundamentada acerca de lo que debe entenderse por aprendizaje, las condiciones en que se manifiesta éste y las formas que adopta; esto es, en qué consiste, cómo ocurre y a qué da lugar el aprendizaje”.

Gimeno & Pérez (1992), profundizando más, consideran que la mayoría de las teorías del aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, que hacen referencia a aprendizajes de laboratorio, que pueden explicar relativamente el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del que se hace en el aula. Una clasificación general y completa es la propuesta por Alonso & Gallego (2000), quienes clasifican las teorías del aprendizaje de acuerdo con la importancia pedagógica en las siguientes tendencias: teorías conductistas, teorías cognitivas, tipología del aprendizaje según Gagné, teoría humanista de Rogers, teorías neurofisiológicas, teorías de procesamiento de la información y el enfoque constructivista.

Tal como lo menciona Keefe (1988), entre los numerosos factores que se han estudiado y que han contribuido a la comprensión y entendimiento del aprendizaje se encuentra el concepto de estilos o perfiles de aprendizaje. Ya desde los años setenta se comenzaba a considerar que a pesar de contar con las mismas oportunidades, recursos y condiciones de aprendizaje no todos los individuos que participaban de estas adquirían o modificaban sus saberes o habilidades de la misma manera, y los indicadores de rendimiento (para el caso de los contextos de formación básica, media y superior) indicaban diferencias significativas que llamaron la atención de educadores, pedagogos, administradores educativos, y principalmente a los inves-

tigadores en el campo de la cognición y el aprendizaje (Gentry & Helgesen, 1999).

Es necesario aclarar que el concepto de estilo es utilizado en varias disciplinas de manera diferente, esto es, se puede llamar estilo a algunos modos de comportamiento, a las costumbres, a las características arquitectónicas, a la manera de escribir, a la forma de interpretar la música y la moda, entre otros.

Por tanto, definir el constructo estilo de aprendizaje es una tarea esencial para delimitar las áreas que abarca y sobre todo sus posibles aplicaciones, pero resulta difícil ofrecer una definición única que pueda explicar adecuadamente aquello que es común a todos los estilos descritos en la literatura (Herman, 1985).

Los diferentes modelos y propuestas teóricas sobre los estilos de aprendizaje, posibilitan el marco conceptual para acercarse a la comprensión de las distintas maneras y acciones involucradas en el aprendizaje, así como la forma en que adquieren saber los estudiantes; además, proveen de información sustentada de manera lógica y empírica para la implementación de acciones que pueden redundar en la calidad y efectividad en los contextos de formación.

El presente estudio, se concentra específicamente en los modelos basados en el proceso de aprendizaje, fundamentalmente en los de Kolb (1985), Honey & Mumford (1986) y Chaea (1991), (citados por Alonso & Gallego, 2004), por cuanto se ha asumido el aprendizaje como proceso en el que el sujeto que aprende lo hace de manera dinámica, de acuerdo con unas disposiciones y características particulares y en el que están involucrados un orden y un procedimiento lógico. Desde esta perspectiva el sujeto es partícipe de su proceso, adquiere o no saberes y conductas nuevas en función de su propia historia y de sus experiencias individuales.

A partir de la conceptualización de Honey & Mumford, (1986); Alonso & Gallego (2000) modificaron algunas características que determinan con claridad el campo de destrezas de cada uno

de ellos. Según sus investigaciones, las características de los estilos no se presentaban en el mismo orden de significancia, por lo que propuso dos niveles. El primero corresponde a las cinco características más significativas obtenidas como resultado de los análisis factoriales y de componentes principales, denominadas características principales y el resto aparece con el nombre de otras características de la siguiente manera:

- El estilo activo muestra como principales conductas al momento de aprender la animosidad, la improvisación, la búsqueda y el descubrimiento de novedad, el riesgo y la espontaneidad. Como otras características de conducta se encuentran la creatividad, la generación de ideas, la vitalidad, el aprovechamiento de la experiencia, el protagonismo, la participación, la competitividad, entre otras.
- El estilo reflexivo cuenta en su perfil con conductas de receptividad, ponderación, análisis, exhaustividad y toma de conciencia, y entre las otras menos centrales pero presentes en él, la observación, la identificación de pequeños detalles, la elaboración de argumentos, la previsión, la habilidad para redactar informes y la prudencia.
- El estilo teórico muestra dentro de las principales características la lógica, la metódica, la objetividad, la criticidad y la estructuración en las acciones. Por otra parte dentro de las demás características se identifican la disciplina, la planificación, el orden, la síntesis, el perfeccionismo, la hipotesisación, la elaboración de modelos, la formulación de preguntas, la racionalidad, la inventiva y la exploración.
- En cuanto al estilo pragmático, las cinco principales características dentro de sus repertorios de aprendizaje se hallan la experimentación, la practicidad, el dirigirse a situaciones y a personas de manera directa, la eficacia y el realismo; y dentro de las otras características el tecnicismo, la búsqueda de utilidad y funcionalidad, la planificación, la objetividad, la seguridad en las acciones, la organización

de situaciones y condiciones, la actualización permanente, la propuesta de soluciones a problemas y la aplicación de lo aprendido.

El estudio de los factores que predicen el rendimiento académico de los estudiantes universitarios no es un tema simple. Se parte de que los estudiantes deben contar con determinadas competencias, tanto intelectuales como personales para tener un buen rendimiento en sus estudios de formación superior. El problema recurrente, es que no existe claridad conceptual o un consenso entre los autores frente a cuáles son esas competencias y qué hacer en caso de que los estudiantes no las tengan y cómo desarrollarlas de manera efectiva.

Desde hace algunos años muchos investigadores, docentes, administradores educativos y estudiantes aceptan que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen probablemente a factores intelectuales, de aptitud para el estudio y de personalidad. Algunos autores afirman que los primeros dos son los más importantes para predecir el éxito escolar y explican la mayor parte del fenómeno (Eysenck & Eysenck, 1987). La literatura de investigación ha mostrado que el rendimiento previo es el mejor predictor de rendimiento futuro, es decir, que aquellos estudiantes que en los primeros años de escolaridad tienen un bajo rendimiento comparado con sus pares, son los mismos estudiantes que exhiben un pobre rendimiento en años sucesivos (Francis, Shaywitz, Steubing, Shaywitz & Fletcher, 1994; Williamsom, Appelbaum & Epanchin, 1991 citados por Camarero, Martin & Herrero, 2000). Otras investigaciones señalan que los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera de los entornos educativos.

Los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, también llamados determinantes del rendimiento académico, son difíciles de identificar, pues dichos factores o variables conforman muchas veces una red compleja y fuertemente constituida, y resulta difícil la tarea de acotarlas o delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles a cada uno de ellos (Page, 1990).

Los trabajos de investigación tienden a utilizar modelos eclécticos de interacción, en los cuales son tenidas en cuenta algunas de sus influencias (psicológicas, sociales, pedagógicas) que pueden determinar o afectar al rendimiento académico (De Miguel et al., 2002; Lozano, 2001; Martín del Buey & Romero, 2003; Tejedor, 2003). Así, dependiendo de la forma con que se aborde el trabajo, se seleccionarán diferentes factores explicativos del rendimiento: rasgos de personalidad e inteligencia, rasgos de aptitud, características personales, origen social, trayectorias académicas, aspiraciones y expectativas, métodos pedagógicos, condiciones en que se desarrolla la docencia, y estilos de aprendizaje. En términos generales, se hace interesante diferenciar cinco tipos de variables que estudia el fenómeno del rendimiento académico en diferentes contextos de formación: las variables de identificación (género, edad); las variables académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.); las variables pedagógicas (definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.); las variables socio-familiares (estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etc.) y las variables psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, entre otros).

Tejedor (2003) menciona que a partir de algunas de las conclusiones obtenidas en trabajos realizados y centrados en las variables académicas que influyen en la explicación del rendimiento, se observa que los estudiantes universitarios con mejores indicadores de rendimiento académico, generalmente muestran un perfil caracterizado (en orden de importancia) por: haber tenido alto rendimiento en la formación de bachillerato, encontrarse cursando primeros semestres de la carrera, reportar alta valoración hacia los hábitos de estudio, asistencia regular a clases, satisfacción con la elección de carrera, reporte de niveles altos de motivación hacia la cultura general (fortalecida principalmente en el ámbito familiar), actitud favorable hacia la universidad elegida y nivel de auto eficacia elevado.

De acuerdo con Delors (1996) y Rivas (1997), con respecto a las variables contextuales, los resultados de varias investigaciones presentan también que desde las condiciones socioeconómicas, pasando por las condiciones físicas y ambientales, hasta las políticas y macroeconómicas, pueden llegar a relacionarse directa o indirectamente con el fenómeno del aprender, lo cual es relevante para considerar en las acciones e intervenciones. Asimismo, comienza a hacerse importante el aspecto de la calidad en la educación, el cual definitivamente se encuentra relacionado con los logros y con la evaluación del éxito de los estudiantes.

El problema al que se dirige el presente estudio se ubica en la población estudiantil de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá; dentro de esta población se encuentran además de crecientes tasas de mortalidad académica, reportes de abandono de estudios, evidencias de dificultades en el logro y el rendimiento académico, problemas de aprendizaje y dificultades en el manejo de técnicas y estrategias de estudio. Con respecto a la situación académica en general, según datos reportados por Contreras & Riaño (2008) y en el documento de Facultad de Psicología USTA (2008), entre los estudiantes que ingresaron en los últimos cinco periodos académicos, se observó que sólo el 29.3% mantenían la situación académica nivelada (sin pérdida de materias o atrasos en el curso de la carrera), mientras que un 65.5% se encontraba desnivelado. En este periodo también se observó que la situación de excluido, aplazamiento y retiro, y porcentaje asociado a las bajas calificaciones se encontró entre 1.7% y 2%.

Por otra parte, y de acuerdo con algunos análisis (Fabri dos Anjos, 1999; González & Tourón, 1992; Pajares, 2001) existen en las poblaciones de universitarios algunos problemas identificados, que sin ser preocupantes, sí comienzan a mostrar características para ser contemplados como son: el consumo de sustancias, los inadecuados hábitos de vida, los problemas asociados a la alimentación y al sueño y los relacionados con la administración del tiempo, los cuales probablemente se encuentren en algún momento asociados a los rasgos o características propias de los estudiantes y que directa o indirectamente pueden también

incidir sobre el rendimiento académico. Estos fenómenos observados e identificados en varias instituciones de educación superior, comienzan a sugerir temas de investigación y estudio pertinentes y relevantes socialmente, en especial en tiempos en que los estudiantes y comunidades están demandando de calidad en los procesos formativos y efectividad en los procesos de aprendizaje disciplinar y profesional.

Método

Tipo de investigación

El tipo de investigación que se adelantó en la presente indagación, según el alcance del estudio, es descriptivo correlacional; descriptivo: en cuanto se pretende especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, y procesos que se someten a un análisis; es decir, se pretende medir, evaluar o recolectar datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, en este caso los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de Psicología. Según Hernández, Fernández & Baptista, (2005), en los estudios descriptivos se seleccionan una serie de cuestiones y se mide o se recolecta información sobre cada una de ellas, para así mostrar las características de lo que se investiga. También este estudio es de tipo correlacional, porque pretende responder si existen asociaciones entre las variables objeto de estudio, en este caso, entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá.

Participantes

La muestra empleada fue establecida probabilísticamente, es decir, que todos los pertenecientes a la población de estudiantes de psicología de la Universidad Santo Tomás matriculados en el segundo semestre de 2008, tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos. Además, la muestra se obtuvo de manera estratificada simple, que

consistió en obtener el subgrupo de una división en segmentos representados por el semestre de la carrera que se encontraban cursando (Hernández, Fernández & Baptista, 2005). La población/universo constó de 497 estudiantes de primero a décimo semestre de la Facultad y el muestreo se obtuvo con las siguientes características. Error aceptable = 5%; Nivel de confianza = 95%; Tamaño de la muestra = 159 estudiantes de primero a décimo semestre.

Instrumentos

Se aplicó un cuestionario para obtención de datos sociodemográfico y una ficha con preguntas específicas referidas al rendimiento académico y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Este instrumento consta de 80 ítems breves y dicotómicos, a partir de los cuales evalúa cuatro estilos de aprendizaje propuestos por Honey: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Los 80 ítems se estructuran en cuatro grupos de 20 ítems correspondientes a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje. Los ítems están distribuidos aleatoriamente. La puntuación es sumativa para cada uno de los grupos de 20 ítems. Esta puntuación indica el nivel de la persona en ese estilo. Los autores presentan una información detallada sobre las pruebas de fiabilidad y validez del instrumento, que los autores consideran apropiadas. Cuestionario, interpretación, baremos y normas de aplicación se encuentran disponibles en Alonso et al. (1995).

Procedimiento

Para el presente estudio se contó con 159 participantes en total, distribuidos en 10 grupos correspondientes a los semestres académicos de la carrera, de los cuales: el primero, segundo y séptimo semestres presentan porcentajes superiores al 15% de la muestra, mientras que el cuarto y noveno semestres presentan porcentajes inferiores al 5%.

Se intentó realizar un muestreo que representase la distribución porcentual de la población estudiantil de la Facultad, lo cual se logró en la mayoría de los casos, exceptuando los grupos de

cuarto y noveno semestre, por dificultad de acceso a los grupos; posteriormente, se decidió no completarse la cuota de estos semestres para evitar un posible sesgo y efectos que desbalancearan el comportamiento de los participantes frente a los instrumentos utilizados, tales como la fuga de información de quienes ya habían respondido a los instrumentos a quienes no lo habían hecho.

Para responder a las preguntas y objetivos se recolectaron datos numéricos de las variables estudiadas y se analizaron mediante procedimientos estadísticos con ayuda del programa de software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 15. Esta recolección se llevó a cabo utilizando procedimientos e instrumentos estándar, en este caso el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso (CHAEA) y los instrumentos de identificación de aspectos sociodemográficos y académicos diseñados por los investigadores.

Se asumió una postura objetiva, considerando que los fenómenos estudiados no se ven afectados por las posturas, tendencias o juicios de los investigadores y también el principio epistemológico de que la realidad es externa al individuo, la cual es posible conocerse a través de los procedimientos empleados en la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2005).

Resultados

En la Tabla 1 se evidencia que todos los estilos de aprendizaje están presentes en la muestra estudiada y aunque cada participante puede tener en mayor medida uno de los cuatro estilos analizados se observa la tendencia general al mayor uso del estilo reflexivo, siendo esta característica estadísticamente significativa.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los estilos de aprendizaje en toda la muestra

| Estilos | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típica |
|------------|-----|--------|--------|-------|-------------------|
| Activo | 159 | 5 | 18 | 12.09 | 2.961 |
| Reflexivo | 159 | 4 | 19 | 14.18 | 2.796 |
| Teórico | 159 | 4 | 20 | 12.35 | 3.177 |
| Pragmático | 159 | 4 | 18 | 12.21 | 2.768 |

Al examinar los estilos de aprendizaje en cada semestre, en general se pudo observar que el estilo reflexivo es mayor que los demás y respecto al activo y al pragmático se dan en menor porcentaje. Al revisar si las diferencias de estilo de aprendizaje son significativas en cada semestre se encontró que para los semestres primero, cuarto, sexto y décimo no lo son, pero que en los demás sí se presentan diferencias estadísticamente significativas, siendo el estilo reflexivo mayor que los demás a excepción del segundo semestre, en el que las diferencias se presentan porque el estilo teórico tiene un menor uso que los demás (Figura 1).

Tabla 2. *Tabla de Friedman por semestre*

| Semestre | N | Chi-2 | gl | Sig. asintót. |
|----------|----|--------|----|---------------|
| 1 | 26 | 6.607 | 3 | .086 |
| 2 | 26 | 12.114 | 3 | .007 |
| 3 | 14 | 18.651 | 3 | .000 |
| 4 | 6 | 5.421 | 3 | .143 |
| 5 | 14 | 9.512 | 3 | .023 |
| 6 | 11 | .475 | 3 | .924 |
| 7 | 28 | 15.463 | 3 | .001 |
| 8 | 17 | 8.700 | 3 | .034 |
| 9 | 5 | 8.553 | 3 | .036 |
| 10 | 12 | 4.965 | 3 | .174 |

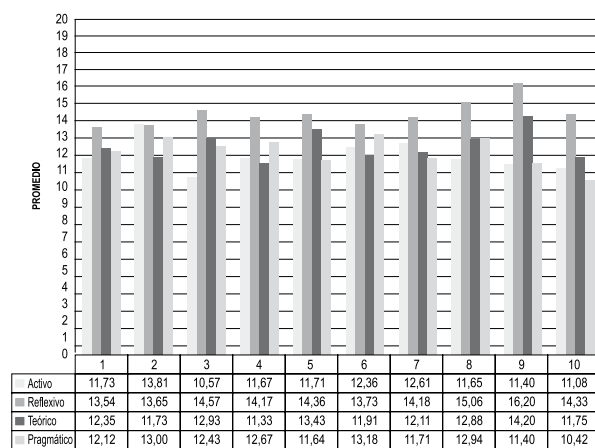


Figura 1. Promedio de cada estilo de aprendizaje por semestre académico.

Estilos de aprendizaje por edad

Los estilos de aprendizaje también fueron examinados por la edad de los participantes, quienes fueron distribuidos con base en la mediana en dos grupos: hasta 20 años y de 21 años en adelante. Los resultados presentados en la Tabla 3 y la Figura 1 indican que la edad no está asociada directamente con un estilo en particular y que pareciera ser más un efecto del desarrollo académico como se mostró previamente. Sin embargo, se puede apreciar una ligera diferencia a favor del grupo de 21 años en adelante en cuanto al estilo reflexivo, sin que ésta llegue a ser significativa.

Tabla 3. *Estilos de aprendizaje por grupo de edad*

| Estilo Aprendizaje | Edad por Grupo | N | Media | Desviación típica | t Student | Sig |
|--------------------|-----------------|----|-------|-------------------|-----------|------|
| Activo | 20 años o menos | 81 | 12.15 | 2.971 | .233 | .816 |
| | 21 años o más | 78 | 12.04 | 2.969 | | |
| Reflexivo | 20 años o menos | 81 | 13.89 | 2.608 | -1.323 | .188 |
| | 21 años o más | 78 | 14.47 | 2.966 | | |
| Teórico | 20 años o menos | 81 | 12.36 | 3.116 | .023 | .981 |
| | 21 años o más | 78 | 12.35 | 3.259 | | |
| Pragmático | 20 años o menos | 81 | 12.41 | 2.548 | .928 | .355 |
| | 21 años o más | 78 | 12.00 | 2.980 | | |

Estilo de aprendizaje y procedencia

Se encontró que los estudiantes de fuera de Bogotá usan más el estilo pragmático que los de Bogotá, esto puede estar relacionado con el hecho de que venir a estudiar a Bogotá, puede implicar una serie de costos sociales, económicos, familiares y en general de adaptación, que impulsa a los estudiantes a comportarse de manera más práctica en sus actividades académicas. Esto se puede ver en la Tabla 4.

Tabla 4. Estilos de aprendizaje por procedencia de los participantes

| Estilo aprendizaje | Procedencia | N | Media | Desviación típica | t Student | Sig |
|--------------------|--------------------|-----|-------|-------------------|-----------|------|
| Activo | Bogotá, D.C. | 117 | 12.02 | 3.093 | -0.555 | .580 |
| | F. de Bogotá, D.C. | 41 | 12.32 | 2.612 | | |
| Reflexivo | Bogotá, D.C. | 117 | 14.06 | 2.796 | -0.793 | .429 |
| | F. de Bogotá, D.C. | 41 | 14.46 | 2.829 | | |
| Teórico | Bogotá, D.C. | 117 | 12.25 | 3.096 | -0.795 | .428 |
| | F. de Bogotá, D.C. | 41 | 12.71 | 3.430 | | |
| Pragmático | Bogotá, D.C. | 117 | 11.78 | 2.847 | -3.688 | .000 |
| | F. de Bogotá, D.C. | 41 | 13.34 | 2.128 | | |

Estilos de aprendizaje y sexo

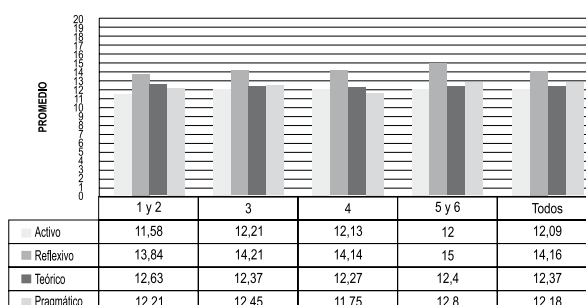
Se encontró que el sexo no es una variable que esté relacionada con estilo de aprendizaje, aunque se observan algunas diferencias entre hombres y mujeres, éstas en ningún caso resultaron ser estadísticamente significativas (Tabla 5).

Tabla 5. Estilos de aprendizaje y sexo

| Estilo Aprendizaje | Sexo | N | Media | Desviación típica | t Student | Sig |
|--------------------|--------|-----|-------|-------------------|-----------|------|
| Activo | Hombre | 32 | 11.75 | 3.233 | -0.734 | .464 |
| | Mujer | 126 | 12.18 | 2.908 | | |
| Reflexivo | Hombre | 32 | 14.38 | 3.396 | 0.475 | .636 |
| | Mujer | 126 | 14.11 | 2.642 | | |
| Teórico | Hombre | 32 | 12.88 | 3.348 | 1.011 | .313 |
| | Mujer | 126 | 12.24 | 3.138 | | |
| Pragmático | Hombre | 32 | 12.84 | 2.760 | 1.522 | .130 |
| | Mujer | 126 | 12.02 | 2.745 | | |

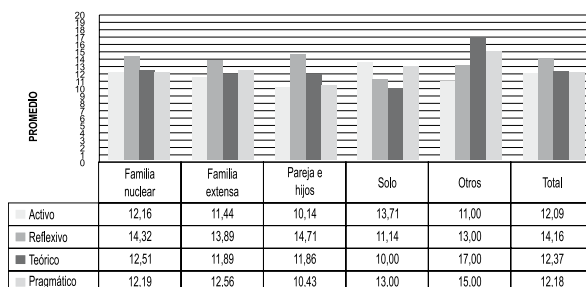
Estilo de aprendizaje y estrato socio económico

Se halló que el estrato socioeconómico no es una variable que esté relacionada con el estilo de aprendizaje, aunque se observan algunas diferencias entre el estrato 5 y 6 en el estilo reflexivo respecto a los demás estratos; sin embargo, estas diferencias no resultaron ser estadísticamente significativas. Esto se puede ver con más detalle en la Figura 2.

**Figura 2. Promedio de estilos de aprendizaje por estrato socioeconómico (agrupados).**

Estilos de aprendizaje y convivencia

En cuanto al estilo de aprendizaje reflexivo se obtuvo una diferencia entre quienes viven con su familia nuclear y quienes viven solos; este resultado podría estar indicando que el vivir con los padres y hermanos es una condición que favorece el estilo de aprendizaje reflexivo; en los demás estilos no se aprecian diferencias estadísticamente significativas. La Figura 3 resume estos datos:

**Figura 3. Promedio de estilos de aprendizaje y convivencia.**

Se examinó la asociación entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico estimado, con base en el promedio de notas obtenido por los estudiantes en el semestre previamente anterior a la realización del estudio. Tal como se aprecia en la Tabla 6, se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre el estilo activo y el promedio, tanto del semestre como el acumulado; asimismo se encontró asociación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el promedio del semestre. En los otros estilos las asociaciones no resultaron ser estadísticamente significativas. Es importante tener en cuenta que en todos los

casos los coeficientes de correlación son de nivel bajo, es decir, inferior a 0,30 y que en algunos casos son positivos mientras que otros son negativos.

De manera concreta, se puede apreciar que en el caso del estilo activo la asociación es diferente para el promedio y para el promedio acumulado, pues en la primera es significativa y en la segunda no lo alcanza a ser. Estos resultados indican que para el caso del semestre un nivel muy alto del estilo activo no es favorable para el rendimiento académico, lo cual puede estar asociado con dispersión de la atención en múltiples ocupaciones, lo que incide en el bajo rendimiento.

Para el caso del estilo de aprendizaje reflexivo se encontró que a diferencia del estilo activo, un alto puntaje en este estilo favorece el rendimiento académico, lo cual puede estar relacionado con las características propias del estudio de la disciplina psicológica, la cual por su carácter analítico implica que los estudiantes deban realizar mayor actividad reflexiva, por lo que quienes tienen este estilo presentan una ventaja académica sobre aquellos que no lo privilegian.

En el caso del estilo de aprendizaje teórico no se aprecian asociaciones significativas ni con el rendimiento semestral ni con el rendimiento acumulado estimado con base en el promedio respectivo. Este resultado es de interés, pues la representación social que se tiene de la psicología es que primordialmente es una disciplina teórica más que aplicada; sin embargo, los resultados reportados indican que no existe asociación real entre el privilegiar este estilo y el rendimiento académico que se obtiene, lo cual puede deberse al hecho de que la formación profesional en psicología involucra no sólo componentes teóricos o conceptuales sino elementos más prácticos, tales como: los investigativos, de intervención, de interacción con personas y grupos, de resolución de problemas de la vida cotidiana, entre otros.

Para finalizar, en el estilo pragmático se observa una asociación negativa, aunque no significativa, con el rendimiento académico. Este resultado, aunque sea como tendencia, está indicando que

en la formación de psicólogos tomasinos el estilo de aprendizaje pragmático no es favorable para el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual tiene diversas implicaciones, toda vez que previamente se ha mostrado que los estudiantes procedentes de otras regiones del país tienen una tendencia a este estilo, lo cual podría explicar en parte la deserción de los mismos a los programas académicos, pues su estilo está relacionado con bajo rendimiento académico. Por ello, un programa de prevención a estos estudiantes sería propicio para su adaptación, no sólo al medio universitario sino a la vida académica característica de la Facultad de Psicología.

Tabla 6. Asociación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico

| Estilo de aprendizaje | | Promedio semestre | Promedio acumulado |
|-----------------------|------------------------|-------------------|--------------------|
| Activo | Correlación de Pearson | -.198* | -.142 |
| | Sig. (bilateral) | .012 | .073 |
| | N | 159 | 159 |
| Reflexivo | Correlación de Pearson | .177* | .123 |
| | Sig. (bilateral) | .026 | .123 |
| | N | 159 | 159 |
| Teórico | Correlación de Pearson | .092 | .059 |
| | Sig. (bilateral) | .247 | .460 |
| | N | 159 | 159 |
| Pragmático | Correlación de Pearson | -.137 | -.151 |
| | Sig. (bilateral) | .085 | .057 |
| | N | 159 | 159 |

Discusión

Se identificó que todos los estilos de aprendizaje se encuentran presentes en el grupo de estudiantes de Psicología de la USTA evaluados, y que al corroborar las características individuales, no todos los participantes enfrentan de la misma manera el proceso de formación y adquisición de habilidades y competencias, aspecto que está en consonancia con la mayoría de los estudios dirigi-

dos al tema (Alonso et al., 1995; Alonso & Gallego, 2000; Correa, 2006; Garza & Leventhal, 2002; Mc Carthy, 1987; Tejedor, 2003).

Con respecto a la edad se encuentra que no está asociada directamente con un estilo en particular, coincidiendo con González (1985) quien afirma que los estudiantes tienen un estilo desde antes de iniciar estudios universitarios, independiente de la edad. Además y en consonancia con los reportes de Revilla, (1998) el estilo de aprendizaje que muestran los estudiantes tiende a permanecer inmodificable a lo largo de la carrera.

Para el grupo de estudiantes de Psicología de la USTA existe mayor tendencia al estilo reflexivo en contraste con los hallazgos de González (1985), quien reportó haber encontrado mayor relación con el estilo activo para las carreras dirigidas a las humanidades. Sin embargo, es visible que la carrera de Psicología no necesariamente se inscribe de manera estricta como disciplina de las humanidades, pues contiene un importante contenido experimental y de investigación desde perspectivas experimentalistas, lo que llevaría a que los resultados coincidan más con los hallazgos de Alonso & Gallego (2004) quien reporta una tendencia alta en el perfil reflexivo de los estudiantes adscritos a carreras con componentes experimentales y empírico-analíticos. Lo anterior también coincidiría con lo encontrado por Biltran, (2003) quien reporta que el fuerte de los estudiantes, especialmente de las áreas de la salud (dentro de las que se ubica frecuentemente a la psicología) es probablemente la capacidad de asimilar gran cantidad de información y abstraer los conceptos y patrones generales, es decir, muestran una tendencia más reflexiva que activa.

También se observó que sí existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, especialmente, en los estudiantes que muestran estilo activo (tanto para el promedio de semestre académico, como para el promedio acumulado) y en los que expresan estilo reflexivo (para el promedio semestral) en consonancia parcial con los resultados de Alonso (1992) que se refieren a que el rendimiento académico

se ve más relacionado en cuanto a incidencia sobre el estilo activo que por quienes muestran estilos reflexivo y teórico. Al parecer dentro de este grupo de estudiantes de Psicología mostrar el estilo activo más sobresaliente no es favorable al rendimiento académico determinado, específicamente, en el promedio del semestre.

Dentro de los hallazgos producto de este estudio que quedan por discutir y sobre los cuales se hacen algunas inferencias para considerar futuras investigaciones están:

- El hecho de que los estudiantes que provienen de fuera de Bogotá muestran de manera más importante el estilo pragmático (de lo cual se podría inferir inicialmente), implicaría que ellos aprovechan más y mejor sus recursos así como buscan mayor funcionalidad y realidad en sus acciones; por otra parte, hay cierta tendencia a que el perfil pragmático se relacione con rendimientos académicos más bajos, que a su vez es el perfil que más presentan quienes provienen de fuera de Bogotá y no conviven con sus familias nucleares.
- Los estudiantes que conviven con la familia nuclear tienden a tener mayor grado de reflexividad en comparación con quienes viven solos, esto puede mostrar que convivir con la familia estaría relacionado con mantener mayor soporte social y red de apoyo para adoptar desafíos y alcanzar metas.
- Son menos activos los que no han perdido asignaturas en comparación con los que han perdido dos o más asignaturas, lo que puede llevar a considerar si el estilo de aprendizaje activo está relacionado con la pérdida y repetición de asignaturas.
- Hay mayor grado de reflexividad en quienes no han perdido asignaturas y quienes han perdido cuatro asignaturas, quienes muestran menor frecuencia en el estilo teórico y mayor en el estilo pragmático. De lo anterior, se puede comenzar a hacer hipótesis en cuanto a la fortaleza de las estrategias utilizadas por los estudiantes con perfil reflexivo frente al éxito académico y debilidad en las técnicas y acciones de los estudiantes con perfil pragmático.

Referencias

- Alonso, C. M. (1992). *Estilos de aprendizaje: análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios*. Madrid: Editorial Universidad Complutense.
- Alonso, C. & Gallego, D. (2004). *Estilos de aprendizaje: teoría y práctica*. Madrid: UNED.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Anderson, J. (2001). *Aprendizaje y memoria. Un enfoque integral*. México: Mc Graw Hill.
- Biltran, C. (2003). Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Médica de Chile*, 9, 131.
- Camarero, F., Martín, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Chance, P. (2001). *Aprendizaje y conducta*. México: Manual Moderno.
- Contreras, A. & Riaño, P. (2008). El papel de la consejería en la formación integral. Universidad Santo Tomás. *Revista Hallazgos*, 9 (9), 158-166.
- Correa, J. (2006). Identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de fisiología del ejercicio de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. *Revista Ciencias de la Salud*, 4 (Especial), 41-53.
- De Miguel, M., Apocada, P., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S. & Vidal, J. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior: comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista Investigación Educativa*, 20 (2), 357-383.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Ediciones UNESCO.
- Escamilla, J. (2000). *Selección y uso de tecnología educativa*. México: Trillas.
- Eysenck, H. & Eysenck, M. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Fabri dos Anjos, M. (1999). Juventud y crisis de valores morales. *REB*, 59, 530-550.
- Facultad de Psicología USTA. (2008). *Informe estadístico de rendimiento y deserción académica de los estudiantes que ingresaron a la Facultad de Psicología de la USTA en los períodos 2005-I y 2007-II*. Documento interno. Bogotá: USTA.
- Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: CBS College Publishing.
- Gallego, D. & Ongallo, C. (2003). *Conocimiento y gestión*. Madrid: Pearson.
- Garza, R. & Leventhal, S. (2000). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas.
- Gentry, J. & Helgesen, M. (1999). *Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course*. Financial Practice and Education, Spring-Summer 1999.
- Gimeno, S. & Pérez, G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, M.R. (1985). *Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos*. Madrid: Editorial Universidad Complutense.
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Auto concepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herman, W. (1985). *Estilos cognoscitivos naturaleza y orígenes*. México: Pirámide.
- Hilgard, E. (1979). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *Manual of Learning Styles*. Londres: Deeks.
- Keefe, J. (1988). *Profiling and utilizing learning styles*. Virginia: NASS.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.
- Kolb, D. (1985). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lozano, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educacion*, 7 (5), 203-216.
- Martin del Buey, F. & Romero, M. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Mc Carthy, E. (1987). *Enseñando a aprender*. Madrid: Superar.
- Page, A. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Pajares, F. (2001). Self - efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4) 543-578.
- Pérez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico en *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educacion*, 7 (5), 203-216.
- Revilla, D. (1998). *Estilos de aprendizaje*. En: www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html. Recuperado el 20 de marzo de 2009.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza - aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Sarmiento, L.C., Maldonado, L.F., Vargas O.L. & Ortega, N. (2001). *Construyendo la autonomía en el aprendizaje*. Bogotá: UPN - IDEP.
- Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61 (224), 5-32.
- Urbina, S. (2003). *Informática y teorías del aprendizaje*. Recuperado el 18 de marzo de 2009 de: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/gte41.pdf>
- Zabalza, M. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.

