



VICERRECTORADO ACADÉMICO

ESCUELA DE POSTGRADO

TESIS

**ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE OBSTETRICIA DE LA
UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS; AÑO 2014**

PRESENTADO POR

MG. CAMPOS DÍAZ ANGEL HUGO

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN

HUACHO - PERÚ

2014

DEDICATORIA

A Dios, nuestro padre celestial y que gracias a su amor infinito me ayuda día a día a seguir adelante hasta el día que me lo permita.

A mis padres Germán y Amelia por todo el amor y sabiduría que siempre he recibido en sus enseñanzas a través del tiempo.

A mi Campeón, mi hijo Ángel Hugo Campos Aroni, a quien tanto amo y pese a su corta edad me enseña mucho a ser padre.

A mi hermana Gleny y su esposo Gustavo por ese gran apoyo de cumplir a cabalidad ese rol de padres durante todo este tiempo vivido en esta hermosa ciudad de Huacho, capital de la hospitalidad.

AGRADECIMIENTO

A mis hermanos Oster, Walter, Alberto, Gleny, Mabel, Edgar, Carmen y Nancy, a quienes quiero muchísimo y añoro estar siempre juntos para recordar momentos tan lindos vividos con todos ustedes; así como a sus respectivos esposos y esposas, por el cariño que siempre recibo de todos.

A mis sobrinos y sobrinas a quienes les tengo mucho aprecio, cariño y admiración.

Germán Eduardo y Amelia del Rosario // Silvia Elizabeth –Mathías-, Carlos Javier Germán - Luciana- y Walter Paúl // Kelly-Jazmín- y Paola-Adrian- // Gustavo Alberto, Sandra Amelia y Sergio Gerardo // Analú –Alexandro y Adrián-, José Luis –Amy-, Amelia-Fátima-, Germán Angel Ricardo-Magdiel- , Alex Hugo Alberto // María Amelia – Liam-, Edgar Germán, Karla Elizabeth, Nancy Amelia y Ángel Ricardo // Jorge Eduardo, Walter Antonio, Carmen Amelia, Julio Germán // Dante Sergio.

A Jaqueline, madre de mi hijo, por su amistad y apoyo, a su familia: Don José, Doña Alicia, sus hijos, Samuel, Virginia, Fredy, Madeleine, Rosita y Richard, a Esther esposa de Samuel y sus hijas Tatiana y Carla, por hacerme sentir familia de ustedes.

RECONOCIMIENTO

A la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Universidad San Pedro, Universidad Inca Garcilaso de la Vega y Universidad Alas Peruanas, que me acogieron en sus aulas y me brindaron la formación académica y profesional en el nivel de pre grado y posgrado, a sus docentes de los cuáles aprendí mucho, a su personal administrativo por su atención y colaboración en la gestión de documentos, hacia todos ustedes va este reconocimiento de este humilde servidor.

ÍNDICE

CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RECONOCIMIENTO	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
RESUMO	xii
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	16
1.1. Descripción de la realidad problemática	16
1.2. Delimitación de la investigación	18
1.2.1. Delimitación espacial	18
1.2.2. Delimitación social	18
1.2.3. Delimitación temporal	19
1.2.4. Delimitación conceptual	19
1.3. Problemas de investigación	19
1.3.1. Problema principal	19
1.3.2. Problemas secundarios	19
1.4. Objetivos de la investigación	20
1.4.1. Objetivo general	20
1.4.2. Objetivos específicos	20
1.5. Hipótesis y variables de la investigación	20
1.5.1. Hipótesis general	20
1.5.2. Hipótesis secundarios	20

1.5.3. Variables (Definición conceptual y operacional)	21
1.6. Metodología de la investigación	23
1.6.1. Tipo y nivel de la investigación	23
a) Tipo de investigación	23
b) Nivel de investigación	24
1.6.2. Método y diseño de la investigación	24
a) Método de investigación	24
b) Diseño de investigación	24
1.6.3. Población y muestra de la investigación	25
a) Población	25
b) Muestra	25
1.6.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	26
a) Técnicas	26
b) Instrumentos	27
1.6.5. Justificación, importancia y limitaciones de la investigación	30
a) Justificación	30
b) Importancia	31
c) Limitaciones	32
CAPÍTULO II: MARCO FILOSÓFICO	33
Fundamentación Ontológica	33
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	40
3.1. Antecedentes de la investigación	40
3.2. Bases teóricas	51
3.2.1. Estilo de aprendizaje	51
3.2.1.1. Concepto	51
3.2.1.2. Origen del concepto estilos de aprendizaje	52
3.2.1.3. Clasificación de los estilos de aprendizaje	55
3.2.1.3.1. Clasificación de estilos de aprendizaje según	

	Kolb, Honey y Mumford	63
3.2.2.	Estrategias de Aprendizaje	77
3.2.2.1.	Concepto	77
3.2.2.2.	Diferencia entre estrategias de aprendizaje y Técnicas de aprendizaje	79
3.2.2.3.	Clasificación de las estrategias de aprendizaje	81
3.2.2.4.	Clasificación de las estrategias de aprendizaje Según Fernando Justicia y Jesús de la Fuente Arias.	94
3.2.3.	Rendimiento académico	97
3.3.	Definición de términos básicos	100
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE		
	Resultados	101
	Discusión de resultados	127
	Conclusiones	131
	Recomendaciones	133
	Fuentes de Información	135
	Anexos:	143
	1. Matriz de consistencia	144
	2 Encuestas – cuestionarios – entrevistas	145

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de variables	22
Tabla 2	Distribución de la muestra por ciclos	26
Tabla 3	Escala de rendimiento académico	30
Tabla 4	Enfoque teóricos principales de los estilos de aprendizaje	39
Tabla 5	Preferencias y dificultades del estilo activo	64
Tabla 6	Preferencias y dificultades del estilo reflexivo	67
Tabla 7	Preferencia y desventajas del estilo teórico	71
Tabla 8	Preferencia y desventajas del estilo pragmático	75
Tabla 9	Preferencia del estilo de aprendizaje activo	101
Tabla 10	Ciclo de estudios * Preferencia del estilo de aprendizaje activo	102
Tabla 11	Preferencia del estilo de aprendizaje teórico	103
Tabla 12	Ciclo de estudios * Preferencia del estilo de aprendizaje teórico	104
Tabla 13	Preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo	105
Tabla 14	Ciclo de estudios * Preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo	106
Tabla 15	Preferencia del estilo de aprendizaje pragmático	107
Tabla 16	Ciclo de estudios * Preferencia del estilo de aprendizaje Pragmático	108
Tabla 17	Estrategia de aprendizaje de adquisición	109
Tabla 18	Ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de Adquisición	110
Tabla 19	Estrategia de aprendizaje de codificación	111
Tabla 20	Ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de Aprendizaje de codificación.	112
Tabla 21	Estrategia de aprendizaje de recuperación	112
Tabla 22	Ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de Aprendizaje de recuperación	114
Tabla 23	Estrategias de aprendizaje de apoyo	115
Tabla 24	Ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de	

	Aprendizaje de apoyo	116
Tabla 25	Rendimiento académico de los estudiantes	117
Tabla 26	Ciclo de estudios * Rendimiento académico de los estudiantes	118
Tabla 27	Rendimiento académico de los estudiantes * Preferencia del Estilo de aprendizaje activo	119
Tabla 28	Rendimiento académico de los estudiantes * Preferencia del Estilo de aprendizaje pragmático	120
Tabla 29	Rendimiento académico de los estudiantes * Preferencia del Estilo de aprendizaje reflexivo	121
Tabla 30	Rendimiento académico de los estudiantes * Preferencia del Estilo de aprendizaje teórico	122
Tabla 31	Rendimiento académico de estudiantes * Frecuencia de uso De la estrategia de aprendizaje de adquisición	123
Tabla 32	Rendimiento académico de estudiantes * Frecuencia de uso De la estrategia de aprendizaje de apoyo	124
Tabla 33	Rendimiento académico de estudiantes * Frecuencia de uso De la estrategia de aprendizaje de codificación	125
Tabla 34	Rendimiento académico de estudiantes * Frecuencia de uso De la estrategia de aprendizaje de apoyo	126

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal, los estilos y las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas 2014. Es un estudio de nivel correlacional, tipo observacional, transversal, prospectivo y descriptivo, diseño de investigación utilizado fue el no experimental, transeccional (en el tiempo) y correlacional. Se utilizó la técnica de la encuesta, teniendo como instrumento el cuestionario. El procesamiento estadístico de los datos se realizó por medio de la aplicación del paquete estadístico SPSS en su versión 21. Se trabajó con una población estimada de 186 estudiantes de los diferentes ciclos, teniendo una muestra de 126 estudiantes, en esta investigación se encontró que la correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la preferencia del estilo de aprendizaje activo es $-0,082$ prácticamente no existe correlación. La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la preferencia del estilo de aprendizaje pragmático es $0,227$ la correlación es positiva débil. La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo es $0,070$ la correlación es positiva débil. La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la preferencia del estilo de aprendizaje teórico es $0,243$ la correlación es positiva débil. La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de adquisición es $0,443$ la correlación es positiva débil. La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de apoyo es $0,274$ la correlación es positiva débil. La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de codificación es $0,375$ la correlación es positiva débil. La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de recuperación es $0,268$ la correlación es positiva débil.

Palabras clave: Estilo de aprendizaje, estrategia de aprendizaje, rendimiento académico.

ABSTRACT

The present research had as main objective, styles and learning strategies and their relationship with the academic performance of students of Obstetrics 2014. Alas Peruanas University is a correlational study level, observational, cross-sectional and prospective descriptive research design used was not experimental, transeccional (in time) and correlation. The survey technique was used, with the instrument the questionnaire. The statistical processing of the data is performed through the application of statistical package SPSS version 21. We worked with an estimated 186 students from different cycles population, with a sample of 126 students, this research found that the correlation between academic performance of students and the preference of the active learning style is virtually no correlation -0.082. The correlation between academic performance of students and the preference learning style is pragmatic 0.227 positive correlation is weak. The correlation between academic performance of students and the preference of reflective learning style is 0.070 weak positive correlation. The correlation between academic performance of students and the preference learning style theory is 0.243 weak positive correlation.

The correlation between academic performance of students and the frequency of use of the learning strategy of acquisition is 0.443 weak positive correlation. The correlation between academic performance of students and the frequency of use of the learning strategy support is 0.274 weak positive correlation. The correlation between academic performance of students and the frequency of use of encryption learning strategy is 0.375 weak positive correlation. The correlation between academic performance of students and the frequency of use of the learning strategy of recovery is 0.268 weak positive correlation.

Keywords: Learning style, learning strategies, academic performance.

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal objetivo estratégias de aprendizagem, estilos e sua relação com o desempenho acadêmico dos estudantes de Obstetrícia 2014. Alas Peruanas Universidade é um nível de estudo correlacional, observacional, transversal e prospectivo desenho de pesquisa descritiva utilizada não era experimental, transeccional (no tempo) e de correlação. A técnica de pesquisa foi utilizado, com o instrumento o questionário. O tratamento estatístico dos dados é realizada através da aplicação do pacote estatístico SPSS versão 21. Nós trabalhamos com um número estimado de 186 alunos de diferentes ciclos população, com uma amostra de 126 estudantes, esta pesquisa descobriu que a correlação entre o desempenho acadêmico dos alunos e da preferência do estilo de aprendizagem ativa é praticamente nenhuma correlação $-0,082$. A correlação entre o desempenho acadêmico dos alunos e o estilo de aprendizagem preferência é pragmática $0,227$ correlação positiva é fraca. A correlação entre o desempenho acadêmico dos alunos e da preferência de estilo de aprendizagem reflexivo é $0,070$ fraca correlação positiva. A correlação entre o desempenho acadêmico dos alunos e da teoria estilo de aprendizagem preferência é $0,243$ fraca correlação positiva.

A correlação entre o desempenho acadêmico dos alunos e a freqüência de uso da estratégia de aprendizagem de aquisição é de $0,443$ fraca correlação positiva. A correlação entre o desempenho acadêmico dos alunos e a freqüência de uso do apoio estratégia de aprendizagem é $0,274$ fraca correlação positiva. A correlação entre o desempenho acadêmico dos alunos e a freqüência de uso de estratégia de aprendizagem de criptografia é $0,375$ fraca correlação positiva. A correlação entre o desempenho acadêmico dos alunos e a freqüência de uso da estratégia de aprendizagem de recuperação é $0,268$ fraca correlação positiva.

Palavras-chave: Estilo de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, desempenho acadêmico.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones educativas sobre los múltiples factores que se relacionan con el rendimiento académico son de suma importancia para las instituciones de educación superior, es evidente que el rendimiento académico de los estudiantes de cualquier nivel educativo está relacionado con los procesos de aprendizaje, pero es preciso considerar el rendimiento académico dentro de un marco complejo de variables, condicionamientos socio-ambientales, factores intelectuales, valencias emocionales, aspectos técnico-didácticos, factores organizativos, etc. (Alonso, et al. 2004). Sin embargo, en la práctica resulta sumamente complicado analizar todas estas variables de manera conjunta. Por ello, la presente investigación se centrará en el análisis solamente de dos de ellas, y que cobran mayor relevancia con el paso del tiempo, es el estudio de los llamados estilos y estrategias de aprendizaje.

Por un lado, los estilos de aprendizaje reflejan la manera particular que prefiere cada estudiante de recibir y procesar la información, de abordar y desarrollar el aprendizaje (Zamarripa, 2003). Por otro lado, las estrategias de aprendizaje comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los estudiantes pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje; es decir, están conformadas por aquéllos conocimientos y procedimientos que los estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficaz (Castellanos, et al. 2001). Las distintas teorías existentes sobre estilos y estrategias de aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos de situaciones experimentales, y que pueden esclarecer relativamente el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje informal y formal. Así, las personas perciben y adquieren conocimientos, piensan y actúan de manera distinta. Además, tienen preferencias hacia una o más estrategias de aprendizaje que les ayudan a dar significado a una nueva información.

Así, por ejemplo, cuando se aprende un nuevo concepto, algunas personas pueden centrarse en los aspectos detallados del mismo, mientras que otras se centran en los aspectos lógicos; algunos son más independientes y quieren aprender solos, mientras que otros prefieren estudiar con sus compañeros o

cerca de sus profesores; algunos prefieren leer o asistir a conferencias, mientras que otros prefieren realizar actividades prácticas (Davis, 1993). Es el estudiante el que debe ocupar el centro de todo acto educativo y, a medida que adquiere madurez, el estudiante debe sentirse cada vez más libre de decidir por sí mismo lo que quiere aprender y en lo que desea formarse.

Cabe resaltar que los estilos de aprendizaje son susceptibles de mejorarse y cuando a los estudiantes se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad. Esta situación, puede garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje de alta calidad.

Teniendo en cuenta que el ser humano, para aprender, requiere de diferentes procesos cognitivos, en el presente trabajo se expondrá la relevancia de dos de estos procesos para asegurar el logro académico. Estos son el estilo de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje. Tales formas de acción conocidas como estilos y estrategias de aprendizaje, explican en parte el fracaso escolar del estudiante pero también explican, en parte, el éxito alcanzado por los que logran un buen aprovechamiento académico (Alonso, 2008). En efecto, se puede afirmar que todos los estudiantes universitarios utilizan al menos una técnica de estudio para enfrentar las experiencias de aprendizaje planteadas por el profesor, acciones que finalmente llevan al aprendiz a lograr el objetivo inmediato que es aprobar la materia. Sin embargo, cuando ese conjunto de acciones forman parte de un comportamiento estratégico, es decir el estudiante utiliza estrategias de aprendizaje acordes a su estilo de aprendizaje, además de aprobar la materia, el universitario logra desarrollar un aprendizaje significativo (Gargallo, 2007; Monereo, 2007).

La tesis se llevó a cabo en la Escuela de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, con el fin de conocer los estilos y estrategias de aprendizaje que habitualmente utilizan los estudiantes, con el propósito de conocer cómo se relacionan dichas variables con el rendimiento académico de los estudiantes.

El Capítulo I, titulado: Planteamiento del problema, presenta la descripción de la realidad problemática, tomando como punto de inicio el sistema universitario y la implicancia que tiene sobre el rendimiento académico, haciendo para ello

mención tanto a los estilos como a las estrategias de aprendizaje, luego se presenta las delimitaciones de la investigación, formulación del problema, los objetivos de la investigación que van a guiar el proceso de desarrollo de este estudio, hipótesis y justificación de la investigación.

En el Capítulo II, titulado Marco Filosófico, que trata sobre la filosofía en la educación como propuesta educativa sobre la cual desarrolla sus principios.

La revisión teórica del Capítulo III, titulado Marco Teórico, comienza con los estudios previos, vale decir investigaciones realizadas anteriores a esta, como son los antecedentes tanto nacionales como internacionales, luego en las bases teóricas se explica sobre las variables principales de la investigación, destacando las aportaciones teóricas de varios autores que detallan sobre las variables, estilos de aprendizaje, estrategias del aprendizaje y rendimiento académico, por último se encuentran las definiciones de los términos de mayor relevancia de la investigación.

En el capítulo IV, titulado Metodología, se describe el tipo y diseño de la investigación, así mismo se indica cual fue la población y como se obtuvo la muestra (126 estudiantes de la escuela de obstetricia), también se detalla las dimensiones e indicadores de las variables, luego la técnica a utilizar y la descripción de los instrumentos que se utilizó para recoger los datos.

En el capítulo V, titulado Resultados, aquí se presentan las tablas y figuras con su respectiva interpretación y después la discusión de los resultados.

Después de estos cinco capítulos, se muestran las conclusiones relacionadas con los objetivos inicialmente planteados, recomendaciones y fuentes de información. Anexos: matriz de consistencia, cuestionarios de CHAEA y ACRA, validación de los instrumentos de investigación por juicios de expertos y otras tablas y figuras sobre los estilos y estrategias de aprendizaje.

EL AUTOR

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1 Descripción de la Realidad Problemática

El sistema universitario peruano se caracteriza por serias deficiencias que se reflejan en el rendimiento académico de los estudiantes. Estas deficiencias no se inician en la formación superior sino devienen de la formación básica (e.g., Programme for Indicators of Student Achievement, PISA, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE - UNESCO, 2003; IV Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil, 2001, citado en UMCE - MERP, 2004), y se agudizan en la universidad, debido al incremento de la complejidad de las actividades académicas (e.g., Thorne, 2000; Trahtemberg, 2006). Son varios los factores asociados al rendimiento académico; este estudio se centra en aquellos factores que han mostrado empíricamente estar asociados al rendimiento académico, tales como los estilos y las estrategias de aprendizaje (e.g., Cano, 2006; Escalante & Rivas, 2002; Martínez & Galán, 2000; Schmeck & Grove, 1979; Van Den, 2006). La universidad con sus facultades y respectivas escuelas académicas profesionales quienes imparten a través de sus docentes normalmente la enseñanza en iguales circunstancias a todos los estudiantes, muchas veces los resultados no son los esperados, es frecuente encontrar diferencias muy marcadas en el aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de obstetricia cuyo rendimiento académico ponderado de todos los ciclos hasta el 2014 – II es doce (Sistema de información de la Universidad Alas Peruanas – Filial Huacho) hasta el semestre anterior, donde además en las encuestas

realizadas en la evaluación docente por los estudiantes manifiestan que el aprendizaje de varias materias es muy difícil, debido a que su contenido es complejo, lo cual demanda mucho tiempo para comprender, integrar y asimilar el conocimiento adquirido. Se ha demostrado, por un lado, que las diferencias de aprendizaje se deben a que cada estudiante percibe, reacciona y adquiere conocimientos de manera diferente, es decir, a que existen diferentes estilos de aprendizaje (Alonso *et al.*, 2007; Honey y Mumford, 1986). Y, por otro lado, las investigaciones indican que las diferencias entre estudiantes con alto y bajo rendimiento académico se deben, en gran parte, a que los primeros utilizan más y mejores estrategias de aprendizaje (Román, 2004; Camarero *et al.* 2000; Fuente *et al.*, 1994; Cano y Justicia, 1993; Bernard, 1992). De esta manera, se puede considerar que los estilos y las estrategias de aprendizaje constituyen dos enfoques de un mismo problema (Esteban y Ruiz, 1996). Los estilos de aprendizaje reflejan la manera particular que prefiere cada estudiante de recibir y procesar la información, de abordar y desarrollar el aprendizaje (Zamarripa, 2003). Mientras que las estrategias de aprendizaje constituyen un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga y Hernández, 1999). Por otra parte, en lo referente a las estrategias de aprendizaje, se ha observado que existe una influencia de las especialidades universitarias en la enseñanza de estrategias de aprendizaje en los estudiantes (Cano, 2000; Camarero *et al.*, 2000); observando mayor empleo de estrategias en los estudiantes de humanidades (Camarero *et al.*, 2000; Cano y Justicia, 1993); mientras que en las carreras de ciencias de la salud es preciso potenciar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje relacionadas con sus contenidos. Asimismo, se ha observado que los estudiantes hacen un mayor uso de estrategias de aprendizaje y tienen un procesamiento más profundo de la información conforme avanzan en su formación académica (Camarero *et al.* 2000; Fuente *et al.*, 1994; Cano y Justicia, 1993; Bernard, 1992). Resulta especialmente significativo conocer la manera en la que cada individuo aprende, para evitar la generalización respecto a que todos

manejan la información por igual. Las particularidades que todos tenemos respecto a la manera de transmitir y aprender los conocimientos si no son debidamente atendidas pueden hacer surgir inadaptaciones que afecten al rendimiento y la calidad académica. A fin de superar estas heterogeneidades en el aula es imprescindible conocer las estrategias predominantes que cada estudiante tiene para aprender, sus "estilos de aprendizaje" para tratar de integrarlos, y conseguir un proceso de enseñanza mucho más eficaz y de calidad. Lograr que los estudiantes sean atendidos en sus particulares estilos de aprendizaje, requiere del profesor universitario, que conozca cuáles son estos estilos, o en su defecto, que maneje una gama de actividades que puedan cubrir dichos estilos aunque no los tenga identificados en forma particular para cada grupo de estudiantes, siendo esto último uno de los mayores retos de la educación contemporánea. Bajo este contexto, se hace necesario que este trabajo presente algunas propuestas que permitan mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, es necesario en principio, identificar los estilos y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y, posteriormente, analizar cómo se correlacionan con su rendimiento académico. Por tal motivo, tomando como sujetos de estudio a los estudiantes de obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, a continuación se define el problema que se pretende resolver mediante esta investigación.

1.2 Delimitaciones de la investigación

1.2.1 Delimitación espacial: La tesis se realizó en la Escuela de Obstetricia de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas filial Huacho.

1.2.2 Delimitación social: En esta tesis se consideró a todos los estudiantes matriculados en el semestre académico 2014 II.

1.2.3 Delimitación temporal: Se realizó desde agosto a diciembre del 2014.

1.2.4 Delimitación conceptual: Para el diagnóstico de las preferencias de estilos de aprendizaje de los estudiantes se utilizará el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA (Alonso et al. 2004), para identificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes se utilizará el cuestionario: Escala de estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo, ACRA (Román y Gallego, 1994) y el rendimiento académico de los estudiantes se obtendrá del promedio ponderado del ciclo anterior.

1.3 Problemas de investigación

1.3.1 Problema principal

¿Cómo los estilos y las estrategias de aprendizaje se relacionan con el rendimiento académico en los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, año 2014?

1.3.2 Problemas secundarios

1. ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, año 2014?
2. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, año 2014?
3. ¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, año 2014?
4. ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, año 2014?

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo general

Determinar los estilos y las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, año 2014.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar los estilos de aprendizaje en los estudiantes de obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, año 2014.
2. Identificar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, año 2014.
3. Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, año 2014.
4. Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, año 2014.

1.5 Hipótesis y variables de la investigación

1.5.1. Hipótesis general

Existirían relaciones estadísticamente significativas entre los estilos y las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas.

1.5.2. Hipótesis secundarias

1. Existirían diferencias estadísticas significativas entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas.

2. Existirían diferencias estadísticas significativas entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas.
3. Los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas con mayor rendimiento académico tendrían preferencia alta o muy alta por los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo, en contraste con los estudiantes con menor rendimiento académico quienes prefieren los estilos activo y pragmático.
4. Los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas con mayor rendimiento académico utilizarían una variedad más amplia de estrategias de aprendizaje, en comparación con los estudiantes que tienen menor rendimiento académico, quienes utilizan menos estrategias.

1.5.3. Variables (Definición conceptual y operacional)

Variable X₁: Estilo de aprendizaje

Definición conceptual:

Definición operacional:

Variable X₂: Estrategia de aprendizaje

Definición conceptual:

Definición operacional:

Variable Y: Rendimiento académico

Definición conceptual:

Definición operacional:

Operacionalización de variables

Tabla 1.

Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
ESTILOS DE APRENDIZAJE	Activo	Animador	
		Improvisador	
		Descubridor	
		Arriesgado	
		Espontáneo	
	Reflexivo	Ponderado	
		Concienzudo	Muy baja
		Receptivo	Baja
		Análítico	Moderada
	Teórico	Exhaustivo	Alta
		Metódico	Muy alta
		Lógico	
Crítico			
Pragmático	Estructurado		
	Experimentador		
	Práctico		
	Directo		
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Adquisición	Eficaz	
		Realista	
		Exploración	
		Subrayado	
		Repaso en voz alta	
		Repaso mental	
		Repaso reiterada	
		Análogas a las asociativas	
		Análogas de repaso	Muy baja
		Nemotécnicas	Baja
		Relaciones	Moderada
		intracontenido	Alta
Relaciones compartidas Imágenes	Muy alta		

	Codificación	Metáfora Aplicaciones Autopreguntas Paráfrasis Agrupamientos Secuencias Diagramas Mapas conceptuales
	Recuperación	Búsqueda de codificaciones Búsqueda de indicios Planificación de respuesta Respuesta escrita.
	Apoyo	Autoconocimiento Automanejo Planificación Regulación Autoinstrucciones Autocontrol Contra distractoras Interacciones sociales Motivación intrínseca/extrínseca
		Excelente 17,1 – 20,0
		Bueno 14,1 – 17,0
RENDIMIENTO ACADÉMICO	Promedio ponderado al terminar el semestre anterior.	Regular 11,1 – 14,0
		Bajo Menor a 11

Fuente: Elaboración Propia

1.6 Metodología de la investigación

1.6.1 Tipo y nivel de investigación

a) Tipo de la investigación

Según Supo (2012), toda clasificación operativa debe cumplir dos condiciones: exhaustivas y excluyentes, significa que todos los estudios deben ser clasificados en algunas de las dos opciones de estas cuatro

clasificaciones; del mismo modo no hay ningún estudio que pertenezca a los dos grupos de estas clasificaciones.

Según la intervención del investigador, es Observacional porque no va existir intervención del investigador; los datos reflejarán la evolución natural de los eventos, ajena a la voluntad del investigador.

Según la planificación de la toma de datos, es Prospectivo porque los datos necesarios para este estudio serán recogidos a propósito de la investigación (primarios). Por lo que, posee control del sesgo de medición.

Según el número de ocasiones en que mide la variable de estudio, es transversal, porque todas las variables serán medidas en una sola ocasión.

Según el número de variables de interés, es analítico, porque el análisis estadístico por lo menos es bivariado; porque plantea y pone a prueba hipótesis, su nivel más básico establece la asociación entre factores.

b) Nivel de la investigación

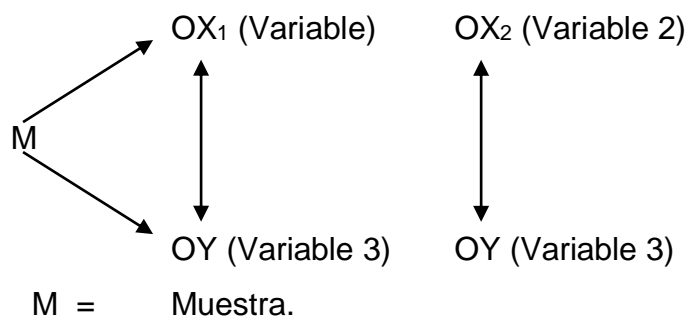
1.6.2 Método y diseño de la investigación

a) Método de investigación

b) Diseño de investigación

No experimental, transeccional, descriptivo y correlacional.

Gráfico del diseño de investigación



$OX_1=$	Observación de la variable X_1 , en una sola oportunidad.
$OX_2=$	Observación de la variable X_2 , en una sola oportunidad.
$OY=$	Observación de la variable Y , en una sola oportunidad.
$X_1 =$	Estilos de aprendizaje.
$X_2 =$	Estrategias de aprendizaje.
$Y =$	Rendimiento académico.

1.6.3 Población y muestra de la investigación

a) Población

Para realizar un diagnóstico con respecto a los estilos y estrategias de aprendizaje, se tomó en cuenta el total de estudiantes matriculados del presente semestre académico 2014 – II (Agosto a diciembre). La población estimada representa un total de 186 estudiantes.

b) Muestra

La selección de la muestra se realizó por medio de un muestreo probabilístico (aleatorio estratificado, para distribución proporcional), el cual tiene las ventajas siguientes: a) Cuenta con modelos para calcular el tamaño de muestra requerido con un grado de confiabilidad y error de muestreo predeterminados, y b) Es viable calcular parámetros insesgados referentes a la población bajo estudio a partir de poca información sobre la misma (Elorza, 2000).

Esta muestra debe ser representativa, se distribuyó proporcionalmente en cada uno de los ciclos que conforman la escuela de obstetricia, debiendo ser suficiente en cuanto a la cantidad de elementos seleccionados representativos del universo y debe estar libre de errores. En vista que este trabajo tiene una población finita, se aplica la siguiente fórmula definida por Fisher (1996) para la determinación de la muestra.

FÓRMULA INICIAL:

$$N = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Dónde:

N = Población Z = 1,96 Nivel de confianza E = 0,05 Error sistemático

p = 0,5 Probabilidad de ocurrencia q = 0,5 Probabilidad de no ocurrencia

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5 \cdot 186}{0,05^2 \cdot (186 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5} = 126 \text{ estudiantes}$$

Este tamaño de muestra se distribuirá proporcionalmente en cada uno de los ciclos que corresponden a la escuela de obstetricia, los cuales conforman los estratos de la población, tal como se muestra en el la tabla 6.

Tabla 2.
Distribución de la muestra por ciclos

Ciclo	Estudiantes	%	Muestra
II Ciclo	40	21,51	27
IV Ciclo	34	18,28	23
V Ciclo	36	19,35	24
VI Ciclo	26	13,98	18
VIII Ciclo	33	17,74	22
X Ciclo	17	9,14	12
TOTAL	186	100,00	126

Fuente: Elaboración Propia

1.6.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

a) Técnica

Encuesta

b) Instrumentos

Cuestionario CHAEA y ACRA

Diagnóstico de los estilos de aprendizaje

Para realizar el diagnóstico de las preferencias de estilos de aprendizaje de los estudiantes se utilizará el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA (Alonso et al. 2004), el cual se presenta en el Anexo 2. Dicho cuestionario fue elaborado originalmente para ser aplicado con estudiantes universitarios españoles de Madrid, de cuarto y quinto cursos. Posteriormente los autores realizaron una adaptación semántica para un contexto educativo más amplio, como el caso de México, donde ha sido aplicado en varias investigaciones con estudiantes de nivel medio superior y superior. El cuestionario tiene el objetivo de investigar los estilos de aprendizaje. Está integrado por 80 reactivos breves de respuesta dicotómica con instrucciones básicas sobre la realización del cuestionario y una hoja de respuestas, a los que hay que responder eligiendo el recuadro correspondiente al signo “Más (+)” si está más de acuerdo que en desacuerdo; y al signo “Menos (-)” si está más en desacuerdo que de acuerdo. Los autores distribuyeron aleatoriamente en el cuestionario los 20 reactivos correspondientes a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

La tabla de comparación permite establecer si la predominancia es “muy baja”, “baja”, “moderada”, “alta” o “muy alta”, sobre el baremo general de interpretación que aparece en el estudio de Alonso et al. (2004). Así, la baremación de los resultados tendrá un carácter relativo, ya que los resultados de cada estudiante están en función de los resultados de todos los estudiantes que participan.

El cuestionario es anónimo, pero para su ejecución se tuvo en cuenta el consentimiento del estudiante (ver anexo 3); sin embargo, para facilitar el análisis estadístico de los grupos y establecer las

correlaciones pertinentes, se tomó en cuenta el rendimiento académico ponderado de los estudiantes de todos los ciclos hasta el semestre anterior al 2014 – II y que fue proporcionado por el sistema de información de la Universidad Alas Peruanas – Filial Huacho.

Con respecto al tiempo proporcionado para la contestación del cuestionario, en las instrucciones del mismo se indica que no hay límite de tiempo, aunque el tiempo necesario estimado es de 15 a 20 minutos.

Diagnóstico de las estrategias de aprendizaje

Para identificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes se utilizará el cuestionario: Escala de estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo, ACRA (Román y Gallego, 1994), el cual se presenta en el Anexo 2. Dicho cuestionario está integrado por las siguientes escalas:

Escala de adquisición con 20 reactivos

Escala de codificación con 46 reactivos

Escala de recuperación con 18 reactivos

Escala de apoyo o afectiva con 35 reactivos

Las escalas están contenidas en un manual y un cuestionario que contiene 119 reactivos, incluye instrucciones, preguntas y hoja de respuestas con cuatro opciones: (A) corresponde a casi nunca o nunca, (B) algunas veces, (C) bastantes veces, (D) siempre o casi siempre.

Cada una de las escalas integra diferentes estrategias por evaluar y en total suman 32. La escala de estrategias de adquisición contiene siete: de exploración, subrayado, repaso en voz alta,

mental y reiterada; son análogas a las asociativas o de repaso, con el fin de repetir la información hasta establecer una asociación que facilite el paso de la información de corto a largo plazo.

La escala de estrategias de codificación incluye doce: nemotécnicas, relaciones intracontenido y compartidas, imágenes, metáforas, aplicaciones, auto preguntas, paráfrasis, agrupamientos, secuencias, diagramas y mapas conceptuales.

La escala de estrategias de recuperación de información, describe cuatro: búsqueda de codificaciones, búsqueda de indicios, planificación de respuesta, respuesta escrita. Éstas y las anteriores son análogas a las de reestructuración, su objetivo es integrar y relacionar los 19 materiales de aprendizaje con los conocimientos previos pertinentes, situándolas en estructuras de significado más o menos amplias.

Finalmente, la escala de estrategias de apoyo al procesamiento, incluye nueve: autoconocimiento, automanejo, planificación, regulación, auto instrucciones, autocontrol, contra distractoras, interacciones sociales, motivación intrínseca/extrínseca.

El cuestionario es anónimo, pero para su ejecución se tuvo en cuenta del consentimiento del estudiante (ver anexo 3); sin embargo, para facilitar el análisis estadístico de los grupos y establecer las correlaciones pertinentes, se tomó en cuenta el rendimiento académico ponderado de los estudiantes de todos los ciclos hasta el semestre anterior al 2014 – II y que fue proporcionado por el sistema de información de la Universidad Alas Peruanas – Filial Huacho.

En lo referente al tiempo proporcionado para la aplicación del cuestionario incluyendo las cuatro escalas, se indica que no hay

límite, aunque según los autores del mismo el tiempo aproximado suele ser de 40 a 50 minutos.

Medición del rendimiento académico

Para determinar el rendimiento de los estudiantes de la escuela de obstetricia de la Universidad Alas Peruanas, se utilizará como indicador la calificación promedio global obtenida en el semestre inmediato anterior a la aplicación de los cuestionarios. Como ya se mencionó, este dato será proporcionado por los propios estudiantes en la sección de preguntas de tipo académico que se incluye en los cuestionarios. Asimismo, se definirá el nivel de rendimiento de acuerdo con la escala que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3

Escala de rendimiento académico.

Rendimiento Académico	Promedio global de calificaciones
Excelente	17,1 – 20,0
Bueno	14,1 – 17,0
Regular	11,1 – 14,0
Bajo	Menor a 11

Fuente: Elaboración Propia

1.6.5 Justificación, importancia y limitaciones de la investigación

a) Justificación

Dos de las líneas de investigación más sobresalientes, y que cobran mayor relevancia con el paso del tiempo, son los estilos y las estrategias de aprendizaje. Ante esta situación, cabe preguntarse ¿Qué factores inciden en el aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes? ¿Qué diferencia hay entre los mejores estudiantes y los que no lo son? ¿Por qué algunos estudiantes tienen más facilidad que otros para asimilar los contenidos académicos?

¿Por qué en una situación en la que dos estudiantes comparten texto y contexto, uno aprende más que otro? Las respuestas a estas interrogantes pueden ser múltiples y variadas debido a que los factores que inciden en el aprendizaje son numerosos (inteligencia, personalidad, conocimientos previos, motivación, etc.). Enseñar hábilmente significa poder abarcar todos los estilos y ayudar a ampliar repertorios de estilos y estrategias. Otro punto a señalar es que el conocimiento de este tema por parte de los profesores es importante para no subvalorar los estilos de los estudiantes que no se correspondan con el suyo y evitar el conflicto profesor/estudiante. Bajo este contexto, se considera que la investigación que se propone en el presente proyecto es relevante por el tema y la problemática que aborda.

b) Importancia

La importancia de este trabajo de investigación radica en que se conocerá los estilos y estrategias de los estudiantes de la Escuela de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas filial Huacho y la relación que tienen con su rendimiento académico, este aporte servirá a los estudiantes, a que reconozcan que estilo es el que más predomina en ellos y que otro estilo pueden explotar para que de esa manera ganen confianza en sí mismos y tengan mayor control sobre el aprendizaje, así mismo familiarizarse con las diferentes estrategias desconocidas hasta la fecha por ellos para mejorar su nivel académico. Para los profesores, es importante tener en cuenta las diferentes maneras de aprender de los estudiantes para que en el diseño de las actividades de enseñanza se contemplen todos los estilos de aprendizaje, los cuales implican diferentes modos de captación de la información y resolución de problemas.

c) Limitaciones

No se presentó ningún tipo de limitación en el desarrollo del trabajo de investigación.

CAPÍTULO II: MARCO FILOSÓFICO

2.1. Fundamentación Ontológica

La Filosofía en la educación

Es una doctrina respectivamente moderna que estudia la manifestación educativa y los supuestos sobre el mismo desde una vista racional, con el deseo de ofrecer una explicación estimativa sobre la educación humana.

Aunque se conoce de algo nuevo, se alcanzan localizar elementos y adelantos de filosofía de la educación antigua, en filósofos como Platón, Aristóteles, Agustín y Tomás. En el mundo actual tienen importancia una sucesión de estudiosos que preparan el principio de la pedagogía, como Luis Vives, y acontecimientos educativos, como Rousseau, Herbart, Dewey, Piaget, Maritain, y otros autores.

Filosofía de la educación es el conocimiento observativo, metódico, universal y último de la educación, es decir, de los técnicas de instrucción, individualización, socialización y moralización. (P. Feroso. Teoría de la educación).

Se vincula con diferentes disciplinas, fundamentalmente con aquellas que son estudiadas bajo el calificativo de ciencias de la educación: la pedagogía, la psicología, la didáctica, la sociología, la antropología, la ética.

Filosofía de la Educación no intenta elaborar “una gran teoría” en el sentido epistemológico enérgico en el término [Pring 1978] un sistema unificado de propuestas, semejante a las teorías científicas, sino llevar a cabo una reflexión juiciosa y metódica sobre la educación de la que se puedan extraer soluciones que permitan entender y afrontar mejor los problemas de la práctica educativa.

El permanencia de la Filosofía de la Educación como normativa académica a partir de 1960 se debe a Richard S. Peters, del Instituto de Educación (Institute of Education, IOE) de la Universidad de Londres, quien dirigió el trabajo de un grupo de especialistas en Filosofía Analítica, que emplearon este método a la investigación de la educación. Su objetivo fundamental se orientaba a la clarificación filosófica de conceptos educativos primordiales como, por ejemplo, enseñanza, adoctrinamiento, autoridad, aprendizaje, creatividad, etc., que hasta ese momento habían recibido poca atención por parte de los filósofos.

Peters definió la Filosofía de la Educación como una familia de investigaciones unidas entre sí por su carácter filosófico y su relevancia en cuestiones educativas; señaló que debía tomar como punto de partida los problemas de la educación, y había de construirse en diálogo fecundo con la Ética, la Filosofía Social y la Teoría del Conocimiento, entre otros saberes [Peters 1983].

La proposición educativa debe expresar la filosofía sobre la cual ampliara sus principios, Hernández (2000) establece que el hombre es el único ser educable; Pero no lo es en forma pasiva sino activa. Está frente al mundo dotado de una actividad espiritual, de una concepción de la vida. A través de esta idea básica encuentra la definición de muchos “por qué”, aparte de la eventualidad de enfocar a la realidad como a un todo. En primera demanda de la filosofía es una concepción del mundo y de la vida que trasciende sobre la conducta. Esto sucede no sólo con la filosofía de los “filósofos profesionales”, sino además con la “filosofía” del hombre común. Toda teoría filosófica lleva a una actitud e intenta explicar únicamente la realidad. Por eso dice que la filosofía es una reflexión general cuyo campo entran tanto lo natural como lo humano. De lo dicho se deduce el valor de la filosofía para la educación. Si ésta se proyecta formar al hombre en su integridad, La institución educativa no puede iniciar su

misión, si antes no se ha direccionado por lo menos un esquema del punto a que se debe llegar, es decir una “imagen” del hombre a constituir. Por eso, la filosofía que base la tarea educativa debe ser una “filosofía de lo humano”.

Como ya se ha mencionado, la Filosofía de la Educación, no busca directamente generar nuevos conocimientos pedagógicos, sino permitir una comprensión más profunda de aquello con lo que el educador está ya familiarizado; y ayudar a conocer las discusiones y los problemas que tuvieron lugar en el pasado, y el modo en que fueron afrontados y tal vez solucionados racionalmente [Smeyers 2010].

La Antropología plasma un destino propedéutico en cualquier estudio congruente con la educación, ya que dispone de un noción adecuado del hombre de su modo de ser y de obrar, es un estado necesario para poder trazar con acierto la tarea educativa [Higgins 2011].

La Filosofía de la Educación no forma un campo autónomo, como una “reserva acotada” de conocimiento, sino que debe cultivarse en perorata interdisciplinar con los demás saberes que se ocupan del estudio del ser humano y de la educación. En definido, se sitúa en la concurrencia de la Antropología, la Filosofía de la Cultura y las Ciencias de la Educación cuando éstas tratan de percibir en plenitud al ser humano en cuanto educable, con vistas a iluminar lúcidamente la labor educativa [Amilburu – García 2012].

Se puede elaborar de diferentes maneras, muchas de ellas válidas y integradas entre sí. El hecho de que se plante con una orientación más histórica o metódica, analítica o deductiva, etc., dependerá de las pensamientos filosóficos de los autores o de las condiciones externas que pesen sobre ellos.

Según estas razones se asegura la filosofía educativa, como ciencia apoyando a los educadores en la tarea de instrucción de la humanidad.

Fundamentos epistemológicos y conceptuales de la teoría de los estilos de aprendizaje

Principales influencias y antecedentes teóricos

La teoría de los estilos de enseñanza se formó como un campo de congregación entre la Educación y la Psicología que retoma elementos de la idea constructivista de la enseñanza y el aprendizaje así como de la enseñanza de ciencias.

El aprendizaje se crea como un método dinámico en el que interactúan las formas individuales y los contextos en que se ubica la persona (Marchesi, 2002). En este sentido, el sujeto se crea un constructor activo en la organización y preparación de sus propios conocimientos (Gagliardi, 2008; Giordan, 2006).

Entretejando aspectos psicológicos, educativos y culturales, Bruner (2000: 27) proyectó que "las teorías de la mente que son interesantes educativamente sujetan detalles de algún tipo sobre los recursos que una mente necesita para ser eficiente". Además, Rogoff (1993) evidenció que los métodos cognitivos, íntimamente sujetos con el aprendizaje, pueden cambiar en proporción con el dominio de pensamiento y a la especificidad de la tarea.

Desde esta punto de vista, se sustenta que la interacción entre el profesor, el estudiante y el contenido —o triángulo didáctico, según Coll y Solé (2002) — Manifiesta que el eje principal en la enseñanza de las ciencias (Gagliardi, 2008). También, la noción de participación guiada cobra relevancia para comprender los procesos de aprendizaje en la educación superior (Steiman, 2005). Es decir, se trata de examinar que tanto el estudiante como el docente, en un contexto históricamente situado, fundando de procesos mutuos de aprendizaje y de enseñanza.

En esta misma línea de pensamiento, estos desarrollos proponen que los docentes reflexionen acerca de sus prácticas de enseñanza e incluso revisen y

adecúen sus estrategias didácticas en función de las competencias necesarias de cada campo disciplinar.

Al propio tiempo, se adquiere como situación de la necesidad de que los alumnos trasladen adelante nuevos procesos de aprendizaje que se distancien de los esquemas y formatos clásicos, es decir, la memorización y el directivismo. En relación con estas costumbres universitarias, es posible ubicar ciertas concepciones instaladas al interior de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Retomando a Steiman (2005:91-92), estas nociones indicarían que:

No hay otra forma de educar que no sea a través de la difusión oral... no hay distinta forma de asimilar que no sea la internalización de lo que se escucha... no hay otra forma de hacer destreza que no sea pasando previamente por la teoría... el saber del experto-instructor forra toda necesidad didáctica de preparar situaciones no convencionales para aprender (una situación convencional sería escuchar).

Sin embargo, la teoría de los estilos de enseñanza marca un rompimiento con este tipo de modelos educativos. Los presupuestos que subyacen son la heterogeneidad y la diversidad como bases del transcurso de aprendizaje. De este modo, se privilegia la descripción de perfiles característicos e individuales resaltando las variables contextuales e históricas en que se desenvuelve dicho proceso. En este propósito, no se establecerían *a priori* los estilos de instrucción "correctos" y, de este modo, se abriría una brecha con las visiones normativas o prescriptivas de la educación.

Demarcación del constructo "estilos de instrucción"

Clásicamente, los estilos de enseñanza aluden a los rostros cognitivos, tiernos y psicológicos del aprendizaje que un estudiante pone en juego para percibir, interactuar y responder en un contexto educativo (Keefe, 1988; Navarro, 2008). En términos generales, los estilos de aprendizaje hacen referencia a las modalidades típicas y relativamente estables que se ponen en juego en el acto de aprender (Rodríguez, 2002).

La consecuencia educativa de la expresión "estilo" estuvo fijada por sus cualidades y alcances conceptuales. Esta noción no sólo incluye propiedades de la inteligencia, sino que también pondera otros mecanismos del aprendizaje; tal es el caso de la percepción de logro, la motivación, el desempeño y el contexto, entre otros (Valadez, 2009).

Al propio tiempo, esta entidad originó cierta vaguedad conceptual que se cambió en la formulación de una variedad terminológica que ocasionó tensiones al interior de este campo. Debido a ello, cobra relevancia explicitar los conceptos *tácticos de enseñanza* y *estilo sapiente*, dado que en ciertas ocasiones se utilizan como equivalentes de estilos de enseñanza.

Las tácticas refieren a planes de acción efectuados para facilitar la enseñanza, los cuales generalmente son producto de un entrenamiento intencional y de métodos de instrucción. Por tanto, las tácticas se conciben desde un plano esencialmente instrumental que acentúa el uso uniforme de determinadas operaciones mentales. En cambio, los estilos son los modos habituales en que se prefieren utilizar dichas tácticas de enseñanza (Hervás, 2003).

Respeto del concepto de estilos cognitivos, Curry (1983) planteó que el indicador de preferencia instruccional, el estilo de procesamiento de la pesquisa y los estilos cognitivos son los elementos que conforman los estilos de aprendizaje. En este modelo, los estilos cognitivos serían las estructuras de enseñanza menos modificables por la experiencia.

Desde una visión más integradora, Buela, De los Santos y Carretero (2001) consideran que ambos constructos explican procesos semejantes. Las divergencias se apoyan en que los estilos cognitivos son elementos detallados de esos procesos a un nivel teórico y los estilos de aprendizaje son expresiones de los estilos cognitivos que se evidenciarían a través de acciones específicas aplicadas en contextos situados.

Perspectivas en desarrollo

A pesar de que las primeras fabricaciones datan de la periodo de los setenta, la teoría de los estilos de aprendizaje comenzó a consolidarse en el ámbito académico a principios de los años noventa (Esteban y Ruiz, 1996; Felder, 1996; Velasco Yáñez, 1996), logrando su enorme desarrollo en la primera década del siglo XXI (Hernández y Hervás, 2005).

La teoría de los estilos de enseñanza, desde un punto de vista epistemológico, no se trata de un campo de instrucciones organizadas de manera homogénea ni unificada. Es decir, en su interior coexisten diferentes apariencias y prácticas con sus adecuados fundamentos teóricos, clasificaciones e instrumentos de investigación. En este sentido, es posible considerar que es un campo científico que se caracteriza más por los altercados subyacentes que por supuestos comunes compartidos. Debido a ello, resulta pertinente plantear las diversas corrientes que vertebran esta teoría. A continuación se presentarán los principales enfoques teóricos de la actualidad

Tabla 4.
Enfoques teóricos principales de los estilos de aprendizaje

Máximos representantes	Categorías de análisis	Instrumentos
Schmeck, Ribich y Ramanaiah (1977)	Procesamiento profundo Procesamiento elaborativo Memoria de hechos Estudio metódico	Inventory of Learning Processes (HP)
Briggs-Myers (1978)	Extro versión introversión Sensación-intuición Pensamiento sentimiento Juicio-percepción	Indicador de Tipos Psicológicos Briggs- Myers (M BTI)
Dunn, Dunn y P rice (1983)	Diseño del ambiente Emocionalidad personal Necesidades sociales Necesidades fisiológicas	Learning Styles Inventory (LSI)
Kolb (1984)	Divergentes Asimiladores Acomodadores Convergentes	Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA) Index of Learning Styles (ILS)
Felder y Silverman (1988)	Activo-reflexivo Sensorial-intuitivo Visual-verbal Secuencia I-global	
Honey Alonso (citado en Alonso, 1992)	Activo Reflexivo Teórico Pragmático	Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes de la investigación

3.1.1. Antecedentes Nacionales

- 1) En la tesis “Estilos y tácticas de enseñanza en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo – Perú”, realizada por Loret de Mola (2011). El estudio está basado en la relación existente entre los estilos y estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes” de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. La población para la investigación está constituida por 485 estudiantes de estudios regulares de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, de la cual se tomó una muestra de 135 alumnos del VI ciclo de las diferentes grados, Educación Inicial, Educación Primaria, Computación e Informática y Lengua - Literatura. Las herramienta utilizado fue el Interrogatorio Honey - Alonso de Estilos de Enseñanza (CHAEA) y el Interrogatorio de Román J.M, Gallego S, de estrategias de aprendizaje (ACRA), y para medir el rendimiento académico se utilizaron las actas fortalecidas del año académico 2010-II. Se identificaron que los alumnos que utilizan los estilos de enseñanza de manera diversificada, siendo de menor utilización el estilo experto y de mayor uso el estilo pensativo; de igual forma la táctica más manejada es de codificación y la menos usada el apoyo al procedimiento, en cuanto al rendimiento académico los alumnos se ubican en el nivel bueno. La relación

Entre las variables de estudio fueron; los estilos de aprendizaje tiene una relación significativa de 0.745 y las estrategias de aprendizaje 0.721 con el rendimiento académico, existe una relación positiva específica según la r de pearson.

2) Alvarado y Díaz (2011) en un estudio no experimental hallaron que existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Tomó como población y muestra a estudiantes de enfermería y computación de la I.E. de Monterrico en Lima, utilizo la evaluación de cuestionario de Honey – Alonso (CHAE) y reportó que el estilo reflexivo obtuvo p-value =0,002 es menor que alfa =0,05 seguido del estilo teórico con p-value =0,069 es menor que alfa = 0,05, el estilo pragmático p-value = 0,069 es mayor que alfa = 0,05. En conclusión el estilo de aprendizaje que predomina en los estudiantes es el estilo reflexivo.

a. En la tesis “Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo - Huaraz”, realizada por Norabuena (2011). El objetivo de la indagación fue constituir la relación que existe entre la enseñanza autorregulada y el rendimiento académico en alumnos de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional “Santiago Antunez de Mayolo”. Se reporta una exploración descriptiva-correlacionar y se escogió una muestra de 132 estudiantes de ambos sexos del I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII ciclo de estudios de Enfermería y Obstetricia, a los cuales se les aplico la relación de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) elaborado por Lindner, Harris y Gordon en 1992. El análisis estadístico fue el factor de correlación de Pearson. El estudio estadístico de los datos nos ha autorizado arribar a las siguientes conclusiones: Existe una relación positiva y estadísticamente reveladora entre el nivel de

enseñanza autorregulado y el nivel de rendimiento académico que presentan los alumnos de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” de Huaraz. Existe una relación positiva y reveladora entre el nivel de enseñanza autorregulado de las áreas: ejecutiva cognitiva, motivación y control de contexto y, el nivel de rendimiento académico. El nivel preponderante en cada una de las áreas y en la escala total del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Enfermería y Obstetricia, es el de nivel medio.

- 3) En la tesis “Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de las estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Callao – 2012”, realizada por Díaz (2012). El objetivo del presente estudio fue comprobar la relación entre los estilos de enseñanza y el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Salud Escuela Profesional de Enfermería. Se utilizó el diseño narrativo correlacional, utilizando una muestra aleatoria estratificada de ciento diez estudiantes de diferentes ciclos académicos que reunían los criterios de clasificación, a través de la técnica de un diálogo se les aplicó las preguntas de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje el cual cuenta con una validez y confiabilidad de 0.20 y 0.76 respectivamente y para el rendimiento académico se utilizó la base de datos de las notas finales de los alumnos, los resultados de este cuestionario al igual que los promedios finales Básicos fueron analizados a través del paquete de estudio estadístico SPSS versión 19 y la correlación de Pearson. Obteniéndose como resultados .En el estilo Teórico 46% con una ventaja académico de 20% bueno seguido del estilo eficaz, con un 33% y con un rendimiento académico de 16% con menor frecuencia figuran los estilos reflexivos siendo el 13% con un rendimiento académico de 8% muy bueno y 85 de estilo experto con rendimiento académico de 4% regular por lo que se puede reflexionar que el

rendimiento académico de los alumnos expresados por el predominio de estilos de enseñanza se relaciona, en forma adecuada y gradual. Se ultima en términos generales que existe un paralelismo significativa positiva de 0.828 entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos universitarios con un nivel de significancia de $P= 0.000$.

- 4) En la tesis “Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Administración de la Universidad Peruana Unión, 2014; realizada por Cachay (2014). Tener en cuenta que los estilos de aprendizaje facilita a los maestros acomodar la ayuda pedagógica a las necesidades intelectuales, afectivas y sociales de sus estudiantes, lo que se reflejará en un perfeccionamiento en cuanto al autodiagnóstico, revisión y regulación del proceso de enseñanza del alumno. La presente investigación aborda la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Administración de la UPeU. Participaron en el estudio 146 estudiantes con matrícula regular en el semestre académico 2014-II. La presente investigación tiene una orientación cuantitativa, no empírico de tipo correlacional. Para medir los estilos de aprendizaje se aplicó el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA, el cual consta de 80 preguntas, adicionalmente se aplicó el cuestionario sobre rendimiento académico, elaborado por el investigador encontrándose que existe dependencia entre las cuatro extensiones de la variable predictora y las siete extensiones de la variable criterio. Se encontró que el valor de coeficiente de correlación que existe entre la variable predictora estilos de enseñanza y la variable criterio rendimiento académico es de 50,3; indicando que existe una correlación positiva significativa. Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta los estilos de enseñanza al momento de implementar las metodologías con el propósito de lograr un aprendizaje significativo.

3.1.2. Antecedentes Internacionales

- 1) En la tesis “Estilos de aprendizaje de estudiantes y docentes: su correlación con el rendimiento académico”, realizada por Toledo M. en la Universidad de Buenos Aires (1996), tuvo como objeto determinar si la coincidencia de estilo de enseñanza entre docentes y estudiantes influye positivamente en rendimiento académico de esos últimos. La determinación de los estilos de enseñanza se realizó mediante el test de Davis A. Kolb. Para ello se utilizó un formulario que tanto los docentes como los estudiantes completaron según el instructivo impartido por el autor. Los miembros del cuerpo docente del área, realizaron el test sin distinción de jerarquías (n = 9). Se tomó una muestra de entre los estudiantes que asistieron al curso de Medicina IV correspondiente al tronco habitual de la especialidad de Medicina Veterinaria. La muestra fue obtenida en forma aleatoria de entre la totalidad de los estudiantes que cursaron la asignatura, en los otros turnos y en las dos materias que se dictan anualmente, entre los años 2002 y 2005. El tamaño de la muestra fue de 410 estudiantes. El análisis estadístico nos muestra que, en la muestra en cuestión, la coincidencia o no, entre el estilo de aprendizaje de docentes y estudiantes no influyó en el rendimiento académico de estos últimos. Se pudo concluir que solo lograrán modificar favorablemente el proceso educativo mediante la implementación estratégica consciente de las diferentes técnicas pedagógicas.

- 2) En la tesis, “Efecto en la conducta de búsqueda de información precisa en hipermedios de dos variables personales: estilos de aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas”, realizada por Pujol en la Universidad Simón Bolívar de Venezuela (1999), determinó los efectos de los de los estilos de aprendizaje y la frecuencia de uso de estrategias metacognitivas (FUEM). Fue un estudio de tipo causal-comparativa. Su interacción, en la conducta de búsqueda de pesquisa precisa en hipermedios, en 101 estudiantes universitarios de carreras tecnológicas. El estudio fue de tipo no experimental, ex

post facto. Se fundamentó en el enfoque cognitivo y la teoría del procesamiento de la información. Utilizó el Cuestionario de Honey – Alonso de estilos de aprendizaje CHAEA y el Inventario Estrategias Metacognitivas (O’neil y Abedi, 1996); la conducta de búsqueda de información se midió con 2 indicadores, calidad del material informativo y tiempo de búsqueda. Se utilizó una ANOVA de 4 x 2. Se halló que los estilos de aprendizaje afectan el tiempo de búsqueda y el alta FUEM incrementa la calidad del material informativo recuperado. Se observó interacción entre el estilo teórico y la alta FUEM. Los resultados aportan a identificar factores propios que incurren en la búsqueda de información precisa en hipermedios, y en el diseño de experiencias de capacitación en esta habilidad compatibles con ellas. El estilo activo invierte más tiempo en efectuar la búsqueda en los hipermedios, seguido del estilo pragmático, el teórico y el reflexivo. Sin embargo, se observó una secuela de interacción reveladora entre ambos factores (estilos de enseñanza y frecuencia de uso de estrategias metacognitivas), lo que produce que las fuentes de variación entre las diferentes vías interfieran entre sí.

- 3) En la tesis “Los estilos y estrategias de aprendizaje en los estudiantes de fonoaudiología de una universidad local”, realizada por Bertel P y Torres S; en la Universidad del Norte. Barranquilla 2008. Determinaron si existe relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Se utilizó una técnica de cuestionario y un diseño de tipo transeccional correlacional. La población estuvo conformada por 156 estudiantes de primero, tercero, quinto y séptimo semestre. El Instrumento que emplearon para determinar los estilos de aprendizaje fue el inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder y Silverman y para las estrategias de aprendizaje la escala de estrategias de aprendizaje ACRA. Los resultados en cuanto a los estilos de aprendizaje, se encontró que existen diferencias en las preferencias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, así aunque la mayoría tiene un estilo equilibrado,

otros en menor proporción prefieren trabajar con información en forma visual, o sensitiva, o secuencial, o activa o global, en este mismo orden. En cuanto a la variable estrategias de aprendizaje, la mayoría de los estudiantes usan estrategias de adquisición que les permiten el reconocimiento literal de la información, seguidas de las estrategias de Apoyo, Recuperación y por último de codificación.

- 4) En la tesis “Creatividad y Estilos de Aprendizaje”, realizada por Ruiz C; en la Universidad de Málaga (2004). Comprobaron la existencia de relación, y en qué medida existe, entre la Creatividad y los Estilos de Aprendizaje de los sujetos, de cara a dar respaldo al planteamiento psicopedagógico. El diseño de investigación fue de corte ex post facto en diversos momentos del proceso ha precisado la utilización del cuestionario como instrumento de recogida de la información. La muestra objeto de este estudio está compuesta por 338 estudiantes de todas las especialidades de la Diplomatura de Magisterio que se cursan en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (lo que constituye el 12.86% de la población objeto de estudio), con edades comprendidas entre los 18 y los 47 años (edad media = 21.41 años), de los cuáles 231 eran de género femenino (68.3%) y 107 de género masculino (31.7%). En lo referente a la configuración de las preferencias por los Estilos de Aprendizaje podemos afirmar que existen diferencias significativas en ésta en función de la especialidad que se esté cursando. Así, mientras que para el resto de estilos no existen diferencias dignas de mención, a la hora de hablar del Estilo Activo los estudiantes que cursan Educación Infantil presentan niveles más altos de preferencia que el resto de estudiantes de otras titulaciones. Esta preferencia de los estudiantes de Educación Infantil por un Estilo de Aprendizaje Activo aparece relacionada con la manifestación de mayores niveles de Creatividad Emocional, especialmente en sus dimensiones de Novedad y Efectividad/Autenticidad. Estas dimensiones aparecen relacionadas con el Sexo de los estudiantes. Las chicas manifiestan niveles más altos que los chicos.

5) En la tesis “Relación entre los estilos de la enseñanza y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, realizada por Sanabria N. en la Universidad Pontificia Bolivariana (2009), tuvo como objetivo buscar si existe correlación entre los estilos de enseñanza y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería civil y psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana de la seccional de Bucaramanga, participaron 150 estudiantes, se les aplicó el cuestionario Honey y Alonso de estilos de aprendizaje, CHAEA. La investigación estuvo estructurada bajo el modelo empírico cuantitativo. El diseño fue correlacional. El rendimiento académico se sacó del promedio de notas en las asignaturas correspondientes a la formación disciplinar de cada carrera, luego se procedió a realizar la correlación entre ellas a través de la r de Pearson. Los resultados mostraron el estilo de aprendizaje reflexivo como el predominante, no se encontró contradicción significativa entre el uso de estilos de enseñanza y los grupos de alumnos con notas altas y bajas, se observó que los estudiantes del grupo de notas altas tienden a ser más reflexivos que activos y los estudiantes del grupo de notas más bajas tienden a ser más reflexivos que teóricos.

3.1.3. Otras investigaciones

1) El artículo, Estilos y Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, realizada por Camarero F; Del Buey F y Herrero J. (2000). Esta investigación analizó el uso de estilos y estrategias de aprendizaje en diferentes especialidades universitarias y su relación con el curso y el rendimiento académico. Las hipótesis de indagación se contrastan en función a los estudios multivariados y discriminantes con una muestra de 447 estudiantes universitarios que respondieron a los cuestionarios C.H.A.E.A. y A.C.R.A. Los resultados registran diferencias significativas con relación a un mayor empleo de estrategias por parte de los estudiantes de Humanidades; un estudio

más profundo basado en la búsqueda de relaciones intracontenido en cursos finales; y en estudiantes con mayor rendimiento académico un menor empleo del estilo activo de aprendizaje, y mayor uso en su conjunto de destrezas metacognitivas, socioafectivas (autoinstrucciones) y de control que componen la escala de apoyo al procesamiento.

- 2) El artículo, Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios, realizado por Gargallo B. (2006). Analizó en este trabajo la posible relación existente entre estrategias de aprendizaje y diversas variables relevantes de los estudiantes universitarios: universidad, área académica, curso y rendimiento académico. Para ello diseñamos un cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje -CEVEAPU-, validado con una muestra representativa de estudiantes de las dos universidades públicas de la ciudad de Valencia (545 alumnos): la Universidad de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia. Los análisis realizados (estadísticos descriptivos, factoriales, MANOVAS y análisis discriminantes) reflejan que los estudiantes prefieren unas estrategias frente a otras en función del tipo de estudios que realizan, que conforme avanzan en los estudios utilizan estrategias más eficaces y que aquellos que tienen un mejor rendimiento académico hacen uso de más y mejores estrategias.
- 3) El artículo, Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios, realizado por Gargallo B; Suárez J. y Ferreras A. (2007). Analizó la incidencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para ello diseñaron el cuestionario CEVEAPU (Cuestionario para la Evaluación de las Tácticas de Enseñanza en Alumnos Universitarios), que se legalizó con una muestra representativa de 545 estudiantes de dos universidades públicas de la ciudad de Valencia, en España. Llevaron a cabo correlaciones y

análisis de regresión múltiple que reflejan que se da relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico y también estudios jerárquicos de conglomerados, acertando cuatro grupos de alumnos con diverso perfil de uso de estrategias: uno bueno y tres deficientes. Posteriormente examinaron las diferencias de las calificaciones (ANOVA más post hot) entre los grupos establecidos en función de su perfil estratégico, encontrando diferencias significativas a favor del grupo con perfil estratégico positivo. Los análisis realizados (estadísticos descriptivos, factoriales, MANOVAS y análisis discriminantes) reflejan que los estudiantes prefieren unas estrategias frente a otras en función del tipo de estudios que realizan, que conforme avanzan en los estudios utilizan estrategias más eficaces y que aquellos que tienen un mejor rendimiento académico hacen uso de más y mejores estrategias.

- 4) En la investigación educativa “Las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje y el nivel de rendimiento”, realizada por Barrientos E, Mattza I, Vildoso J y Sánchez T (2009). La investigación realiza un análisis de las variables inteligencias múltiples, estilos de instrucción y nivel de rendimiento en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, con la participación de 40 estudiantes del V semestre del turno diurno. Realizado el estudio a través del análisis de correlación se encontró relación del estilo de enseñanza meditabundo con el teórico; el experto con el teórico; el nivel de rendimiento con el verbal: el verbal con el rendimiento, el visual e intrapersonal; el lógico con el corporal, interpersonal e intrapersonal; el visual con el teórico, verbalmente, armonioso y naturalista; el musical con el visual y naturalista; el corporal con el lógico, naturalista, interpersonal e intrapersonal; el naturalista con visual, armonioso y corporal; el interpersonal con verbal, lógico, corporal e interpersonal y el interpersonal con el verbal, lógico e interpersonal.

- 5) El artículo, El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica, realizada por Juárez C. y Rodríguez G. y Luna E. (2012). La investigación analizó los cuestionarios CHAEA y ACRA como potenciales herramientas que el profesor tutor puede emplear para identificar las características psicoeducativas de los estudiantes tutorados que ingresan a la universidad. Los instrumentos fueron aplicados a 794 estudiantes universitarios de primer ingreso a seis licenciaturas en tres diferentes cohortes generacionales. Los resultados expusieron que ambas herramientas gozan una alta confianza y estabilidad en el tiempo; identificaron tendencias en cuanto a la preferencia en los estilos y la reiteración de uso en las tácticas de acuerdo a las variables de género y licenciatura cursada; se observaron además relaciones bajas pero altamente significativas entre los variables estilos, estrategias y rendimiento académico.
- 6) El artículo, Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios, realizada por Bahamón M y otros. (2013). Esta investigación tuvo como intención determinar la relación cierta entre estilos de enseñanza, estrategias de aprendizaje y el logro académico en estudiantes de pregrado de la Universidad de Boyacá. Participaron 312 estudiantes de pregrado de todos los programas de la Universidad de Boyacá, sede Tunja, de los cuales el 62.5% pertenecen al género femenino y el 37.2% al masculino. Todos manifestaron el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de enseñanza (Alonso, Gallego y Honey, 1995), la Escala de estrategias de aprendizaje de Román y Gallego (1994) y el sistema de información de notas de la Universidad de Boyacá, para constituir el logro académico, a partir del promedio académico acumulado de cada participante. Los resultados indican que no hay un único estilo de enseñanza preferente, pues la totalidad de los colaboradores calificaron alto en dos o más estilos. En cuanto a las

estrategias de aprendizaje se identificó que el 42.6% utilizan tácticas de codificación. Además, no se encontró parecido significativa entre las variables analizadas. Concluyeron que estos datos evidencian la necesidad de que se imparta una instrucción explícita y sistemática de tácticas de enseñanza y/o técnicas de estudio a alumnos de pregrado, pues parece ser la mejor vía para asegurar que su aprendizaje sea el más triunfante. Así, los transmisores académicos no deben reunirse únicamente en impartir los contenidos técnicos de su disciplina, también deben esforzarse por enseñarle a sus estudiantes cómo adquirir eficientemente estos conocimientos.

3.2. Bases Teóricas

3.2.1. Estilos de Aprendizaje

3.2.1.1. Concepto.

La palabra estilos de enseñanza es definido por Kafee (1979) como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes distinguen, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (citado por Contijoch, M., 2006). Para Smith (1988, p. 24, citado por Gallego, D y Alonso C., 2005, p. 8) los estilos de aprendizaje son “los modos específicos por los que un sujeto procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de enseñanza”. Así también según Talavera (2001) los estilos de aprendizaje son “la propensión del hombre a actuar de una establecida manera frente a las nuevas instrucciones (p.2). Además, Gregorc afirma que el estilo de aprendizaje consiste en conductas distintivas que sirven como indicadores de cómo un individuo asimila y se adapta a su ambiente (1979, referenciado por Gallego, D y Alonso C., 2005)

De manera que se concibe por estilos de enseñanza a la variable individual que fija el modo en que una persona afronta y resuelve

actividades de aprendizaje, determinando los modos preferidos de aprender.

En la acepción de Aguirre, Cancino y Loaiza, (2005), los estilos de enseñanza son respectivamente estables, y en consecuencia pueden cambiar. “Los estudiantes conforme avanzan en su proceso de enseñanza revelan mejores signos o modos de aprender, por lo tanto, van a modificar su estilo, además dependerá de las circunstancias, contextos y tiempos de aprendizaje que tengan que retar. Los estilos de instrucción se centran en las fortalezas y no en las debilidades. En tal sentido, no existe correcto o incorrecto estilo de aprendizaje” (p.12).

3.2.1.2. Origen del Concepto Estilos de Aprendizaje

La palabra "estilo" se definió como una carácter interna en el conducta del sujeto; "una cualidad que persiste a pesar de que el contenido de la información cambie" (Fischer & Fischer, 1979, citado por Contijoch, M., 2006, p.2). Lewin (1935, citado por Hederich, C. 2004) utilizó la noción de estilo como una expresión de la personalidad, manifestada en una disposición al uso de ciertas destrezas cognitivas. “El estilo se entiende como un conjunto de regularidades consistente en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo por encima del contenido, esto es, en los imperios propios de la actividad” (Hederich, C. 2004, p. 10).

La noción de estilo se caracteriza por ser esencialmente diferenciadora, ya que establece particularidades del individuo, ser relativamente estable en cada sujeto, ser integradora de diferentes dimensiones del sujeto y por ser neutral, es decir ningún estilo es superior al otro. Se distinguen entonces, desiguales tipos de estilos: de respuesta, expresivos, defensivos, de enseñanza y cognitivos (Hederich, C., 2004)

En la década de los 50 las investigaciones para distinguir tipos de personalidad se colocaron sobre los estilos cognitivos, que “se refieren a las diferencias individuales en el modo de apreciar, instituir, analiza o recodar pesquisa o experiencias” (Contijoch, M. 2006, p.1).

Los estilos cognitivos explican procesos cognitivos mediacionales, es decir, lo que ocurre en la mente del sujeto cuando éste confecciona una respuesta frente a las incitaciones ambientales, los procesa y se enfrenta a la realidad. Son razonados como modos habituales de desarrollo de la información por los sujetos (Gargallo, L., B. 1989, referenciado en Gargallo, 1993).

Los trabajos de Witkin (1954) son los principales en abordar los estilos cognitivos "como término de las formas específicas de los individuos para distinguir y desarrollar la información" (Cabrera, J., y Fariñas, G., 2005, p.2). El estilo cognitivo es un "estilo de ordenación" que no solo describe fenómenos de naturaleza perceptiva, sino que llega a afrontar el tipo general de relación que cada individuo mantiene con su medio ambiente, siendo viable identificar ciertos atributos básicos en el individuo. El primero de ellos, es que cada estilo cognitivo es un orientación de procesamiento simbólico y/o perceptual que se defiende de manera consistente y estable a lo largo de la vida de la persona; Tal como lo trazan Carretero y Palacios (1982), preexiste evidencia de que el adiestramiento puede lograr cambiar en cierto sentido la tendencia cognitiva de una persona, fundamentalmente en la dimensión reflexividad - impulsividad.

De modo similar en la significación de Riding (1994, citado por Gallego, D., y Alonso, C., 2005.), los estilos cognitivos son una manera automática de expresar la información y situaciones, posiblemente presentes desde el nacimiento o puntualizada en los primeros años de vida, afectando una extensa área del comportamiento individual y social. Insiste que los estilos son un aspecto respectivamente fijo, pero intervenible, el cual interfiere exclusivamente en situaciones de aprendizaje, y la conducta del individuo en cualquier situación de solución de problemas, fuera de la inteligencia, personalidad o género. Igualmente alegan que la conciencia de los adecuados estilos ayuda a mejorar el desempeño en los más variados contextos.

Los estilos cognitivos se distinguen de las estrategias cognitivas en tanto que el primero “es un modo tradicional de procesar la información y resulta ser una característica sólida y firme que se cambia en todas las tareas. La destreza cognitiva, por su parte, tienen que ver con disposiciones de acción de prototipo coyuntural que pueden ser asimiladas, y que cambian cada vez dependiendo de los contenidos, las situaciones y contextos individuales de la tarea” (Hederich, C., 2004, p. 11).

En los Estados Unidos en el período de los 60 la exploración del cambio en la metodología acostumbrada y en la concepción pasiva del alumno en el proceso de enseñanza–aprendizaje, respaldó que los estudios relativos a los estilos cognitivos se captara de referente en el argumento escolar para exponer las diferencias en la manera de aprender, según el término estilos de aprendizaje en lugar de estilos cognitivos. Así, El concepto de estilos de aprendizaje “surge cuando los investigadores y profesores, consagrados a la búsqueda de medios más versados para respetar las diferencias propias de los estudiantes, desarrollan instrumentos conceptuales (definiciones, modelos, etc.) y prácticos (instrumentos técnicos) para medir los tipos de los estudiantes en términos de aprendizaje y en términos habituales de funcionamiento cognitivos” (Aguirre, Cancino y Loaiza, 2005, p. 13).

En resultado el origen de la noción estilos de aprendizaje está emparentado al interés por constituir las causas que diferencian a una persona de otra. Dicho término se describe al hecho de que cada persona maneja su propio método o estrategia a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiere aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje.

Sin embargo, algunos autores colocan el término estilos de enseñanza al de estilos cognitivos; para Reid (1987) ésta sinonimia es desafortunada,

ya que “el estilo cognitivo se refiere exclusivamente a la forma en que el sentido procesa la pesquisa y/o cómo ésta es afectada por las percepciones del individuo. Por el contrario, los estilos de enseñanza son las características cognitivas, morales y tiernas que indican cómo los aprendientes observan, interactúan y manifiestan al ambiente de enseñanza” (citado por Contijoch, M., 2006, p. 2). Entonces, el término estilo de enseñanza, incluye no sólo los procesos cognitivos (típicamente relacionados con los aspectos de los estilos cognitivos y otras predisposiciones para la enseñanza) sino también aspectos psicológicos y tiernos tales como la personalidad, la estimulación y una amplia gama de diferencias individuales.

El estilo de enseñanza determina que cada sujeto aprenda de manera diferente a los demás, utilice estrategias particulares, aprenda con diferente velocidad e incluso con mayor o menor eficacia. Cada estilo de enseñanza comporta sus propias fortalezas y debilidades, son dúctiles y factibles de modificarse (Contijoch 2006).

3.2.1.3. Clasificación de los Estilos de Aprendizaje

La diversidad de categorizaciones de estilos de enseñanza toman como punto de partida la forma de percibir la pesquisa y/o la manera de procesarla (Cabrera, J. 2005).

Witkin (1976, citado por Contijoch, 2006), identifica los estilos dependiente e independiente de campo. El alumno con estilo dependiente de campo tiende a percibir el todo, sin separar un elemento del campo visual total, este alumno se identifica por ser muy sensible a las amistades humanas y a la interacción. El alumno con estilo independiente de campo, de otra parte tiende a observar partes separadas de un patrón total, aprende mejor de manera secuencial y examinando los hechos.

La clasificación realizada por Jung (1923, citado por Silver, H., 2000) sobre las dimensiones de personalidad de acuerdo con las funciones cognitivas percepción –formas de captar la pesquisa, sentido e intuición- y juicio - procesamiento de la pesquisa captada pensamiento y sentimiento-, fue el pie para derivar la tipificación orientada al proceso de los siguientes estilos de enseñanza:

Los aprendices sensoriales-rationales o aprendices maestros, se caracterizan por seguir ilustraciones y efectuar acciones de manera secuencial. Captan la pesquisa preferiblemente mediante la sensación y la procesan a través del pensamiento, aprenden mejor mediante la demostración y actividades prácticas; y se originan por la actividad y utilidad de la trabajo.

Los aprendices intuitivos-rationales o aprendices comprensivos, tienen favoritismo por la intuición y el pensamiento y en resultado tienden a percibir y comprender de manera generalizada un evento, establecen conexiones lógicas causa-efecto y resuelven dificultades de manera estructurada. Prefieren el compromiso independiente.

Los aprendices sensoriales-emocionales o aprendices interpersonales: La inclinación hacia los sentidos y los sentimientos para captar y procesar la pesquisa, genera que los aprendices se orienten preferentemente hacia las actividades grupo. La estimulación está orientada hacia el sujeto (el maestro), la retroalimentación y reconocimiento personal.

Los aprendices Intuitivos-Emocionales o aprendices autoexpresivos: tienen preferencia por captar y usar la pesquisa a través de la intuición y el sentimiento individualmente. En consecuencia, optan por acciones que requieran sueño y la creatividad. Se motiva por sus buenos intereses. Prefieren desarrollar las diligencias de manera holística, sin seguir instrucciones o rutas preestablecidas.

A partir de los compromisos desarrollados por R. Sperry en los años 60 en el campo de la Neurología sobre la especialización hemisférica del cerebro, y de los trabajos de McLean sobre los cerebros cortical y límbico, Ned Herrmann clasificó los estilos de enseñanza de acuerdo con el ejercicio cerebral -analogía del cerebro con el globo terrestre- en cuatro formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender: Cortical izquierdo, límbico izquierdo, límbico derecho, cortical derecho (Citado por Cabrera, J., 2005). Las características del estilo de enseñanza de los alumnos que privilegian estos modos son: El alumno con preferencia cortical izquierdo, aprende mejor con clases estructuradas, apoyadas en hechos y pruebas, da prioridad al contenido; tienen una buena capacidad de juicio, raciocinio y análisis, prefiere conocer la teoría antes de pasar a la práctica. El límbico izquierdo es organizado, metódico, le gusta la clase planeada para integrar el conocimiento. El alumno con estilo límbico derecho, es sensible a las relaciones interpersonales, su enseñanza se orienta mejor si el profesor es de su agrado, requiere compartir lo que oye para verificar su comprensión. El cortical derecho, selecciona lo fundamental de la pesquisa a aprender, da prioridad a la intuición, es innovador, tiene dificultad para planifica y tiende a dispersar la atención (Dirección Nacional de la Coordinación Académica, Gómez, I., Aduna, A., García, E., Cisneros, A., y Padilla, J., 2004)

Para Kolb (1984) los estilos de enseñanza se clasifican sobre la base del amaestramiento experiencial desarrollado en cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y hábito activa (Dirección Nacional de la Coordinación Académica, Gómez, I., Aduna, A., García, E., Cisneros, A., y Padilla, J., 2004). La combinación de estas fases originan los estilos de enseñanza divergente, asimiladores, convergentes, acomodadores. Los divergentes surgen de la mezcla de los modos de enseñanza de experiencia concreta y análisis reflexiva: "son sujetos con habilidad imaginativa, que ven contextos

desde incomparables perspectivas, sensibles, buenos generando ideas” (Úbeda y Escribano, 2002, p. 254)

La combinación de los modos de enseñanza, indagación reflexiva y conceptualización abstracta caracterizan a los sujetos con estilo Asimilador, estos se orientan preferentemente hacia el reflexión inductivo, son analíticos, privilegian las ideas y los conceptos teóricos (Cabrera y Fariñas, 2005).

El estilo convergente que privilegia la conceptualización abstracta y práctica activa, se orienta más a trabajos técnicas, de resolución de problemas, aplicación práctica de ideas. La preferencia por los modos de enseñanza de experiencia concreta y experiencia activa, determina el estilo acomodador. Los individuos con este estilo, perciben la pesquisa a partir de experiencias concretas, “Son personas con habilidad para llevar acabo planes orientados a la acción, son arriesgados, les gustan las nuevas experiencias, se adaptan a las circunstancias inmediatas, son intuitivos y aprenden por tanteo y error” (Úbeda y Escribano, 2002, p. 254).

La clasificación de estilos de aprendizaje propuesta por Dunn, R. y Dunn, K., 1983 (citado en Cabrera, 2005, p.198), “se distingue por prestar especial atención a lo que ellos dieran en llamar modalidades perceptuales a través de las cuales se expresan las formas preferidas de los estudiantes a responder ante tareas de aprendizaje y que se concretan en tres estilos de aprendizaje: estilo visual, estilo sensorial, y estilo palpable o kinestésico”, basando su clasificación en cuatro conductos de enseñanza perceptual: Los estudiantes con estilo visual y estilo auditivo, aprenden mejor atendiendo las modalidades respectivas (lectura, estudio de cuadros; escuchar conferencias y cintas); en el estilo kinestésico se aprende mejor por la experiencia física y en el estilo táctil construyendo modelos, en experiencias de laboratorio, aprender haciendo.

Otro modelo es el de Felder y Silverman (Sin mención de autor, 2002), que podríamos calificar como el modelo de las cuatro categorías bipolares, considera cuatro cualidades donde cada una se extiende entre dos polos afrontados: activo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global. Como puede advertirse, éste es un modelo mixto que incluye algunos estilos de ilustración de otros modelos ya descriptos.

Ronald Schmeck (1988) desarrolla una clasificación orientada hacia las preferencias de estudio, “La adquisición de tácticas según Schmeck, forma parte del proceso de progreso propio del alumno hasta que estas crean un estilo de enseñanza. Cambiar las estrategias implica incidir en el estilo que forma parte de las particulares propias del alumno. De modo que las estrategias y estilo de aprendizaje reflejan una forma de pensamiento”. (Citado por, Cabrera, J., 2005, p. 200). Para él, las estrategias preferidas de aprendizaje definen el estilo de aprendizaje: Estilo de hondura, implica el uso de estrategia facilitadora de enseñanza de un nivel alto, caracterizado por abordar la pesquisa a aprender realizando asociaciones conceptuales (clasificación, comparación, análisis y síntesis), pone especial atención a los rasgos semánticos.

Estilo de elaboración, desarrolla estrategias de enseñanza de un nivel medio, emplea estrategias personalizadas, tiende a relacionar la información con sus experiencias (elabora ejemplos personales). Estilo Superficial, se caracteriza por realizar un procesamiento de bajo nivel, usa habilidades centradas en la memorización, repite la pesquisa tal como la recibe.

De otra parte, el modelo de software neurolingüística (PNL) también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK), propuesto por Bandler y Grinder, “se refiere al modo en que el sistema neurológico y del lenguaje forman las estructuras que constituyen nuestros patrones del mundo” (Dillts, R., y Epstein, T., 2001, citado por Romo, López y López, 2005 p. 1). En este modelo se considera que la preferencia de las vías de ingreso de pesquisa al cerebro es fundamental para establecer los

sistemas de representación mental que un individuo hace de la misma: Sistema de representación visual, sistema de representación auditivo, sistema de representación kinestésico.

Los alumnos que privilegian el Sistema de Representación Sensorial aprenden lo que ven, prefieren ver de alguna manera la pesquisa que van a aprender. Los alumnos tienden a planificar con mayor firmeza sus acciones para instruirse, relacionan o elaboran más fácilmente conceptos abstractos. Aquellos en los que prima el sistema de representación auditivo, aprende mejor cuando el material se presenta de forma secuencial y ordenada, reciben las ilustraciones oralmente y pueden hablar, explicar la pesquisa a otra persona y repetirse a sí mismo todo el proceso. En el sistema de representación kinestésico al estudiante se le facilita su enseñanza cuando procesan la información asociándola a sensaciones y pensamientos, distinguen y ponen en práctica lo que van a educarse (Dirección Nacional de la Coordinación Académica, Gómez, I., Aduna, A., García, E., Cisneros, A., y Padilla, J., 2004)

Oxford, (1991) añade que los estilos de enseñanza constan de cuatro aspectos, todos relacionados unos con otros: El aspecto cognitivo, incluye elementos de preferencia o patrones habituales de ejercicio mental, estos son los aclamados estilos cognitivos. El aspecto afectivo el cual refleja los patrones de actitudes e intereses que tienen que ver con la manera en que el sujeto centra su atención en cierto contexto de enseñanza, incluyendo los pasatiempos naturales y el confort físico. El aspecto psicológico que involucra las tendencias perceptuales de la persona. El aspecto del conducta el estilo de enseñanza se relaciona con la tendencia de buscar situaciones simultáneas con patrones propios de enseñanza. Comportamientos específicos que reflejan estilos de enseñanza generales que son las llamadas tácticas de enseñanza (citado por Contijoch, M., 2006, p.4).

Reid (1995) hace una clasificación más detallada dividiendo los estilos de enseñanza en tres grandes grupos: Estilos de enseñanza cognitivos, estilos de enseñanza sensoriales y estilos de enseñanza afectivo temperamentales (Úbeda, P., Escribano, M., 2002).

Los estilos de enseñanza cognitivos son subdivididos a la vez en cuatro categorías bipolares:

Dependiente/independiente de campo. El autónomo de campo aprende mejor si lo hace de manera secuencial, examinando los hechos. El dependiente de campo asimila mejor dentro de un contexto, es intuitivo y es especialmente sensible a las relaciones humanas y a la interacción.

Analítico/globalista. El analítico prefiere trabajar solo y establece sus propios compromisos; responde de manera lineal. El globalista asimila mejor a través de la experiencia, interactuando con otras personas.

Reflexivo/impulsivo. El pensativo prefiere tener tiempo para meditar opciones antes de emitir alguna respuesta. El impulsivo se siente cómodo cuando puede ser capaz de responder seguidamente a la labor Toma riesgos.

Convergente/divergente. El convergente es idóneo de percibir lo abstracto y procesar activamente el input. El divergente percibe lo concreto y procesa de manera reflexiva.

Asimilador/acomodador. El asimilador tiende a ser metódico y percibe lo abstracto procesando reflexivamente, mientras que el acomodador es dinámico y percibe de manera concreta (Contijoch, 2006).

Los estilos de aprendizaje sensoriales, se clasifican en:

Estilo visual, los alumnos reaccionan frente a la pesquisa de manera gráfica, es decir, con ideología espacial.

Estilo sensorial, el alumno privilegia para aprender las explicaciones orales, pensamiento expresado.

Estilo cinestésico, aprenden mejor cuando en el enseñanza se implica la experiencia mecánica.

Estilo táctil, hay preferencia por el aprendizaje que implica diligencias manuales. Estilo háptico, Asimila mejor al combinar lo táctil con lo cinestésico (Úbeda y Escribano, 2002).

Los estilos de aprendizaje afectivo temperamentales. Subdividido en cinco categorías bipolares:

Introvertido/extrovertido. Afectadas con el factor dependencia/independencia de campo. El extrovertido aprende mejor cuando establece contacto con los demás, son personas dependientes de campo que asimilan mejor en grupo, requieren de una mayor estructura externa. El introvertido prefiere trabajar individualmente en situaciones que involucran ideas y conceptos. Los autónomos de campo, escogen ocuparse solos, recuerdan mejor la pesquisa que han hecho por si mismos (Úbeda y Escribano, 2002).

Orientado hacia el sentido/perceptual. El aprendiente orientado hacia el sentido (lo sensato), aprende mejor al observar hechos y acontecimientos; prefiere obtener input con lógica. El perceptual por su parte, aprende mejor a través de experiencias reveladoras.

Orientado hacia la reflexión / orientado hacia la emoción. El originario aprende mejor de circunstancias impersonales y consecuencias lógicas, y el orientado hacia el sentimiento aprende mejor de circunstancias personales y de valores sociales.

Encaminado hacia el juicio/perceptivo. El aprendiente orientado hacia el juicio aprende mejor a través de la meditación, el análisis y el aprendiente perceptivo a través de la negociación y procesos inductivos.

Lateralización del hemisferio izquierdo/lateralización del hemisferio derecho. Los aprendientes con lateralización izquierda tienden a ser visuales, analíticos, reflexivos y tienen confianza en sí mismos. Los segundos, tienden a ser más sensoriales, globalistas, impulsivos y prefieren la interacción con otros (Contijoch, M., 2006, p. 6-7).

Con base en el trabajo de Kolb (1984), Honey y Mumford (1986) despliegan una tipología de cuatro extensiones de estilos de enseñanza: el activo, el reflexivo el teórico y el pragmático (Referenciado por Gallego, D. y Alonso, C., 2005; Ceballos, B., I., y Arribas, B., C., 2003)

Las personas con un estilo de enseñanza activo privilegian las nuevas prácticas de enseñanza, y las prestezas cortas de resultado inmediato; aprende de una forma dinámica. El reflexivo tiende a observar sus prácticas desde distintas perspectivas, recogen y analizan datos antes de exponer sus conclusiones. Los alumnos con estilo teórico integran sus observaciones en teorías establecidas lógicamente. Los pragmáticos a estos alumnos les gusta aplicar teorías y técnicas nuevas en la práctica, buscan formas más efectivas de hacer las cosas.

3.2.1.3.1. Clasificación de estilos de aprendizaje según Kolb, Honey y Mumford

1) Estilo activo

A) Predominancia alta

Los estudiantes con predominancia alta en estilo activo poseen una serie de preferencias y dificultades (Tabla 2), que indican las situaciones en las que asimilan mejor o se sienten más agradables y, aquellas otras, en las que se encuentran con dificultades y se muestran más incómodos.

B) Bloqueos

Los bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo del Estilo Activo son:

Miedos. Miedo al desilusión, a la equivocación. Experimentar el desilusión y la equivocación en algunos trabajos, nos permite aprender también cómo hacer las cosas mejor. Sin embargo, -afirma Sternberg (2000)-, unos, que obtienen universalmente resultados bajos, tienen miedo a la decepción porque lo han experimentado demasiadas veces; otros, por el contrario, no han sido capaces de aceptar las desilusiones ocasionales como parte normal de su enseñanza. Existen ocasiones en las que no conviene correr riesgos, pero hay otras en las que hay que hacerlo y la indolencia puede acarrear la pérdida de oportunidades.

Tabla 5.

Preferencias y dificultades del estilo activo

Preferencias	Dificultades
<ul style="list-style-type: none"> · Intentar cosas nuevas · Resolver problemas · Competir en equipo · Dirigir debates · Hacer presentaciones · No tener que escuchar sentado mucho tiempo · Realizar actividades diversas 	<ul style="list-style-type: none"> · Exponer temas con mucha carga teórica · Prestar atención a los detalles · Trabajar en solitario · Repetir la misma actividad · Limitarse a cumplir instrucciones precisas · Estar pasivo: oír conferencias, explicaciones,... · No poder participar

Fuente: Honey, P. y Mumford, A. 1986. Manual of Learning Styles.

Ansiedades. La ansiedad ante cosas nuevas preocupa e inquieta. Sentirnos exigidos a hacer algo que no queremos. Puede ser debido al esfuerzo que comporta o porque no vemos qué valor puede tener. Necesitamos experimentar para sentirnos a gusto, además es motivante y favorece el aprendizaje con cierta autonomía y control.

Falta de confianza en sí mismo. Una tendencia excesiva al juicio crítico es un desperfecto que nos hace desconfiar de nuestras propias capacidades. Muchas veces no nos deja avanzar.

Pensar las cosas muy detenidamente. Un cierto grado de reflexión es necesario.

Ahora bien, darle giros y más giros a las cosas no permite adelantar e impide tomar decisiones.

C) Sugerencias de propuestas didácticas

Las posibles propuestas didácticas para mejorar el estilo activo son:

Hacer algo nuevo, algo que nunca se ha hecho antes, al menos de vez en cuando.

Por ejemplo, como marca Guzmán (1991), hay que intentar aproximarse a problemas desconocidos, aunque sea con cierto recelo. No sabemos si es fácil o difícil, si estará a nuestro alcance o no. Jugamos con él, cada vez se hace carencia enemigo. Lo manipulamos, y se hace más amigo, nos da pistas y nos anima a explorarlo.

Activar la curiosidad. La curiosidad -afirma Alonso, J. (1997)- es un proceso activado por características de la pesquisa como su novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad. Es evidente que el profesor capta la atención de los estudiantes de esta manera.

Practicar la resolución de problemas en grupo. Este tipo de trabajo requiere de cooperación y diálogo con los compañeros.

Cambiar de actividad en la hora de clase. Hacer el cambio lo más diverso posible. Por ejemplo, después de una manifestación breve por parte del profesor o de un estudiante, cambiar a una actividad de experimentación (individual o en grupo) como la resolución de ejercicios

o problemas, comprobar o verificar propiedades, etc. Es necesario proponer a los estudiantes una gran variedad de tareas.

Forzarse a uno mismo a ocupar el primer plano. Ofrecerse voluntario para resolver un ejercicio o para exponer un tema en clase. Cuando se trabaja en grupo, obligarse a hacer de moderador o secretario.

Discusión de ideas. Los estudiantes preguntan y responden cuestiones entre ellos, explican sus respuestas o estrategias, sugieren ideas y discuten sobre las mismas.

Puesta en común. Se trata de exponer las conjeturas, los resultados parciales, las ideas más demostrativas, ofreciendo las explicaciones adecuadas para facilitar la comprensión.

Pedir a un estudiante que describa oralmente su proceso de resolución de un inconveniente, que comunique sus ideas, con ayuda del protocolo realizado.

Resolver ejercicios que consistan en la repetición de una determinada técnica previamente expuesta por el educador. Es decir, aquellos ejercicios que tienen por finalidad la consolidación y automatización de técnicas.

Permitir cometer errores. Cuando se exploran cosas nuevas es inevitable realizar errores. Pero se debe aprender de ellos. Sin embargo, en los centros se tiende a no perdonarlos y, como consecuencia, se acaba teniendo miedo a errar y, por tanto, a pensar de forma autónomo y creativa. La insistencia en respuestas correctas fomenta el conformismo, no la creatividad.

Estimular el razonamiento crítico. El profesor plantea preguntas para estimular el razonamiento y el debate. Promueve el diálogo entre el profesor y el estudiante y de los estudiantes entre sí.

2) Estilo reflexivo

A) Predominancia alta

Los favoritismos y dificultades de los estudiantes con predominancia alta en estilo reflexivo se indican en la tabla 3, mostrando las situaciones en las que aprenden mejor y, aquellas otras, en las que se encuentran con dificultades.

Tabla 6.

Preferencias y dificultades del estilo reflexivo

Preferencias	Dificultades
<ul style="list-style-type: none">· Observar y reflexionar· Llevar su propio ritmo de trabajo· Tener tiempo para asimilar, escuchar, preparar· Trabajar concienzudamente· Oír los puntos de vista de otros· Hacer análisis detallados y pormenorizados	<ul style="list-style-type: none">· Ocupar el primer plano· Actuar de líder· Presidir reuniones o debates· Participar en reuniones sin planificación· Expresar ideas espontáneamente· Estar presionado de tiempo· Verse obligado a cambiar rápidamente de una actividad a otra

Fuente: Honey, P. y Mumford, A. 1986. Manual of Learning Styles.

B) Bloqueos

Los bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo del estilo reflexivo son:

Carecer de tiempo suficiente para planificar y pensar. Dejar tiempo para la reflexión es fundamental. Pero si no tenemos la oportunidad de pensar en lo que estamos haciendo y de reflexionar en lo que ha ido bien, lo que ha ido mal y por qué, las ocasiones de mejorar a largo plazo serán escasas.

Obligación de cambiar ágilmente de actividad. Cambiar de actividad exige un gran esfuerzo de voluntad, de decisión. Pero en este mundo que nos ha tocado vivir las personas que aprenden a enfrentarse al cambio están más acomodadas para sobrevivir y prosperar.

Impaciencia. La impaciencia es falta de paz, de tranquilidad, ir con prisas. Quien asiduamente se enfrenta a problemas semejantes a los que le proponen, a su ritmo, con tranquilidad, será capaz de enfrentarse a dificultades a plazo fijo, a tomar decisiones con inmediatez. En cualquier caso la prisa siempre es mala consejera.

La falta de control. Algunos alumnos son capaces de realizar trabajos académicos excelentes, pero sus aptitudes no están desarrolladas debido a la tendencia que tienen a ocuparse de manera violenta e irreflexiva. Las mejores soluciones suelen obtenerse después de un período de reflexión.

La falta de orientación hacia el producto. Algunos están muy alarmados por el proceso mediante el que se hacen las cosas, pero no tanto por el resultado. En general y desgraciadamente, nos juzgarán fundamentalmente por el resultado.

C) Sugerencias de propuestas didácticas

Las posibles sugerencias de propuestas didácticas para mejorar el Estilo Reflexivo son:

Practicar la manera de escribir con sumo cuidado. Escribir un enunciado de un teorema, una manifestación, el desarrollo de un ejercicio o problema.

Salir a la pizarra a resolver un problema o a realizar una tarea. Hay estudiantes que nunca se ofrecen voluntarios para esta acción, sobre todo por miedo a equivocarse. Debe, pues, fomentarse la

participación en el aula como una actividad regular y procurar que genere satisfacción personal.

Elaborar protocolos. Se trata de registrar de forma dictaminada todo lo que ha sucedido a lo largo del proceso de resolución de un ejercicio o problema, una manifestación de un teorema.

Recoger pesquisa mediante la observación. Por ejemplo, escribiendo toda la pesquisa posible que se extraiga de una presentación de modo gráfico (tablas, diagramas, gráficos en general,...) realizada por parte del profesor o de otro estudiante.

Comunicar información mediante expresión oral. Por ejemplo, explicación oral y justificada del proceso seguido en la resolución de problemas.

Indagar, añadir pesquisa nueva a la ya existente. Se trataría de todos aquellos procedimientos relacionados con la búsqueda, recogida y selección de información necesaria para definir y plantear un determinado dificultad y, después, resolverlo. A modo de ejemplo, la búsqueda en textos, revistas o en bases de datos, de información estadística.

Dejar tiempo para pensar de forma creativa. Somos una sociedad con prisas. Necesitamos tiempo para pensar un problema, desmenuzarlo y producir una solución creativa. Por tanto, se debe dejar suficiente tiempo en los deberes y en los análisis. Desgraciadamente, en muchas ocasiones, tanto los catedráticos como los alumnos no tenemos tiempo para pensar, y mucho menos para pensar de forma creativa. Hay que dar tiempo para que se haga.

Observar como imitación interior. El estudiante que observa a su profesor mientras éste explica una lección o realiza un ejercicio, le

imita interiormente. La observación de una actividad suele ser útil para su posterior realización independiente.

Captación matemática de un proceso. La captación de un desarrollo matemático por parte del profesor requiere la actividad del intérprete (estudiante). Esto es, no basta la explicación del profesor, es necesaria la participación activa del estudiante.

A toda acción práctica debe seguir una fase de reflexión. Los estudiantes razonan sus propuestas de solución, formulan sus reflexiones. El profesor procura que se escuchen mutuamente y entiendan lo que sus compañeros dicen. Oye sus reflexiones, ayuda a interpretarlas y las hace comprensibles para los estudiantes; destaca las ideas importantes; expresa de nuevo lo que los estudiantes han expuesto con vaguedad; repite varias veces lo importante. La alegría de conocer. Experimentar la alegría solucionando problemas, reconociendo su claridad y belleza, es fundamental para el trabajo en matemáticas.

El principio de la ayuda mínima. El catedrático observará lo que el grupo de clase es capaz de hacer por sí mismo, de una forma autónoma. Paulatinamente irá tomando la dirección, guiará hacia los conocimientos que considere esenciales. Hasta el final no mostrará a los estudiantes la respuesta.

Activar y mantener el interés. Para mantener la atención del estudiante centrado en el progreso de una explicación o en la realización de una tarea, se debe conectar lo que el estudiante sabe y lo que el profesor va diciendo. Para ello, Alonso, J. (1997) señala las siguientes estrategias:

- a) Activar las sapiencias previas al comenzar la clase (objetivos planteados, razones por las que se tratan de conseguir y principales puntos a tratar) que conducirán a una curiosidad, estimularán el recuerdo de lo que se sabe, e incluso, a la búsqueda de nueva pesquisa sobre el tema.

- b) Utilizar ilustraciones y ejemplos. El uso frecuente de ilustraciones y ejemplos son recursos importantes para mantener el interés.
- Exposición oral del docente. El profesor se encarga de presentar la materia que hay que aprender. Su utilización óptima es para presentar información nueva.

3) Estilo teórico

A) Predominancia alta

Se indican en la tabla 4, las situaciones en las que aprenden mejor y en las que se encuentran con dificultades, los estudiantes con predominancia alta en estilo teórico.

B) Bloqueos

Los bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo del Estilo Teórico son:

Dejarse llevar por las primeras impresiones. Visión estereotipada que consiste en ver, ante una situación determinada, únicamente lo que esperamos ver. Es necesario permanecer abierto a lo extraño, a las desviaciones de lo que aparentemente se espera ver.

Tabla 7.

Preferencias y desventajas del estilo teórico

Preferencias	Desventajas
· Sentirse en situaciones claras y estructuradas	· Verse obligado a hacer algo sin un contexto o finalidad clara
· Participar en sesiones de preguntas y respuestas	· Tener que participar en situaciones donde predominen las emociones y los sentimientos
· Entender conocimientos complicados	· Participar en actividades no estructuradas
· Leer u oír hablar sobre ideas y conceptos bien presentados	· Participar en problemas abiertos
· Leer u oír hablar sobre ideas y conceptos que insistan en la racionalidad y la lógica	· Verse, por la improvisación, ante la confusión de métodos o técnicas alternativas
· Tener que analizar una situación Completa	

Fuente: Honey, P. y Mumford, A. 1986. Manual of Learning Styles.

Preferir la intuición y la subjetividad. La rigidez en la utilización de varios procesos de pensamiento constituye un tipo importante de bloqueo. La rigidez mental impide la flexibilidad de tendencia necesaria para cambiar tácticas o modificarlas.

Desagrado ante enfoques estructurados y constituidos. Todos sentimos en alguna ocasión en nuestro trabajo intelectual un cierto rechazo hacia algunas de las tareas que nos vemos obligados a llevar a cabo. En unos casos sentimos rechazo porque encontramos la tarea aburrida, rutinaria, opaca. En otros casos nos resulta la acción antipática porque nos resulta extraña, no familiar, no connatural a nuestra forma espontánea de proceder (Guzmán, 1991).

La dependencia excesiva de los demás (profesor y compañeros). Muchos alumnos confían en que, o bien los demás les solucionen los problemas, o bien les expliquen de forma permanente cómo afrontarlos, ya que, sin esa ayuda, se encuentran totalmente perdidos.

Preferencia por la espontaneidad y el peligro. Asumir riesgos sensatos y estimular a los otros a asumirlos es beneficioso. Señala Sternberg (1997), que se debe valorar la creatividad de los alumnos a la hora de llevar a cabo una práctica o un proyecto.

Incapacidad de convertir el pensamiento en acción. No basta con tener buenas ideas, sino también la capacidad de ponerlas en práctica, trasladar el pensamiento a la acción.

Incapacidad para terminar y llevar a cabo los trabajos. Algunas personas son incapaces de llegar hasta el final, cualquier cosa que empiezan no son capaces de finalizarla. Se enredan en cualquier paso intermedio.

C) Sugerencias de propuestas didácticas

Las posibles propuestas de sugerencias didácticas para mejorar el estilo teórico son:

Leer atentamente y de forma pausada un teorema, una proposición, una propiedad o el expresado de un problema. Después tratar de resumir lo que se ha leído, diciéndolo con palabras propias.

Tomar una situación compleja y analizarla. Por ejemplo, dado un problema novedoso buscar las posibles relaciones con otros que se tengan acopiados en la memoria de tal forma que, la información inicial se transforme en otra información que permita obtener su solución. O de otra manera, decodificar la pesquisa, es decir, traducir la información inicial a un nuevo código o lenguaje con el que el alumno esté familiarizado y le permita conectar la pesquisa nueva con las ya existentes.

Prever contratiempos y prepararse para resolverlos. Debemos ser optimistas siempre que sea posible; el pesimismo agota la energía, mina el empuje. Deberíamos asimilar a ver los contratiempos como oportunidades de aprendizaje y no como causas de desesperación.

Resumir teorías e hipótesis, formular y comprobar conjeturas. El profesor debe recompensar explícitamente los esfuerzos creativos de los alumnos, además del conocimiento, habilidades analíticas y la redacción.

Practicar la manera de hacer preguntas. Guzmán (1991) considera la cuestión como una actitud y señala: «la cuestión es como un anzuelo para extraer ideas originales. El esfuerzo consciente por preguntarse y preguntar genera una actitud inquisitiva, que es la base de todo avance en el conocimiento».

Cuestionar los supuestos. Todo pensamiento creativo –afirma Sternberg (1997) –comienza con una pregunta: « ¿Por qué»? Los educadores debemos estimular a los alumnos a que cuestionen los supuestos.

Adquirir práctica. En el caso de la aplicación rígida de algoritmos matemáticos, suele ser útil crear situaciones donde los alumnos deban pensar como el matemático que ideó el algoritmo e intenten por su cuenta desarrollarlo de nuevo.

La codificación selectiva. Supone separar la información relevante de la irrelevante.

La perseverancia. Algunos alumnos se dan por vencidos con demasiada facilidad. Si en los primeros intentos no tienen éxito, abandonan.

Formulación algebraica. El alumno debe dotar a las fórmulas y a las frases de sentido. Tiene que poder explicarla, justificarla en su lenguaje. Con ello demuestra que los signos son para él portadores de significado. Aprender de memoria y automatizar. En Matemáticas hay que hacer ejercicios y aprender frases de memoria. La finalidad es su automatización. Algunos métodos, determinados enunciados y reglas, hay que instruirse de memoria.

Aplicar los conceptos. Hay que dar ocasión a los estudiantes de emplear los instrumentos que han adquiridos. Por ejemplo, si se trata de un problema que hay que solucionar de forma autónoma, debe preguntarse dónde cree que existen las aplicaciones prácticas y teóricas de los conceptos estudiados.

4) Estilo pragmático

A) Predominancia alta

Las preferencias y desventajas que presentan los estudiantes con predominancia alta en Estilo pragmático figuran en la tabla 5.

Tabla 8.

Preferencias y desventajas del estilo pragmático

Preferencias	Desventajas
<ul style="list-style-type: none">· Aprender técnicas inmediatamente aplicables· Percibir muchos ejemplos y anécdotas· Experimentar y practicar técnicas con asesoramiento de un experto· Recibir indicaciones prácticas y Técnicas	<ul style="list-style-type: none">· Aprender cosas que no tengan una aplicabilidad inmediata· Trabajar sin instrucciones claras Sobre cómo hacerlo.· Considerar que las personas no avanzan con suficiente rapidez

Fuente: Honey, P. y Mumford, A. 1986. Manual of Learning Styles.

B) Bloqueos

Los bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo del estilo pragmático son:

Considerar las técnicas útiles exageradas. Contemplación, abstracción, especulación, por ejemplo, no son tareas mentales muy de moda para los prácticos. Sin embargo, de ellas han dependido fundamentalmente los grandes avances del pensamiento humano, incluso en las ciencias.

No saber para qué sirve lo que se estudia puede resultar desmotivante. Los alumnos, en general, prefieren trabajar en algo que resulte útil, que no en algo que no se sabe para qué sirve. Sin embargo, en innumerables ocasiones la aplicabilidad no es inmediata, hay que ir escalando peldaños paso a paso hasta ver el horizonte práctico.

Dejar los temas abiertos. En la fase inicial de un determinado dificultad concédete la oportunidad de volar libremente, déjate llevar por conjeturas imaginativas, por tu fantasía, todo ello por encima de planteamientos lógicos. Ya vendrá el rigor (Guzmán, 1991).

La distracción y la falta de concentración. Hay personas que se distraen con mucha facilidad y suelen tener breves lapsos de atención y, como consecuencia de ello, no suele cundirles mucho. El profesor debe proporcionar a sus estudiantes un ambiente adecuado para trabajar y animarles a lograr sus objetivos (Sternberg, 2000).

C) Sugerencias de propuestas didácticas

Las posibles propuestas de sugerencias didácticas para mejorar el Estilo Pragmático son:

Llevar a cabo la corrección de ejercicios y la posterior autoevaluación.

Recabar ayuda de personas que tienen experiencia. Guzmán (1991) indica que el experto y el aprendiz se manifiestan ante un problema difícil de forma muy distinta; el experto declara una mayor intuición y flexibilidad para abandonar un camino errado, mientras que la aprendiz suele presentar cierta inmovilidad de pensamiento.

Aprender del maestro. En la relación entre el experto y el aprendiz, el maestro aborda y plantea un problema nuevo y hace que el principiante intervenga en su resolución. De esta manera, el aprendiz aprende muchos ejemplos de la aplicación adecuada, y dispone de numerosas ocasiones para poner en práctica su propia comprensión (Gardner, 2000).

Experimentar y observar. La experimentación es una de las técnicas más fructíferas para el descubrimiento y la resolución de problemas. De la observación surge una conjetura, se sigue experimentando y se contrasta.

Estudiar las técnicas que manejan otras personas. Cuando se descubra que algo hacen bueno, imitarlos. El profesor debe actuar de «entrenador» en el sentido de que, al principio y en multitud de ocasiones, mostrará las habilidades y las técnicas que, posteriormente,

el estudiante utilizará de forma estratégica en la resolución de ejercicios y problemas.

Recibir información de una actuación en clase. Después de una intervención en clase, una manifestación o en la realización de un ejercicio, recibir información de cómo se ha hecho.

Ejercitar. Plantear problemas que tengan como finalidad la utilización de las diferentes técnicas, algoritmos y destrezas matemáticas en contextos distintos de los que se han aprendido y enseñado.

Utilizar imágenes. Muchos ejercicios y problemas se hacen más factibles cuando se utiliza una representación adecuada de los elementos que en ellos intervienen. Se piensa generalmente mejor con el apoyo de imágenes que con palabras, números, distintivos, y fórmulas.

Crear «entornos de amaestramiento asistidos por ordenador». Los estudiantes pueden investigar cualquier tema de interés por su cuenta o en colaboración con otros compañeros. Intercambian pesquisa, se comunican con estudiantes de otros lugares y también pueden consultar con expertos a través de Internet.

3.2.2. Estrategias de Aprendizaje

3.2.2.1. Concepto

En la acepción de Esteban, M., y Ruiz, C., (1996) las estrategias de aprendizaje se constituyen en la unidad de análisis en el estudio de los aspectos procedimentales del aprendizaje, según estos autores las estrategias de aprendizaje son medios para conseguir un fin de aprendizaje que tienden a organizarse por diversidad de factores - naturaleza de la tarea, rasgos personales, contextuales,...- generando una manera de actuar del alumno. Así, para Esteban, M. (2003) “El concepto de estrategia implica entonces una connotación finalista e intencional. Toda táctica ha de ser un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje” (p. 1).

Para González y Turón (1992, citado por Ramírez, Salguero, M., sin referencia de año, p. 121), las “estrategias de aprendizaje son procesos, planes de acción, generales o específicos, que sirven de base para facilitar la enseñanza y conocimiento cuando realizamos distintas tareas intelectuales”. Así mismo, Nisbet y Shucksmith (1987, en Valle, A., González, R., Cuevas, L., Rodríguez, S., y Baspino, M., 1998) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la pesquisa. Según Winstein y Mayer (1986) “las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (Referenciados en Valle, A., González, R., Cuevas, L., Rodríguez, S., y Baspino, M., 1998, p.2).

Para Pozo, Monereo y Castelló (citado por Muñoz, M., 2005) las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la metacognición, la cual consiste en un mecanismo de carácter intrapsicológico que nos permite ser conscientes de algunos de las culturas que manejamos y de algunos de los procesos mentales que utilizamos para gestionar esos conocimientos, es decir, es la conciencia de la propia cognición. Monereo y Castelló definen las destrezas de aprendizaje como "un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, acerca de qué culturas conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo de enseñanza en un contexto definido por unas condiciones específicas" (p. 6). También para Pozo (1990:201) son “secuencias integradas de procedimientos o diligencias que se eligen con la intención de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información” (citado por Montanero, Fernández, M. y León, J. 2005. p.1).

Beltrán (2003, citado por Gázquez, J., Pérez, María del C., Ruiz, María, I., Miras, F., y Vicente, F. 2006), “las define como actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar o mejorar la ejecución de la tarea, haciendo hincapié en dos características esenciales de la estrategia: que sea directa o indirectamente manipulable y que tenga un carácter propositivo o intencional” (p. 52). En síntesis las tácticas de aprendizaje se forman como parte de la respuesta del individuo a las demandas de una tarea, implican una secuencia de diligencias, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones ajustados al objetivo o meta que el estudiante pretende conseguir. “Una estrategia de enseñanza es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como herramienta flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Hernández, 1991. citado por Díaz, B. F., y Hernández, R. G., 1999, p.12).

3.2.2.2. Diferencia entre estrategias de aprendizaje y técnicas de aprendizaje

Según Monereo, las tácticas de aprendizaje son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el estudiante elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para cumplimentar una demanda u objetivo acatando de las características de la situación educativa en la que se produce la acción” (1994, citado por Martín del Buey, F; Martín Palacio, E; Camarero Suárez, F y Sáez Navarro, C.; sin referencia de año, p. 2).

La estrategia es por sí misma propositiva y encierra un plan de acción o una secuencia de actividades perfectamente organizadas que se constituyen de otros elementos más simples, que son las técnicas de

aprendizaje específicas para conseguir las metas de aprendizaje (Valle, A., González, R., Cuevas, L., Rodríguez, S., y Baspino, M., 1998).

Las técnicas de aprendizaje “son procedimientos, maneras de proceder utilizadas por las estrategias para alcanzar un fin. Las mismas técnicas sirven para varias estrategias. Las estrategias de enseñanza de aprendizaje se usan siempre de manera consciente” (Sin referencia de año, Martín del Buey, F; Martín Palacio, E; Camarero Suárez, F y Sáez Navarro, C; p. 3). Las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje, se consideran una guía de las acciones que hay que seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. De otra parte, las técnicas son actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden: repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Entonces, las técnicas de estudio y aprendizaje específicas están al servicio de las estrategias y precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades, que, generalmente, no precisan de grandes dosis de planificación y reflexión (Valle y Rodríguez, 1998, citado por Corral de Zurita, N y Alcalá M.2002).

En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas de un uso reflexivo y no sólo mecánico o automático de las mismas. Así, en tanto las estrategias hacen referencia al uso reflexivo de los procedimientos, los métodos a la comprensión y aplicación de los procedimientos. La simple ejecución mecánica de ciertas técnicas, no es siempre una manifestación de aplicación de una táctica de aprendizaje. Para que la estrategia se produzca, se requiere una planificación de esas técnicas en una secuencia dirigida a un fin. Esto sólo es posible cuando existe meta conocimiento (pensar sobre las ideologías, incluye la capacidad para

evaluar una tarea, y así, determinar la mejor forma de realizarla y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado).

3.2.2.3. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

La clasificación de las estrategias de aprendizaje es posible abordarse según el enfoque de estudio de cada autor, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan etcétera (Díaz, Barriga, F., Hernández, Rojas, G., 1998). Marton y Saljö (1976, en Inga, Aranda J; Capa, W & Montes de Oca, H., 2004, p. 49), tipifican las estrategias de aprendizaje de acuerdo con las tareas que emprenden los estudiantes y los diferentes modos que tienen de abordarlas en estrategias cognitivas de adquisición y procesamiento de la información: Estrategia profunda y estrategia superficial. “Los estudiantes que siguen una estrategia profunda, tratan de comprender el significado del artículo o trabajo que leen y los argumentos utilizados por el autor, relacionando todo esto con su experiencia personal y los conocimientos previos”. Tratan de determinar en qué medida las conclusiones del autor son justificables desde las evidencias que presenta. Los estudiantes con una estrategia superficial, “tratan de memorizar aquello que consideran significativo en función de las preguntas que prevén se les hará después, al ser evaluados. Su atención se concentra en hechos específicos o fragmentos de información inconexos que son aprendidos de memoria, tendiendo además a mostrarse ansiosos por la tarea” (Inga, Aranda J; Capa, W & Montes de Oca, H., 2004, p. 49). Kirby (1984, referenciado por Valle, A., González, R., Cuevas, L., Rodríguez, S., y Baspino, M., 1998), distingue dos tipos de estrategias de aprendizaje: Macroestrategias y microestrategias. Las primeras hacen referencia a las estrategias metacognitivas -planificación, control y evaluación de la propia cognición-, que permiten el conocimiento, regulación y control de los procesos mentales para logra una meta de aprendizaje. Las macroestrategias son más generales que las microestrategias,

presentan un elevado grado de transferencia y están “relacionadas con factores emocionales y motivacionales influenciadas por las diferencias propios, como estilo e inteligencia, menos sensibles a la instrucción directa” (Alonso, C. y Gallego, D., sin referencia de año, p. 8). Las microestrategias son estrategias cognitivas que corresponden a la integración de un nuevo material con el conocimiento previo, son un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información de acuerdo con una meta de enseñanza. Las microestrategias son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimiento y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas. Están “orientadas a tareas específicas, relacionadas con conocimientos, habilidades concretas, cercanas al desempeño y sensibles a la instrucción directa” (Alonso, C. y Gallego, D., sin referencia de año, p. 8).

Weinstein y Mayer (1986, citado por Narvaja, P.; 1.998) distinguen primeramente tres grandes grupos de estrategias: Tácticas cognitivas, metacognitivas y habilidades de administración de recursos. Entre las estrategias cognitivas se cuentan estrategias de memorización, transformación y transformación. Las de memorización incluyen las estrategias de repetición, reglas mnemotécnicas, etc. Las estrategias de fabricación sirven para construir estructuras de sentido al interior de los materiales a aprender, la integración de un nuevo material con el saber ya almacenado y la transferencia de lo aprendido a otros contextos. Las estrategias de innovación son en primer lugar, modos de proceder de reducción de información que estructuran los procesos de selección y codificación.

El segundo grupo de estrategias de aprendizaje lo conforman las llamadas estrategias meta cognitivas, a las que pertenecen las estrategias de planificación, control y regulación del propio proceso de enseñanza. El aprendizaje efectivo no sólo exige saber condicional acerca de las propiedades y efectividad de los elementos que ayudan

para aprender, sino también tácticas de control meta cognitivo que dirigen el propio proceso de aprendizaje. Esto vale tanto para la planificación del aprendizaje y la selección de estrategias de enseñanza como para el inspección de los procesos de comprensión y la modificación de los modos de proceder ante el surgimiento de dificultades de aprendizaje. Estas tácticas de control, que cumplen funciones ejecutivas y de autorregulación son la clave del aprendizaje reflexivo (Narvaja, P.; 1.998)

El tercer grupo de estrategias se refiere a las estrategias de administración de recursos, que son caracterizadas como estrategias de apoyo. Wild, Schiefele & Winteler (1992 citado por Narvaja, P.; 1.998) “diferencian entre administración de recursos internos y externos. Dentro de las estrategias internas mencionan el control del esfuerzo y la atención, tanto como la atención planificada del tiempo de aprendizaje. La administración de recursos externos se refiere, por el contrario, a la conformación óptima del entorno de aprendizaje personal y material” (p.7).

La clasificación desarrollada por Oxford (1989, citado por Contijoch, E., M., 2006), divide las tácticas de enseñanza en dos grandes grupos: Directas e indirectas. Las directas incluye habilidades de memoria, cognitivas y compensatorias (las de comunicación) y en las indirectas reúne las meta cognitivas, afectivas y sociales.

Pozo (1990, referenciado por Díaz; Hernández y Rojas 1998) analiza las estrategias de aprendizaje según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos en: Estrategias de recirculación, estrategias de transformación, estrategias de organización y estrategias de recuperación de la información.

Las estrategias de recirculación de la información son consideradas por Pozo como las más primitivas manejadas por cualquier aprendiz

(especialmente la recirculación simple, utilizadas también por los niños en edad preescolar).

Suponen un procesamiento de carácter superficial, utilizadas para conseguir un enseñanza “al pie de la letra” de la información. La estrategia básica es el repaso, -simple o de apoyo al repaso- acompañado en su forma más compleja con métodos para apoyarlo, el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender en la memoria de trabajo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla a la memoria a largo plazo.

Alonso, (1991); Pozo, (1989) consideran que: “Las estrategias de repaso simple y complejo son útiles especialmente cuando los materiales que se han de aprender no poseen o tiene escasa significatividad lógica, o cuando tienen poca significatividad psicológica para el aprendiz; de hecho puede decirse que son (en especial el repaso simple) las estrategias básicas para el logro de enseñanzas repetitivos o memorísticos” (Citado por Díaz, Barriga, F; Hernández, Rojas, G.; 1998, p.1). Las técnicas empleadas en las estrategias de recirculación para el repaso simple son la repetición simple y acumulativa; y para apoyo la verificación subrayar, destacar, copiar. Las estrategias de elaboración consisten en integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con las instrucciones previas pertinentes.

Pueden ser de dos tipos: simple y compleja de acuerdo con el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre fabricación visual (imágenes visuales simples y complejas) y verbal – semántica (estrategia de “parafraseo”, elaboración inferencial o temática, etcétera). Estas destrezas permiten un tratamiento y una codificación más sofisticados de la información que ha de aprender, porque atiende de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales. Las técnicas empleadas para el procesamiento simple son, la búsqueda de palabras clave, rimas, imágenes mentales y

el parafraseo. Para el procesamiento complejo la elaboración de inferencias, resumir, analogías, transformación conceptual.

Las estrategias de organización de la información “permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas habilidades es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de la información, explotando ya sea las relaciones posibles entre las distintas partes de la información y/o las relaciones entre la pesquisa que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz” (Monereo, 1990; Pozo, 1990, citado por Citado por Díaz, Barriga, F; Hernández, Rojas, G.; 1998, p.1). Las técnicas empleadas en las estrategias de organización cuando el objetivo es la clasificación de la información son el uso de categorías; para la jerarquización y organización de la información los mapas conceptuales, uso de estructuras textuales y las redes semánticas.

Tanto en las habilidades de fabricación como en las de organización la idea fundamental no es simplemente reproducir la información aprendida, sino ir más allá, esto es, descubrir y construir significados para encontrar sentido en la pesquisa. Esta mayor implicación cognitiva (y afectiva) del aprendiz, a su vez, permite una retención mayor que la producida por las estrategias de recirculación.

Estrategias de recuperación de la información permiten optimizar la búsqueda de la información que se ha almacenado en la memoria a largo plazo (episódica o semántica). Alonso (1991, referenciado en Díaz, Barriga, F; Hernández, Rojas, G. 1.998) distingue dos tipos de estrategias de recuperación.

La primera, llamada “seguir la pista”, permite hacer la búsqueda de la pesquisa repasando la secuencia temporal recorrida, se relaciona con

información de tipo episódica y es útil cuando ha ocurrido poco tiempo entre el momento de enseñanza o de presentación de la información y el recuerdo. El esquema temporal de acontecimientos funciona como un indicio autogenerado, que se debe seguir (hacia delante o hacia atrás) para recordar el evento de nuestro interés: La segunda, se refiere al establecimiento de una búsqueda inmediata en la memoria de los elementos relacionados con la pesquisa demandada, por lo que se denomina “búsqueda directa” se utiliza cuando la información almacenada es de carácter semántico y puede ser utilizada aun cuando haya ocurrido más tiempo entre los procesos mencionados.

De otra parte, Alonso, (1991, citado por Díaz, Barriga, F., y Hernández, Rojas, G; 1999) agrupa las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje, su clasificación sigue una aproximación inversa a la anterior (Pozo, 1990), ya que las estrategias son clasificadas según el tipo de contenidos declarativos para los que muestran de mayor firmeza. De modo que para el enseñanza de información factual, esto es datos (aprender símbolos químicos o matemáticos, fórmulas, datos numéricos, fechas históricas, etcétera), pares asociados de palabras (como el aprendizaje de cualquier vocabulario extranjero, las capitales de los países, etcétera); y listas de palabras o términos (nombres de países de algún continente, los nombres de los ríos de alguna región, los elementos que componen un medio ecológico, o los que intervienen en algún proceso físico, etcétera); pueden utilizarse varios tipos de estrategias que han demostrado ser efectivas dentro de los escenarios escolares como son: La repetición simple, parcial o acumulativa. La organización categorial. Elaboración simple de tipo verbal, palabras claves, imágenes verbales.

El aprendizaje de pesquisa conceptual, como son conceptos, proposiciones o explicaciones exige un tratamiento más profundo que el aprendizaje de pesquisa factual. Según Alonso, las estrategias que tienen gran efectividad cuando son utilizadas en forma correcta son: la

representación gráfica –redes y mapas conceptuales, la elaboración-tomar de notas, elaborar preguntas, resumir y la transformación conceptual (Díaz, Barriga, F., y Hernández, Rojas, G; 1999).

Beltrán, para quien las tácticas de aprendizaje son “las acciones u operaciones mentales seleccionadas por un sujeto para proveer la adquisición del conocimiento” (1998:205, citado por Montanero, Fernández, M y León, J. 2005, p.1), elaboró una clasificación de habilidades cognitivas en función de ciertos requerimientos que debe aprender un alumno para la realización de un estudio efectivo dentro de las instituciones educativas: habilidades de búsqueda de información, que hace referencia a cómo encontrar dónde está almacenada la información respecto a una materia, cómo hacer preguntas, usar la biblioteca, utilizar material de referencia. habilidades de asimilación y retención de la información, de las cuales hacen parte las estrategias de cómo escuchar para lograr la comprensión, estudiar para lograr comprensión, recordar, codificar y formar representaciones, leer con comprensión, registrar y controlar la comprensión. Las habilidades organizativas, referidas a cómo establecer prioridades, programar el tiempo de forma correcta, disponer de los recursos y cómo conseguir que las cosas importantes estén hechos a tiempo. Habilidades Inventivas y Creativas, respecto a cómo desarrollar una actitud inquisitiva, razonar inductivamente, generar ideas, hipótesis, predicciones, organizar nuevas perspectivas, emplear analogías, evitar la rigidez y cómo aprovechar los sucesos interesantes y extraños. Habilidades Analíticas, sobre cómo desarrollar una actitud crítica, razonar deductivamente, evaluar ideas e hipótesis. Destrezas en la Toma de Decisiones, cómo identificar alternativas y cómo hacer elecciones racionales. Habilidades de comunicación de cómo expresar ideas oralmente y por escrito. Habilidades sociales sobre cómo evitar conflictos interpersonales. Habilidades meta cognitivas y auto reguladoras, referidas a cómo evaluar la propia ejecución cognitiva, seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado,

enfocar la atención a un problema, decidir cuándo detener la actividad en una dificultad difícil, determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando, transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra, determinar si las metas son sólidas con las capacidades, conocer las demandas de la tarea, conocer los medios para lograr las metas, conocer las capacidades propias y cómo compensar deficiencias, cómo cooperar y obtener cooperación, cómo competir realmente y motivar a otros (Díaz, Barriga, F., y Hernández, Rojas, G; 1999).

O'Malley (Contijoch, E., M., 2006) clasifica tres tipos de estrategias de aprendizaje dependiendo del nivel tipo de procesamiento involucrado: Estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias afectivo-sociales. Las primeras tienen que ver con la tarea de aprendizaje en sí, tales como el ensayo, la organización, la inferencia la transferencia, la deducción y la síntesis. Las estrategias meta cognitivas que refieren habilidades que involucran la planeación, el monitoreo y la evolución de la tarea de aprendizaje. Por último, las estrategias afectivo-sociales que representan un amplio grupo e involucran la interacción con otra persona. Entre ellas se encuentran la cooperación, el preguntar para aclarar (solicitar explicación, parafrasear, pedir ejemplos), y el reducir la ansiedad hacia la tarea (self-talk). Pueden ser aplicadas a una variedad de tareas.

Serra y Bonet y Vargas y Arbeláez, plantean cuatro tipos de estrategias: Apoyo, procesamiento, personalización, meta cognitivas. Las estrategias de apoyo están relacionadas con la sensibilización del estudiante hacia las tareas de aprendizaje, esto orientado a tres ámbitos: motivación, actitudes y afecto. Las estrategias de procesamiento están dirigidas directamente a la codificación, comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos mediante estrategias de repetición, selección, organización y elaboración. Las estrategias de personalización relacionadas con la creatividad, el pensamiento crítico y el transfer. Por último las estrategias meta cognitivas que permiten la planificación y

supervisión de la acción de las estrategias cognitivas. Tiene doble función: conocimiento y control (2004; 2002, en Contijoch, E., M., 2006). Pintrich y García (1993, citado por Rinaudo, M; Chiecher, A y Donolo, D, 2003) distinguen entre estrategias de repaso, elaboración y organización. Las estrategias de repaso inciden sobre la atención y los procesos de codificación, pero no ayudan a construir conexiones internas o a integrar la nueva información con el conocimiento previo, razón por la que sólo permitirían un procesamiento superficial de la información. Las estrategias de elaboración y de organización posibilitan procesamientos más profundos de los materiales de estudio. El pensamiento crítico es considerado también como una estrategia cognitiva, que alude al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y crítico sobre el material de estudio.

En cuanto a las estrategias meta cognitivas, sugieren que habría tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación. Planear las actividades contribuye para activar aspectos relevantes del idea previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material. Controlar las actividades implica evaluar la atención y cuestionarse durante la lectura, en tanto que la regulación de las prestezas refiere al continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función del control previo (Pintrich et al., 1991, citado por Rinaudo, M; Chiecher, A y Donolo, D).

Por último, las estrategias de manejo de recursos, “incluyen la organización del tiempo y ambiente de estudio; la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda” (Pintrich et al., 1991, citado por Rinaudo, M; Chiecher, A y Donolo, D, 2003, p.110). El manejo del tiempo implica programar y planear los momentos de estudio, en tanto que el manejo del contexto refiere a la determinación por parte del estudiante acerca de su lugar de trabajo. Idealmente el ambiente de estudio debe ser tranquilo, ordenado y relativamente libre de distractores visuales o auditivos. La regulación del esfuerzo alude a la

habilidad del estudiante para persistir en las tareas a pesar de las distracciones o falta de interés; tal destreza es de importancia para el éxito académico en la medida que implica compromiso con las actividades y tareas propuestas. El aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda aluden a la disposición de los alumnos para plantear sus dificultades a un compañero o al docente; cuestión relevante si se atiende al valor pedagógico que se atribuye al diálogo profesor-estudiante y, particularmente a los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica.

Ramírez, Salguero, M. (2001), atendiendo a las investigaciones desarrolladas por Flavell, 1976; Dansereau, 1985; Weinstein y Underwood, 1985; Weinstein y Mayer, 1986; Beltrán, 1986; Pintrich, 1989, Monereo, 1991; González y Turón, 1992; Justicia, 1996, clasifica las estrategias de aprendizaje en tres grandes categorías: Primarias, Secundarias y Versátiles.

Las tácticas primarias “son aquellas que operan directamente sobre la pesquisa: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando la información en la memoria, para posteriormente, poder recobrar y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga” (Ramírez, Salguero, M., 2001, p.123). Estas son:

Destrezas cognitivas o micro estrategias, facilitadoras del conocimiento. “Tiene por finalidad el progreso de habilidades cognitivas, representan lo que Monereo (1991) denomina micro estrategias. Según Beltrán (1995), éstas son una especie de reglas o procedimientos intencionales que permiten a la persona la toma de decisiones oportunas de cara a conformar las faenas que caracterizan el sistema cognitivo” (Referenciado en Ramírez, Salguero, M., 2001, p.123). Las estrategias cognitivas son, la atención, fragmentación, selección y contra distractores. La comprensión, captación de ideas, subrayado, traducción a lenguaje propio y resumen, gráficos, redes, esquemas y mapas

conceptuales. A través del lenguaje oral y escrito (velocidad, exactitud y comprensión). La elaboración, preguntas, metáforas, analogías organizadores, apuntes y mnemotecnias.

Memorización/Recuperación técnicas o destrezas de estudio, codificación y generación de respuestas. Entre éstos se encuentran el método 3R: leer, recitar y revisar, o el L-L/S-T/R-R-R: Luego de comprender los enunciados o títulos de cada bloque de información, centrarse en el primer apartado leyéndolo comprensivamente, volver a leer subrayando, traducir a palabras propias, recitar y repasar/revisar, y así sucesivamente en cada bloque de contenidos.

Estrategias meta cognitivas o macro estrategias, “Facilitadoras del conocimiento, de la cantidad y de la calidad del conocimiento que se tiene (productos), su control, su dirección y su aplicación a la resolución de problemas, tareas, etc. (procesos).” (Ramírez, Salguero, M., 2001, p.123), para Monereo corresponden a las macro estrategias, que son estrategias generales, de dirección mental con un grado mayor de transferencia. Entre estas se encuentran: el conocimiento del conocimiento, de la persona, la tarea y de la estrategia, el control de los procesos cognitivos como son la planificación (diseño de los pasos a dar), la autorregulación (seguir cada paso planificado), la evaluación (valora cada paso individualmente y en conjunto, reorganización (modifica los pasos erróneos hasta lograr los objetivos) y la anticipación (avanzar o adelantarse a nuevos aprendizajes).

Las estrategias secundarias o de apoyo, “son aquellas que tratan de crear un mejor ambiente o clima posible, las mejores condiciones y el mejor apoyo a las estrategias primarias (cognición y meta cognición); que de lo próximo a lo distal, procuran el conocimiento y dominio de sí mismo en su espacio y su tiempo, para conocer y dominar lo que le rodea y en el tiempo, para conocer y dominar lo que le rodea en el espacio y en el tiempo” (Ramírez, Salguero, M., 2001, p.127). Estas son:

Estrategias personales o de ajuste personal y social, como son la motivación, atribución causal, búsqueda de éxito, motivación intrínseca, curiosidad, autoeficacia y auto refuerzo. El afecto, control de emociones, autoestima y responsabilidad y las actitudes sociales, formación, mantenimiento, cambio y destrezas sociales.

Habilidades espaciales o de ajuste espacial, lugar de estudio: ubicación, postura y oxigenación más adecuadas.

Estrategias temporales o de ajuste temporal, distribución del tiempo, establecimiento y respeto del calendario y el horario de trabajo.

Estrategias versátiles, hacen alusión a la perfecta integración de las estrategias primarias y secundarias, es la facultad de auto optimización, favoreciendo su adecuada interacción e interrelación, “versátil da la idea de asequible, adaptable, motivable, moldeable, aplicable, contrastable y favorable a un proceso de enseñanza-aprendizaje recurrente a lo interactivo” (Ramírez, Salguero, M., 2001, p.127).

Román y Gallego (1994), “definen las estrategias cognitivas de enseñanza como secuencias integradas de procedimientos o diligencias mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (citado por Martín, del Buey, F.; Martín, Palacio, M.; Camarero, Suárez, F., y Sáez, Navarro, C. sin referencia de año, p.11); clasifican estas en estrategias de adquisición, de codificación, de recuperación y de apoyo.

La adquisición de pesquisa está integrada por los procesos atencionales y de repetición. Los primeros son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial, entre las que se encuentran las estrategias de exploración y estrategias de fragmentación, y las segundas que son la repetición a

través del repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado (Correa, Zamora, M., Castro Rubilar, F., y Lira, Ramos, H., 2004).

La codificación de información es traducir a un código y/o desde un código, entre estas se encuentran las estrategias de memotecnización, elaboración y organización. En las mnemotecnias están los acrósticos, acrónimos, rimas, muletillas, loci,....; en las estrategias de realización se manifiestan las relaciones, imágenes, metáforas, aplicaciones,...; y en las estrategias de organización se hallan los agrupamientos, secuencias, mapas, diagramas... (Martín, del Buey, F.; Martín, Palacio, M.; Camarero, Suárez, F., y Sáez, Navarro, C. sin referencia de año). Los tres grupos de estrategias (nemotecnias, elaboración y organización) consiguen codificaciones más o menos profundas y en consecuencia dan lugar a un procesamiento de mayor o menor lugar de profundidad.

- La recuperación de información, estas estrategias transforman el significado en conducta, ya que favorecen la búsqueda de información (significados y otras representaciones mentales), y la generación de respuestas o (conductas), sirven para manipular (optimizar) los procesos cognitivos de recuperación, o mediante recuperación, o sistemas de búsquedas y posterior generación de respuestas. Entre ellas se encuentran las estrategias de búsqueda y las de generación de respuesta, en la primera están la codificaciones e indicios y en la segunda la planificación y respuesta escrita (Martín, del Buey, F.; Martín, Palacio, M.; Camarero, Suárez, F., y Sáez, Navarro, C. sin referencia de año).

Las tácticas de apoyo al procesamiento que son necesarias y útiles para la adquisición, uso y control del conocimiento y de otras habilidades similares, garantizan un clima adecuado para la buena maniobra del sistema cognitivo. Entre éstas se encuentran las estrategias meta cognitivas y socio afectivas. Las tácticas meta cognitivas de autoconocimiento y automanejo: planificar, evaluar. Estrategias socio afectivas: afectivas, sociales y motivacionales (motivación intrínseca,

motivación extrínseca y de escape), (Correa, Zamora, M., Castro Rubilar, F., y Lira, Ramos, H., 2004).

3.2.2.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje según Fernando Justicia Justicia y Jesús de la Fuente Arias. De la Fuente J., y Justicia, F., (2003)

Establecen que las estrategias de aprendizaje hacen referencia al “grado de conocimiento que la persona tiene sobre sí mismo (sus posibilidades limitaciones, motivaciones, etc.), sobre los invitaciones de la tarea (pasos que incluye, posibles dificultades, repertorios que lleva consigo, etc.) y sobre el propio proceso de aprendizaje que se produciendo (cómo está aprendiendo, los faltas que está cometiendo, la secuencia a desarrollar, etc.). Supone, por tanto, que el sujeto posea una buena dosis de conciencia, de reflexión y de regulación respecto a esos aspectos citados” (p. 163”)

Partiendo de la tipología de estrategias de enseñanza fundamentada en los principios cognitivos del procesamiento de la información desarrollada por Román y Gallego (1994, referenciado por Justicia, J., F, 1999) que señala las diversas estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes durante la actividad de estudio en sus distintas fases: adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la pesquisa; De la Fuente, Arias, J., y Justicia, Justicia, F. (2003) clasifican las estrategias de aprendizaje en tres dimensiones: Una dimensión de carácter Cognitivo y Meta cognitivo, otra dimensión referida a las estrategias de Apoyo al Aprendizaje, y una dimensión alusiva a los Hábitos de Estudio. Estrategias cognitivas y meta cognitivas. Esta dimensión está referida a ambos aspectos nucleares del proceso de aprendizaje como son los componentes de conciencia del aprendizaje, de planificación y de control del enseñanza y de las tácticas meta cognitivas (de la Fuente, J., y Justicia, Justicia F., 2003).

Dichas estrategias se subdividen en:

Selección y organización, como son la obtención de resumen, esquemas, diagramas para agrupar conceptos.

Subrayado: de palabras, datos o frases, uso de útiles –lápices, bolígrafos- y de signos –admiración, asteriscos,...) para resaltar la información.

Conciencia de estrategias: Toma de conciencia de la importancia de las tácticas de elaboración para establecer relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis...); del papel que juegan las estrategias de aprendizaje en la memorización mediante la repetición y empleo de nemotecnias; la organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices y del monitoreo de la tarea.

Estrategias de elaboración: Uso de datos secundarios, accidentales o de contexto; así como de sucesos, episodios o anécdotas y/o recuerdo de dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales se elaboró la información durante el aprendizaje, para recordar material difícil de evocar.

Planificación y control: Plan general, sistemáticamente organizado, para obtener un objetivo determinado, como son: la consideración de los datos que se conocen antes de dar una solución intuitiva. La elaboración de esquemas, guiones o programa de los puntos a tratar antes de realizar un trabajo escrito. Generación de una respuesta “aproximada”, haciendo inferencias a partir del conocimiento que se posee o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas. Pensar y preparar mentalmente lo que se va a decir o escribir. Búsqueda en la memoria de una información y verificación de si se ajusta a la pregunta o a lo que se quiere responder.

Repetición y relectura: Escribir, repetir o releer los datos importantes, difíciles de recordar, o el contenido de un tema es denso y difícil.

Estrategias de apoyo al aprendizaje. Informan de la importancia que tienen las técnicas motivacionales-afectivas para los estudiantes, acercándose a la concepción de los niveles metacognitivo-cognitivo-apoyo, en el uso de las estrategias de aprendizaje (Justicia y Cano, 1996, citado por de la Fuente, J., y Justicia, F., 2003). Se subdividen a la vez en:

Motivación intrínseca: Conduce a la ejecución de una tarea y que procede del propio sujeto, que está bajo su control y se asume cuando se disfruta ejecutando una tarea: Estudiar para ampliar los conocimientos, dirigirse a sí mismo palabras de ánimo. Expectativas de supera su propio rendimiento.

Control de ansiedad: Que pudiese generar la actividad de aprendizaje que impidan la concentración en el estudio, a través de recursos personales

Condiciones contradistractoras: Locativas y personales como son: de luz, ventilación, nivel de ruido, resolución de conflictos personales.

Apoyo social: Son estrategias sociales como intercambio de opiniones, información, valoración de la tarea.

Horario y plan de trabajo: Distribución del tiempo de acuerdo con la tarea.

Hábitos de estudio. Estrategias referidas a la disposición para la comprensión y hábito de estudio:

Comprensión: uso del parafraseo, resúmenes mentales en lugar de repetir literalmente.

Hábito de estudio: lectura general de textos, establecimiento de tiempos de descanso y de repaso para facilitar la comprensión.

3.2.3. Rendimiento Académico

Según indica Kerlinger (1998), “la educación es un hecho intencionado y, en términos de calidad de aprendizaje, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del estudiante. En este sentido, la variable dependiente clásica en la enseñanza escolarizada es el rendimiento o aprovechamiento escolar” (p.8). Además, menciona El Tawab (1997), que el rendimiento es: una relación entre los obtenidos y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, trabajo, etc. Al hablar de rendimiento en la escuela, nos referimos Al aspecto dinámico de la institución escolar; el problema de la ventaja académico se resolverá de forma científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y los alumnos, de un lado, y la educación (es decir) la perfección intelectual y moral lograda por estos. Al estudiar científicamente el rendimiento es básica la consideración de los elementos que intervienen en él; por lo menos en lo que a instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo lo cierto es que ni siquiera en el aspecto docto del rendimiento, la inteligencia es el único factor. Al analizarse el rendimiento escolar deben valorarse los factores ambientales como la familia, la sociedad y el ambiente escolar. (p. 183). Según Cueto (2006), “es el logro alcanzado por el educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje; relativo a los objetivos educacionales de un determinado programa curricular, inscrito a su vez, en el plan curricular de un nivel o modalidad educativa” (p.25). El rendimiento académico está ligado al nivel de conocimiento que demuestra un estudiante medido en una prueba de evaluación. En el rendimiento académico, intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad) y motivacionales, cuya relación con el rendimiento, no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como nivel de

escolaridad, sexo, aptitud. El Ministerio de Educación (2008) define que el rendimiento es “el nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene un estudiante como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso de enseñanza aprendizaje en el que participa. Es alcanzar la máxima eficiencia en el nivel educativo donde el estudiante puede demostrar sus capacidades cognitivas, conceptuales, actitudinales o procedimentales” (p. 22). El logro de los objetivos se traduce en calificaciones aprobatorias o desaprobatorias; si no se logran los objetivos, éstos se manifiestan a través del interés escolar, sobre la base de una escala ya establecido. En el Perú oficialmente tenemos para la educación secundaria un sistema de escala vigesimal.

Cáceres y Cordero (1992) mencionan que: El rendimiento escolar va más allá del conocimiento abarcando aspectos como: habilidades, destrezas, actitudes y valores; incluyen el proceso enseñanza aprendizaje, adoptando una postura más elástico donde pudieran considerarse otras formas de identificar al estudiante que destaca en rendimiento además de la evaluación. Ambas posiciones no contemplan un estudio crítico de lo que aportan otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo y la propia escuela (p. 17). Además, la ventaja académica, se define operacionalmente como las notas asignadas por el profesor al estudiante, a lo largo de un periodo educativo y con arreglo a un conjunto orgánico de normas técnico-pedagógicas, cuyo fundamento reside en las filosofías y conceptos pedagógicos previamente establecidos, como afirma Miljánovich (2000, p. 49). Entonces viene a ser el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia. Viene a ser el nivel de logros de los objetivos de aprendizaje en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes como resultado del proceso de enseñanza aprendizaje. Es un factor determinante que en relación a las notas o calificaciones. García (2009), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del ventaja escolar, concluye que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que

atañen al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento escolar es caracterizado, según García (2009) del siguiente modo: El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del estudiante.

En su aspecto estático comprende al producto del enseñanza generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento. El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración. El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo. El ventaja está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente. (p. 63)

Factores que intervienen en el rendimiento académico.

El interés es condicionado a una serie de factores, aquellos de orden social, psicológicos, etc. y el estudio de la mayor parte de estos factores, no fueron realizados con hondura, tan solo fueron estudiados, algunos de ellos, como hechos aislados y con resultados parciales. Para Lahoz (2002), especialista en la materia, determina algunos causas condicionantes como: Causas endógenas: Relacionados directamente a la ambiente psicológica y somática del individuo, manifestándose éstas en el esfuerzo propio, motivación, predisposición, nivel de inteligencia, actitudes, ajuste emocional, adaptación al grupo, dinámica popular, edad cronológica, estado nutricional, deficiencia sensorial, perturbaciones funcionales, el estado de salud física, entre otros. Factores exógenos: Según Ugarriza (1998), complementa a los factores endógenos los exógenos que son “todos aquellos factores que influyen desde el exterior en el interés escolar” (p.59), considera al Factor social: Nivel de conocimiento, procedencia urbana o rural, conformación del hogar, dedicación al estudio. Factor educativo: Metodología del profesor, materiales educativos, material bibliográfico, infraestructura, sistema de evaluación, utilización del tiempo libre y hábitos de estudio, etc. (p. 72).

Para Marchesi y Hernández (2003), se puede afirmar que carece de fundamento sostener que el rendimiento escolar sea influenciado por un solo factor. Por el contrario existen múltiples factores concurrentes e interactuantes entre sí, ya que los alumnos por vivir en sociedad, necesariamente se ven influenciados por una serie de factores endógenos y exógenos que van a incidir en su rendimiento.

3.3. Definición de términos

Estilo de aprendizaje.- Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Estrategia de aprendizaje.- Conjunto de procedimientos o habilidades que el estudiante posee y emplea en forma flexible para aprender y recordar la información, afectando los procesos de adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

Rendimiento académico.- Es la información cuantitativa y cualitativa del nivel de aprendizaje (habilidades, conocimientos, valores y aptitudes), a partir de la aplicación evaluativo.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis de tablas y gráfica

IDENTIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

A continuación se presenta el análisis de resultados de los datos obtenidos sobre los estilos de aprendizaje de la muestra total.

Tabla 9

Preferencia del estilo de aprendizaje activo

	Frecuencia	Porcentaje
Preferencia baja	8	6.3
Preferencia moderada	63	50
Preferencia alta	32	25.4
Preferencia muy alta	23	18.3
Total	126	100

Fuente: Elaboración propia

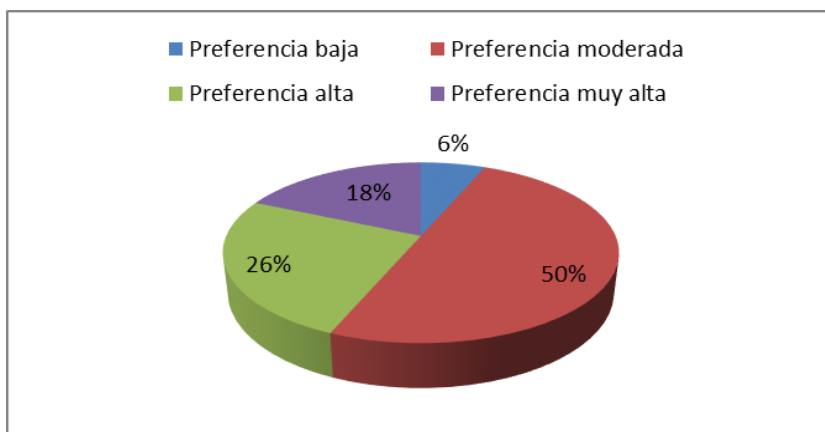


Figura 1

En la figura 1 se puede apreciar la Preferencia del estilo de aprendizaje activo, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el 50% prefieren el estilo de aprendizaje activo.

Tabla 10

Ciclo de estudios * Preferencia del estilo de aprendizaje activo

Ciclo de estudios	Preferencia del estilo				Total
	Preferencia baja	Preferencia moderada	Preferencia alta	Preferencia muy alta	
II CICLO	0	14	7	6	27
IV CICLO	3	12	8	0	23
V CICLO	3	17	3	1	24
VI CICLO	0	6	4	8	18
VIII CICLO	2	10	7	3	22
X CICLO	0	4	3	5	12
Total	8	63	32	23	126

Fuente: Elaboración propia

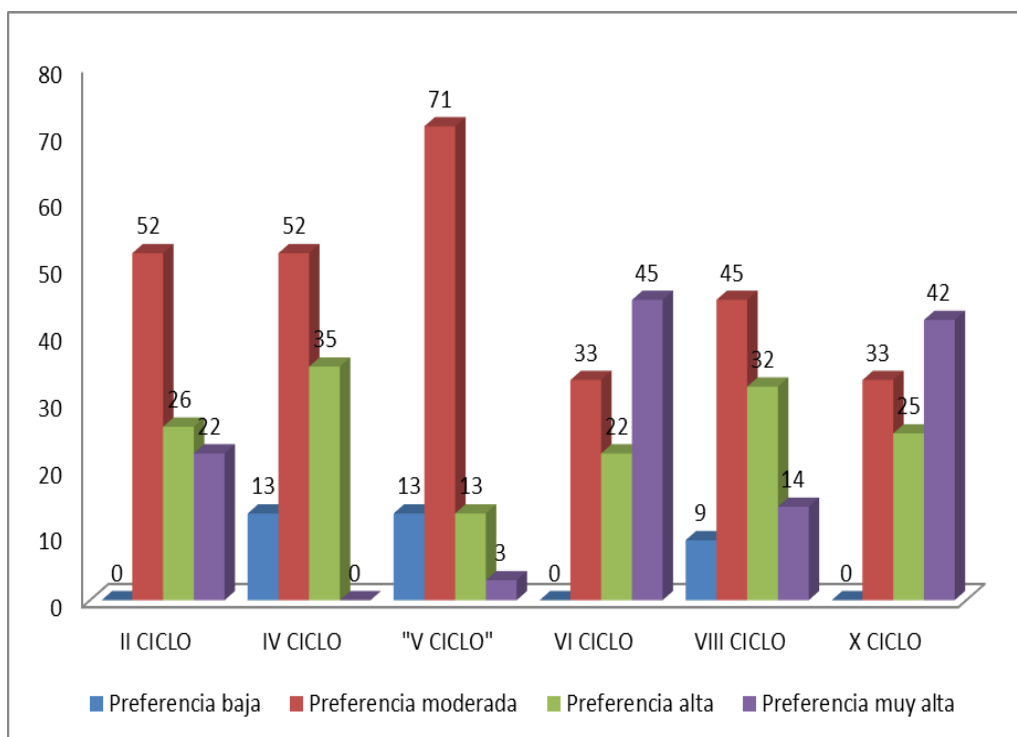


Figura 2

En la figura 2 se puede apreciar el ciclo de estudios en la preferencia del estilo de aprendizaje activo, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el II; IV y V ciclo prefieren el estilo de aprendizaje activo.

Tabla 11

Preferencia del estilo de aprendizaje teórico

	Frecuencia	Porcentaje
Preferencia baja	2	1.6
Preferencia moderada	29	23
Preferencia alta	29	23
Preferencia muy alta	66	52.4
Total	126	100

Fuente: Elaboración propia

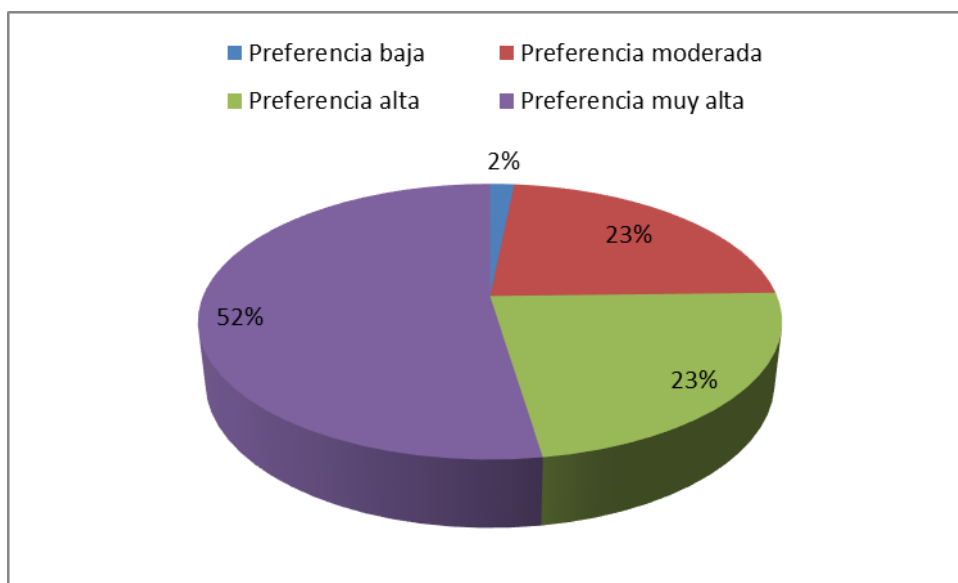


Figura 3

En la figura 3 se puede apreciar la preferencia del estilo de aprendizaje teórico, en la muestra Total de los estudiantes.

Se observa que el 52% prefieren el estilo de aprendizaje teórico.

Tabla 12

Tabla de contingencia ciclo de estudios * Preferencia del estilo de aprendizaje teórico

		Preferencia del estilo de aprendizaje teórico				Total
		Preferencia baja	Preferencia moderada	Preferencia alta	Preferencia muy alta	
ciclo de estudios	II CICLO	0	7	6	14	27
	IV CICLO	2	8	2	11	23
	V CICLO	0	7	8	9	24
	VI CICLO	0	2	2	14	18
	VIII CICLO	0	4	8	10	22
	X CICLO	0	1	3	8	12
Total		2	29	29	66	126

Fuente: Elaboración propia

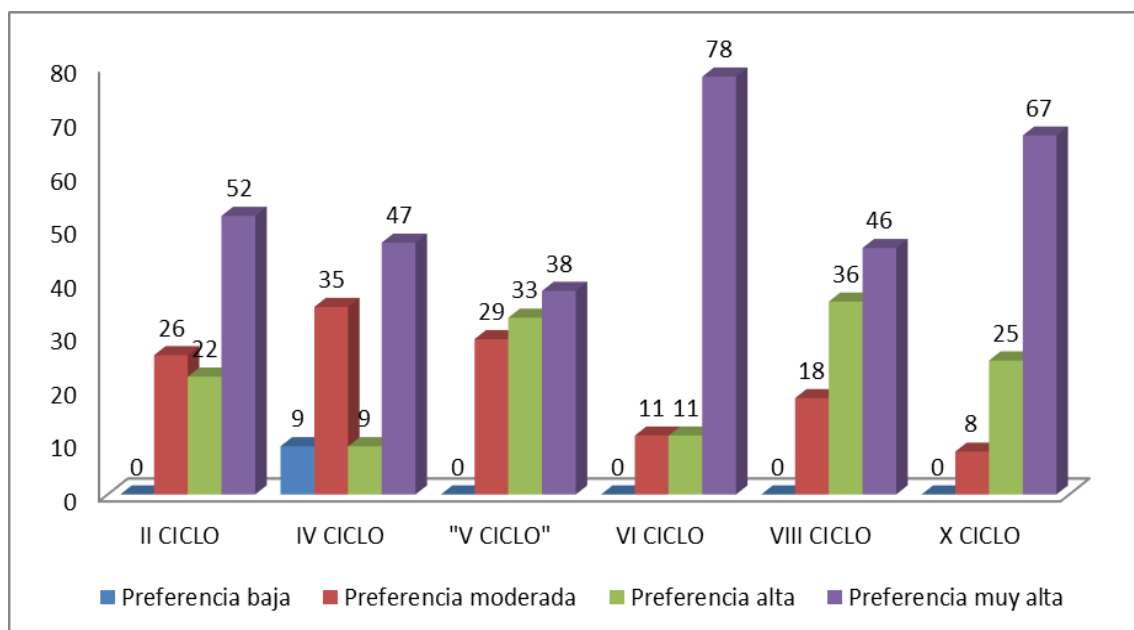


Figura 4

En la figura 4 se puede apreciar el ciclo de estudios en la preferencia del estilo de aprendizaje teórico, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el VI y X ciclo prefieren el estilo de aprendizaje teórico.

Tabla 13

Preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo

	Frecuencia	Porcentaje
Preferencia muy baja	9	7.1
Preferencia baja	41	32.5
Preferencia moderada	63	50
Preferencia alta	9	7.1
Preferencia muy alta	4	3.2
Total	126	100

Fuente: Elaboración propia

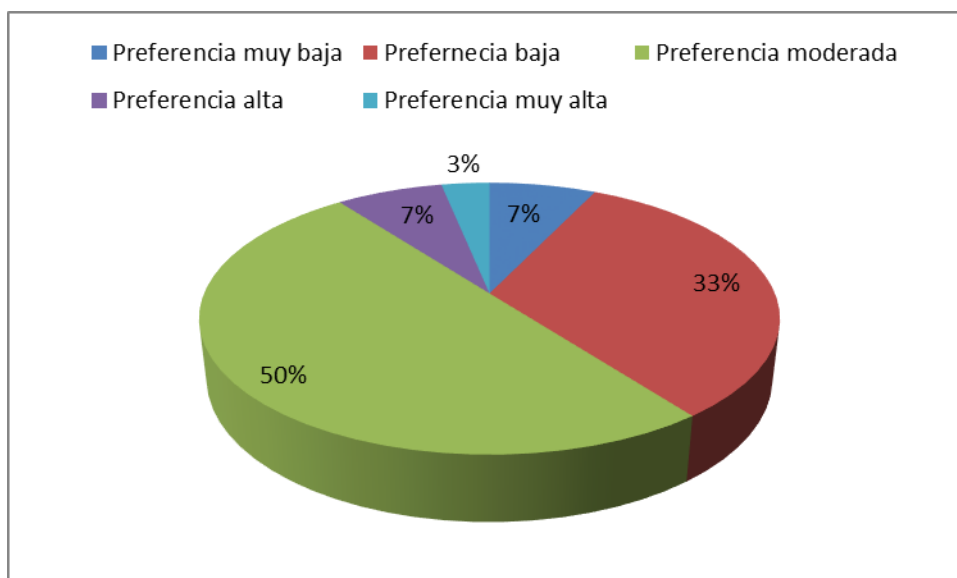


Figura 5

En la figura 5 se puede apreciar la preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el 50%, prefieren el estilo de aprendizaje reflexivo.

Tabla 14

Tabla de contingencia ciclo de estudios * Preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo

		Preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo					Total
		Preferencia muy baja	Preferencia baja	Preferencia moderada	Preferencia alta	Preferencia muy alta	
ciclo de estudios	II CICLO	0	14	9	2	2	27
	IV CICLO	5	5	9	4	0	23
	V CICLO	2	4	16	2	0	24
	VI CICLO	0	6	12	0	0	18
	VIII CICLO	2	7	10	1	2	22
	X CICLO	0	5	7	0	0	12
Total		9	41	63	9	4	126

Fuente: Elaboración propia

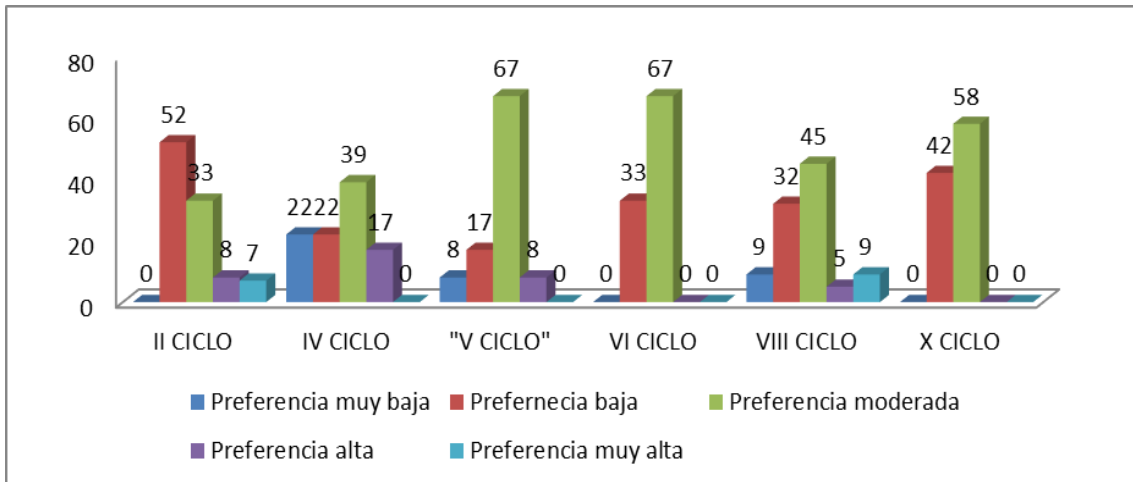


Figura 6

En la figura 6 se puede apreciar el ciclo de estudios en la preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el V y VI ciclo prefieren el estilo de aprendizaje reflexivo.

Tabla 15

Preferencia del estilo de aprendizaje pragmático

	Frecuencia	Porcentaje
Preferencia baja	12	9.5
Preferencia moderada	33	26.2
Preferencia alta	49	38.9
Preferencia muy alta	32	25.4
Total	126	100

Fuente: Elaboración propia

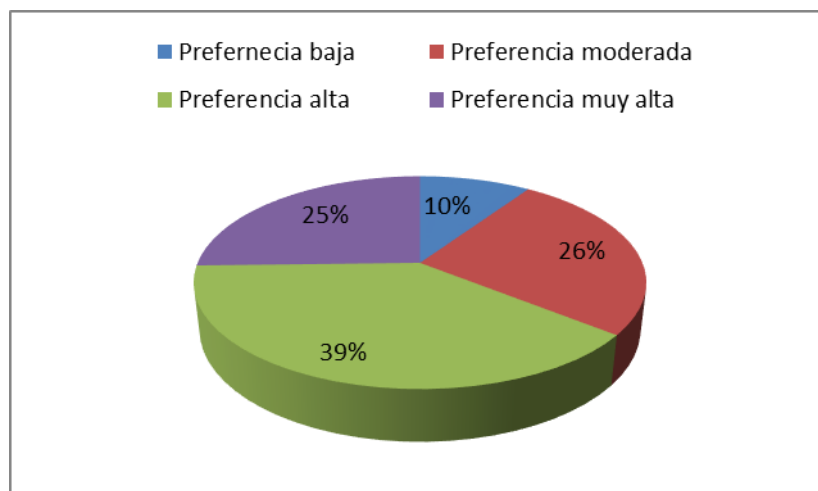


Figura 7

En la figura 7 se puede apreciar la preferencia del estilo de aprendizaje pragmático, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el 39%, prefieren el estilo de aprendizaje pragmático.

Tabla 16

Tabla de contingencia ciclo de estudios * Preferencia del estilo de aprendizaje pragmático

		Preferencia baja	Preferencia moderada	Preferencia alta	Preferencia muy alta	
ciclo de estudios	II CICLO	2	4	12	9	27
	IV CICLO	4	11	2	6	23
	V CICLO	5	11	4	4	24
	VI CICLO	0	0	12	6	18
	VIII CICLO	1	6	10	5	22
	X CICLO	0	1	9	2	12
Total		12	33	49	32	126

Fuente: Elaboración propia

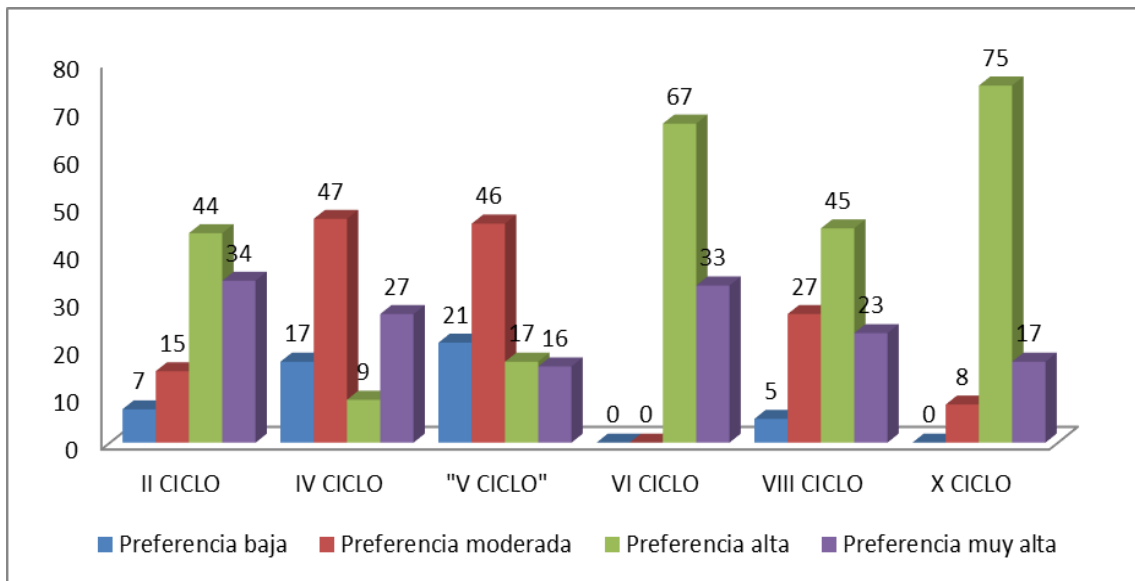


Figura 8

En la figura 8 se puede apreciar el ciclo de estudios en la preferencia del estilo de aprendizaje pragmático, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el VI y X ciclo prefieren el estilo de aprendizaje pragmático.

Tabla 17

Estrategia de Aprendizaje de Adquisición

	Frecuencia	Porcentaje
Muy baja	2	1.6
Baja	9	7.1
Moderada	56	44.4
Alta	26	20.6
Muy Alta	33	26.2
Total	126	100

Fuente: Elaboración propia

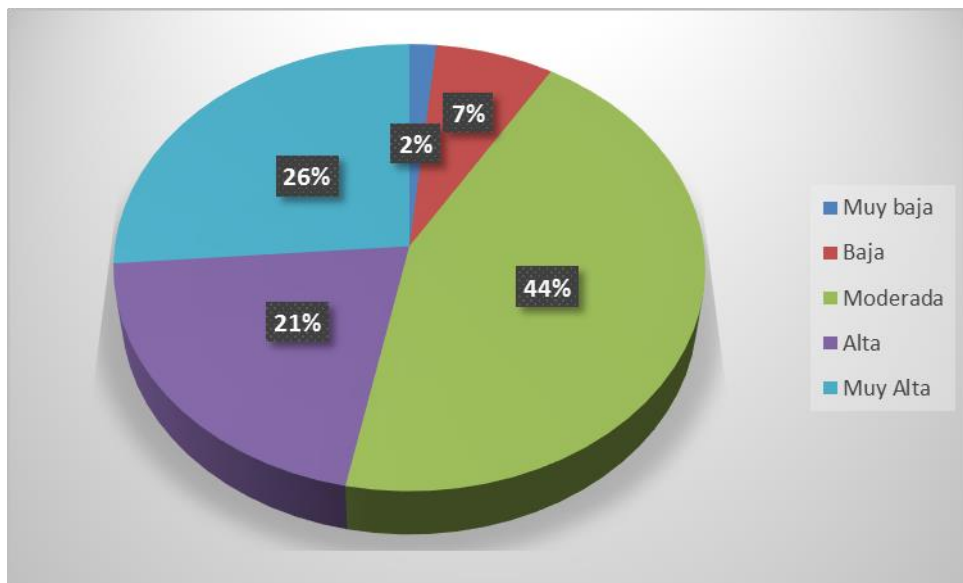


Figura 9

En la figura 9 se puede apreciar la estrategia de aprendizaje de adquisición, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el mayor porcentaje es el 44% utiliza la estrategia de aprendizaje de adquisición.

Tabla 18

Ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de adquisición

		Frecuencia de uso					Total
		Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta	
ciclo	II CICLO	0	3	11	3	10	27
	IV CICLO	2	0	15	6	0	23
	V CICLO	0	4	14	4	2	24
	VI CICLO	0	0	2	6	10	18
	VIII CICLO	0	2	13	2	5	22
	X CICLO	0	0	1	5	6	12
Total		2	9	56	26	33	126

Fuente: Elaboración propia

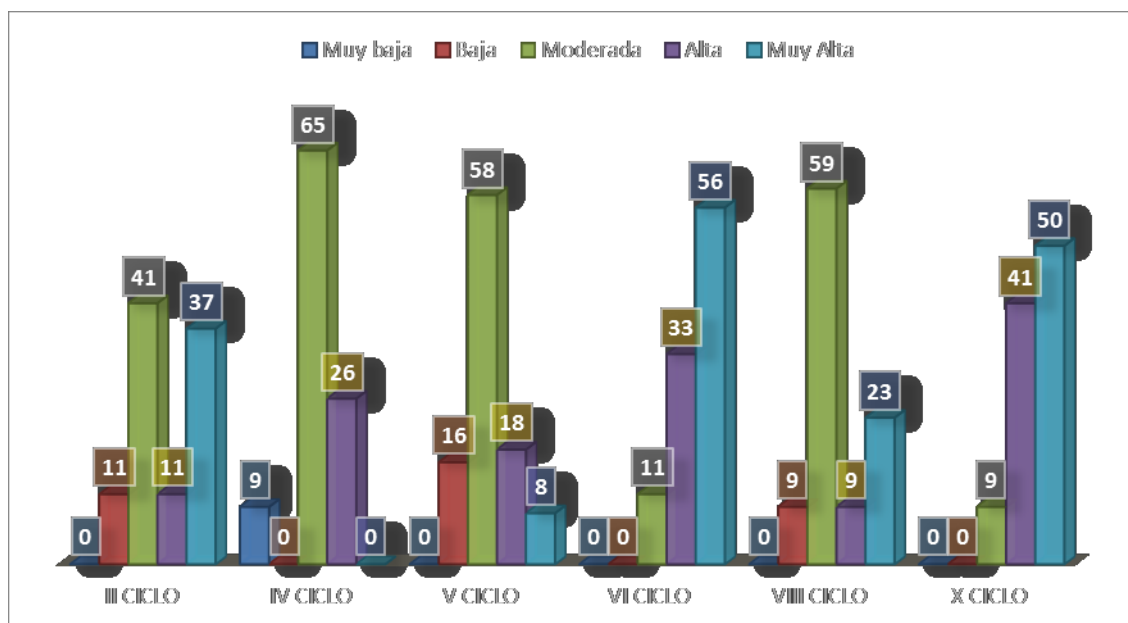


Figura 10

En la figura 10 se puede apreciar ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de adquisición, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el IV, V y VIII ciclo utiliza la estrategia de aprendizaje de adquisición.

Tabla 19

Estrategia de aprendizaje de codificación

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	10	7.9
Moderada	36	28.6
Alta	41	32.5
Muy Alta	39	31
Total	126	100

Fuente: Elaboración propia

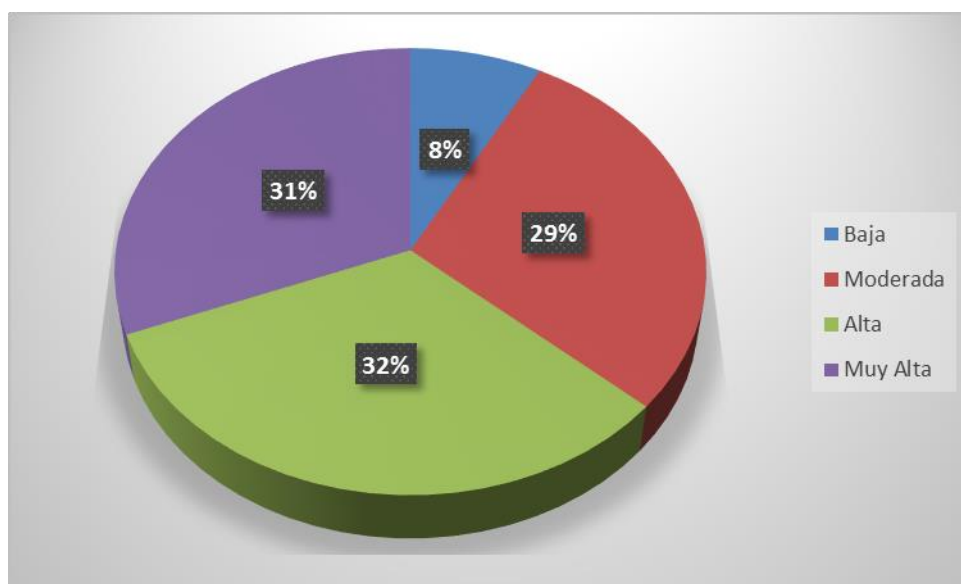


Figura 11

En la figura 11 se puede apreciar la estrategia de aprendizaje de codificación, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el mayor porcentaje es el 32% utiliza la estrategia de aprendizaje de codificación.

Tabla 20

Ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de codificación

ciclo	Frecuencia de uso				Total
	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta	
II CICLO	4	5	5	13	27
IV CICLO	1	11	7	4	23
V CICLO	2	9	12	1	24
VI CICLO	0	4	4	10	18
VIII CICLO	3	4	10	5	22
X CICLO	0	3	3	6	12
Total	10	36	41	39	126

Fuente: Elaboración propia

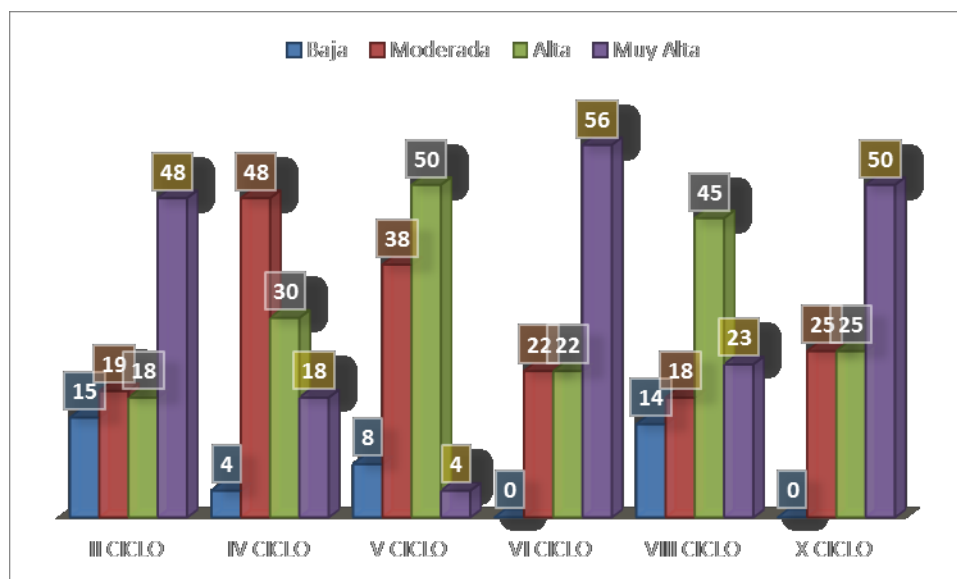


Figura 12

En la figura 12 se puede apreciar el ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de codificación, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el mayor porcentaje es el VI ciclo utiliza la estrategia de aprendizaje de codificación.

Tabla 21

Estrategia de aprendizaje de recuperación

	Frecuencia	Porcentaje
Muy baja	5	4
Baja	8	6.3
Moderada	57	45.2
Alta	38	30.2
Muy Alta	18	14.3
Total	126	100

Fuente: Elaboración propia

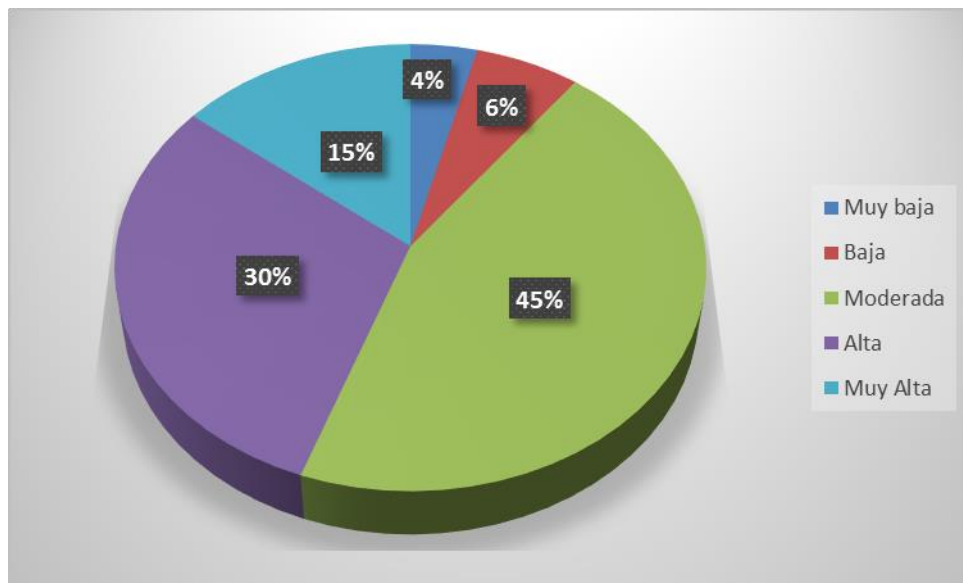


Figura 13

En la figura 13 se puede apreciar la estrategia de aprendizaje de recuperación, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el mayor porcentaje es el 45% utiliza la estrategia de aprendizaje de recuperación.

Tabla 22

Ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de recuperación

ciclo		Frecuencia de uso					Total
		Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta	
II CICLO		2	1	11	10	3	27
IV CICLO		0	3	11	7	2	23
V CICLO		2	2	17	3	0	24
VI CICLO		0	0	4	6	8	18
VIII CICLO		1	2	11	7	1	22
X CICLO		0	0	3	5	4	12
Total		5	8	57	38	18	126

Fuente: Elaboración propia

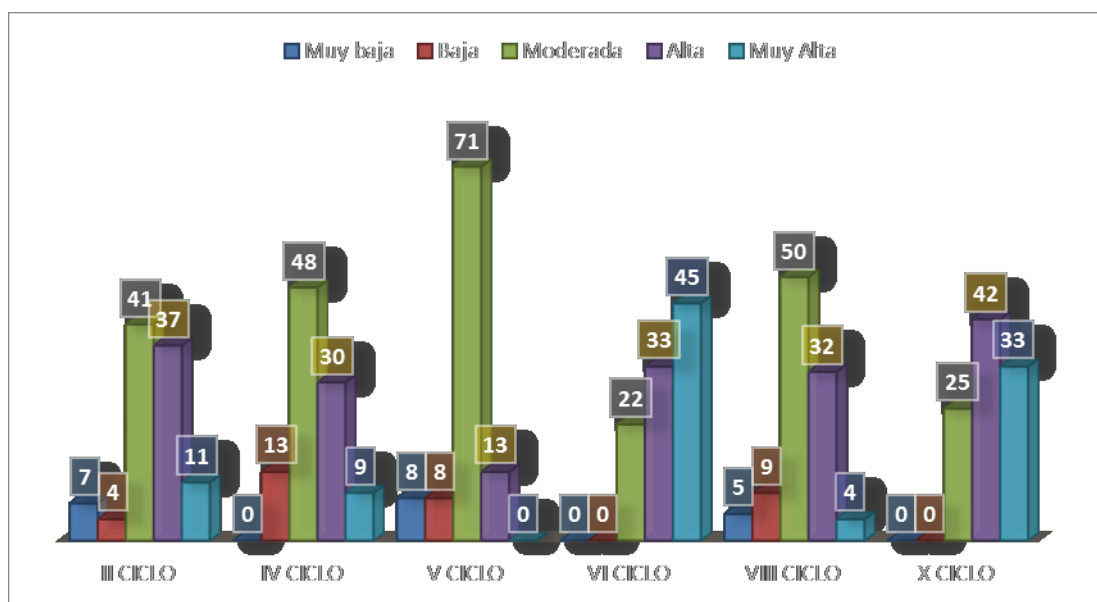


Figura 14

En la figura 14 se puede apreciar ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de recuperación, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el V ciclo prefieren la estrategia de aprendizaje de recuperación.

Tabla 23

Estrategias de aprendizaje de apoyo

	Frecuencia	Porcentaje
Muy baja	8	6.3
Baja	25	19.8
Moderada	59	46.8
Alta	21	16.7
Muy Alta	13	10.3
Total	126	100

Fuente: Elaboración propia

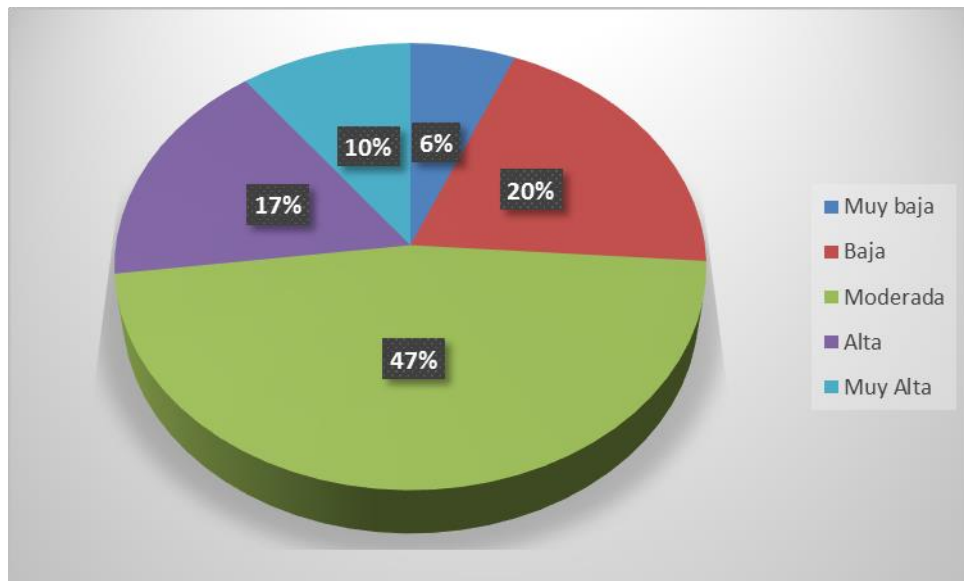


Figura 15

En la figura 15 se puede apreciar la estrategia de aprendizaje de apoyo, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el mayor porcentaje es el 47% utiliza la estrategia de aprendizaje de apoyo.

Tabla 24

Ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de apoyo

		Frecuencia de uso					Total
		Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta	
ciclo	II CICLO	2	3	13	7	2	27
	IV CICLO	0	10	11	2	0	23
	V CICLO	4	3	15	2	0	24
	VI CICLO	0	2	4	4	8	18
	VIII CICLO	2	5	12	3	0	22
	X CICLO	0	2	4	3	3	12
Total		8	25	59	21	13	126

Fuente: Elaboración propia

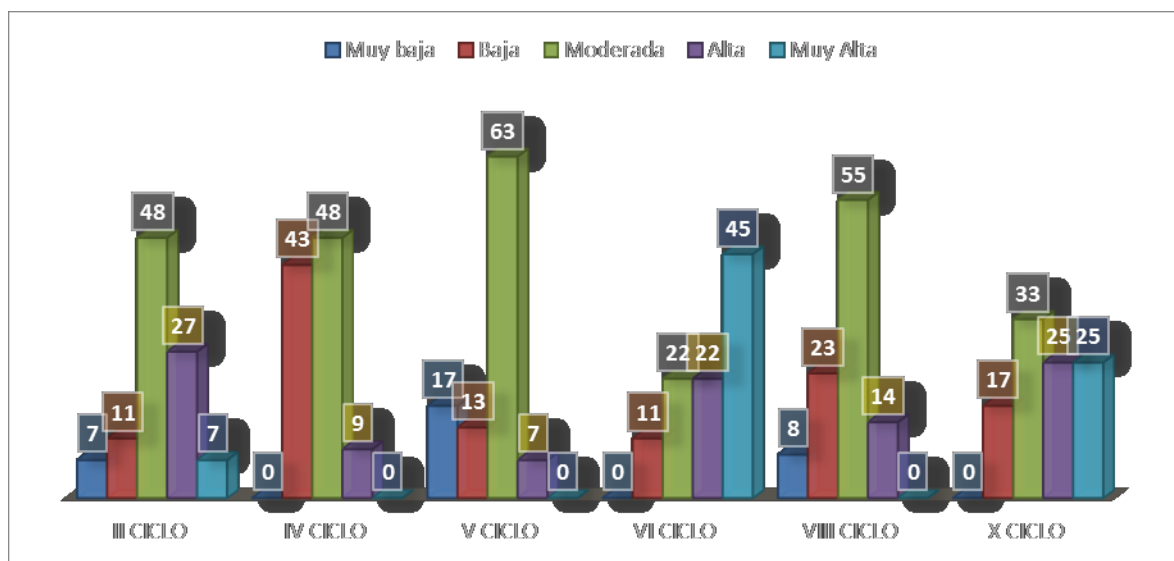


Figura 16

En la figura 16 se puede apreciar el ciclo de estudios * Frecuencia de uso de la estrategia de apoyo, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el V ciclo utiliza la estrategia de aprendizaje de apoyo

Tabla 25

Rendimiento académico de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	16	12.7
Regular	81	64.3
Bueno	29	23
Total	126	100

Fuente: Elaboración propia

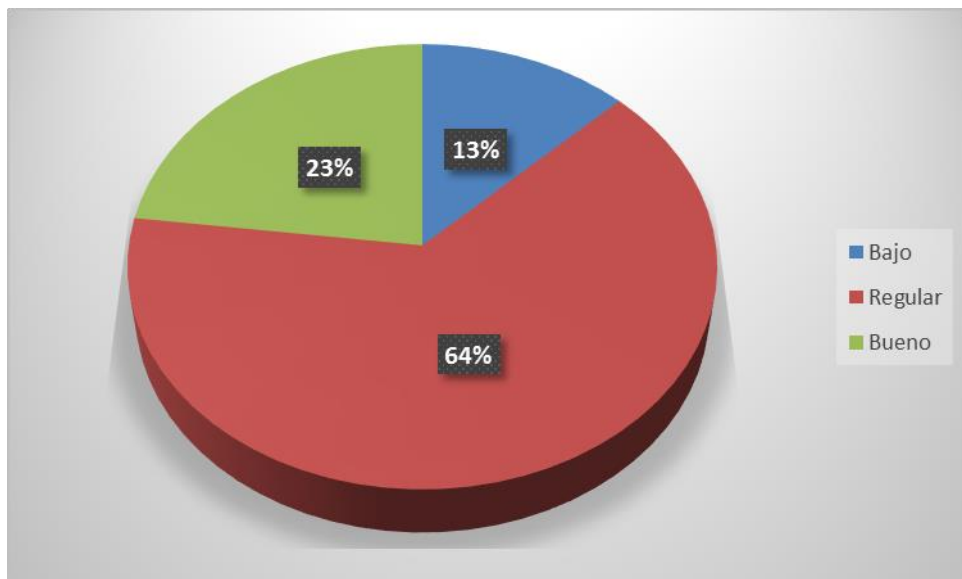


Figura 17

En la figura 17 se puede apreciar el rendimiento académico de los estudiantes, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el 64% del rendimiento académico de los estudiantes es regular.

Tabla 26

Ciclo de estudios * Rendimiento académico de los estudiantes

		Rendimiento académico de los estudiantes			Total
		Bajo	Regular	Bueno	
ciclo de estudios	II CICLO	2	13	12	27
	IV CICLO	7	15	1	23
	V CICLO	6	18	0	24
	VI CICLO	0	12	6	18
	VIII CICLO	1	16	5	22
	X CICLO	0	7	5	12
Total		16	81	29	126

Fuente: Elaboración Propia

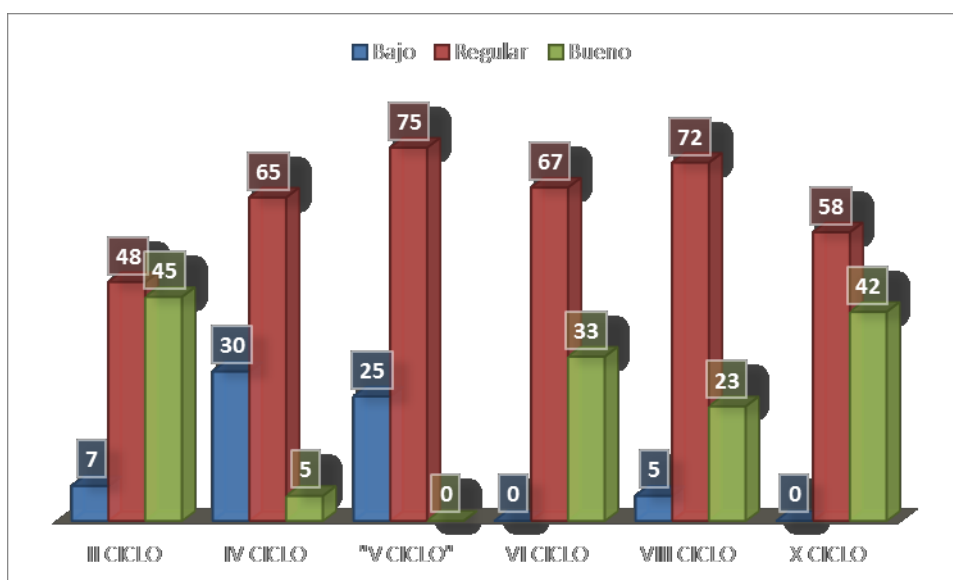


Figura 18

En la figura 18 se puede apreciar ciclo de estudios * Rendimiento académico de los estudiantes, en la muestra total de los estudiantes.

Se observa que el V y VIII ciclo son los de mayor rendimiento regular y el II ciclo esta entre Bueno y Regular.

Tabla 27

Rendimiento académico de los estudiantes * Preferencia del estilo de aprendizaje activo

		PREFERENCIA DEL ESTILO DE APRENDIZAJE ACTIVO				TOTAL
		PREFERENCIA BAJA	PREFERENCIA MODERADA	PREFERENCIA ALTA	PREFERENCIA MUY ALTA	
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES	BAJO	0	10	6	0	16
	REGULAR	6	32	24	19	81
	BUENO	2	21	2	4	29
TOTAL DE ESTUDIANTES		8	63	32	23	126

Fuente: Elaboración propia

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,082	,074	-,915	,362 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,117	,079	-1,309	,193 ^c
N de casos válidos		126			

Fuente: Elaboración propia

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
- b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
- c. Basada en la aproximación normal.

La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la preferencia del estilo de aprendizaje activo es -0,082 prácticamente no existe correlación.

Tabla 28

Rendimiento académico de los estudiantes * Preferencia del estilo de aprendizaje pragmático

		PREFERENCIA DEL ESTILO DE APRENDIZAJE PRAGMÁTICO				TOTAL
		PREFERENCIA BAJA	PREFERENCIA MODERADA	PREFERENCIA ALTA	PREFERENCIA MUY ALTA	
RENDIMIENTO	BAJO	6	4	2	4	16
ACADÉMICO	REGULAR	6	23	31	21	81
DE LOS ESTUDIANTES	BUENO	0	6	16	7	29
TOTAL DE ESTUDIANTES		12	33	49	32	126

Fuente: Elaboración propia

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,227	,090	2,594	,011 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,193	,091	2,188	,031 ^c
N de casos válidos		126			

Fuente: Elaboración propia

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la preferencia del estilo de aprendizaje pragmático es 0,227 la correlación es positiva débil.

Tabla 29

Rendimiento académico de los estudiantes * Preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo

		PREFERENCIA DEL ESTILO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO					TOTAL
		PREF. MUY BAJA	PREF. BAJA	PREF. MODERADA	PREF. ALTA	PREF. MUY ALTA	
RENDIMIENTO	BAJO	4	6	6	0	0	16
ACADÉMICO	REGULAR	5	19	46	7	4	81
DE LOS ESTUDIANTES	BUENO	0	16	11	2	0	29
TOTAL DE ESTUDIANTES		9	41	63	9	4	126

Fuente: Elaboración propia

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T	Sig. aproximada
		aproximada ^b			
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,070	,083	,780	,437 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,026	,093	,294	,769 ^c
N de casos válidos		126			

Fuente: Elaboración propia

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo es 0,070 la correlación es positiva débil.

Tabla 30

Rendimiento académico de los estudiantes * Preferencia del estilo de aprendizaje teórico

		PREFERENCIA DEL ESTILO DEL APRENDIZAJE TEÓRICO				TOTAL
		PREFERENCIA BAJA	PREFERENCIA MODERADA	PREFERENCIA ALTA	PREFERENCIA MUY ALTA	
RENDIMIENTO	BAJO	0	10	2	4	16
ACADÉMICO	REGULAR	2	16	17	45	81
DE LOS ESTUDIANTES	BUENO	0	3	10	16	29
TOTAL DE ESTUDIANTES		2	29	29	66	126

Fuente: Elaboración propia

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,243	,081	2,789	,006 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,213	,086	2,432	,016 ^c
N de casos válidos		126			

Fuente: Elaboración propia

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la preferencia del estilo de aprendizaje teórico es 0,243 la correlación es positiva débil.

Tabla 31

Rendimiento académico de estudiantes * Frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de adquisición

		PREFERENCIA DEL USO DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE ADQUISICIÓN					TOTAL
		PREF. MUY BAJA	PREF. BAJA	PREFERENCIA MODERADA	PREF. ALTA	PREF. MUY ALTA	
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES	BAJO	0	4.9	10	2	0	16
	REGULAR	2	3	41	22	14	82
	BUENO	0	2	5	2	19	28
TOTAL DE ESTUDIANTES		2	9	56	26	33	126

Fuente: Elaboración propia

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,443	,076	5,501	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,445	,080	5,528	,000 ^c
N de casos válidos		126			

Fuente: Elaboración propia

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de adquisición es 0,443 la correlación es positiva débil.

Tabla 32

Rendimiento académico de estudiantes * Frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de apoyo

		PREFERENCIA DEL USO DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE APOYO					TOTAL
		PREF. MUY BAJA	PREF. BAJA	PREF. MODERADA	PREF. ALTA	PREF. MUY ALTA	
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES	BAJO	2	8	6	0	0	16
	REGULAR	3	15	42	14	8	82
	BUENO	3	2	11	7	5	28
TOTAL DE ESTUDIANTES		8	25	59	21	13	126

Fuente: Elaboración propia

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,274	,089	3,172	,002 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,292	,087	3,403	,001 ^c
N de casos válidos		126			

Fuente: Elaboración propia

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de apoyo es 0,274 la correlación es positiva débil.

Tabla 33

Rendimiento académico de estudiantes * Frecuencia de uso de la estrategia de Aprendizaje de codificación

		PREFERENCIA DEL USO DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE CODIFICACIÓN				TOTAL
		PREFERENCIA BAJA	PREFERENCIA MODERADA	PREFERENCIA ALTA	PREFERENCIA MUY ALTA	
RENDIMIENTO	BAJO	4	6	6	0	16
ACADÉMICO	REGULAR	3	28	27	24	82
DE LOS ESTUDIANTES	BUENO	3	2	8	15	28
TOTAL DE ESTUDIANTES		10	36	41	39	126

Fuente: Elaboración propia

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,325	,087	3,833	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,332	,082	3,925	,000 ^c
N de casos válidos		126			

Fuente: Elaboración propia

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de codificación es 0,375 la correlación es positiva débil.

Tabla 34

Rendimiento académico de estudiantes * Frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de recuperación

		PREFERENCIA DEL USO DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE RECUPERACIÓN					TOTAL
		PREF. MUY BAJA	PREF. BAJA	PREF. MODERADA	PREF. ALTA	PREF. MUY ALTA	
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES	BAJO	2	2	6	6	0	16
	REGULAR	3	4	46	16	13	82
	BUENO	0	2	5	16	5	28
TOTAL DE ESTUDIANTES		5	8	57	38	18	126

Fuente: Elaboración propia

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,268	,080	3,099	,002 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,272	,083	3,144	,002 ^c
N de casos válidos		126			

Fuente: Elaboración propia

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

La correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la frecuencia de uso de la estrategia de aprendizaje de recuperación es 0,268 la correlación es positiva débil.

Discusión de resultados

Los resultados del presente trabajo de investigación hacen notar que los estilos que presentan una preferencia más alta y alta son el estilo teórico con un 52,4%, seguido del estilo pragmático con un 38,9%, esto sugiere que los estudiantes según Martínez Geijo (2008), son estudiantes difíciles, necesitan trabajar mucho con presión, suelen tener un nivel intelectual alto, son fríos, difícil que trabajen en grupo si éste no es de su nivel, se guía por la lógica y la coherencia, tienen tendencia a analizar y sintetizar desde la racionalidad y desde la objetividad, se distinguen por su estimulación hacia aquellas tareas que supongan comprender, explicar y organizar de manera metódica, siguen modelos sistemáticos cuando abordan los problemas y valoran lo metódico y lo estructurado, por otra parte Martínez Geijo (2008), opina que los estudiantes del estilo pragmático se caracteriza por: aplicar leyes, ideas y fórmulas es su actividad preferida, se impacienta ante las teorías y quiere llegar cuanto antes al ejemplo, descubren enseguida lo útil y lo que le sirve, no le gustan las lecciones magistrales y los discursos teóricos si no van acompañados de demostraciones o aplicaciones, siempre están en busca de nuevas ideas, para aplicar seleccionan de las actividades de aprendizaje aquellos aspectos que ve con posibilidades de aplicar. Hay que indicar que los participantes pertenecen al II, IV, V, VI, VIII y X ciclo, lo cual difiere los resultados encontrados con lo planteado por Alonso, Gallego y Honey, (1995), Camero, Martín y Herrero (2000), Pujol (2003) y Peinado (2007), quienes expresan que los primeros semestres en la Universidad modelan la predominancia de estilos de aprendizaje de tipo pragmático o teórico, en cambio en los resultados obtenidos en este estudio la predominancia de estos estilos se da en los últimos ciclos vale decir en el VI, VIII y X ciclo. Este resultado también difiere del trabajo de investigación hecho por Alvarado y Díaz (2011) en un estudio no experimental hallaron que existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico, llegando a la conclusión que el estilo de aprendizaje que predomina más en los estudiantes es el estilo reflexivo. Los estilos de aprendizaje reflexivo y activo mostraron una preferencia moderada con un 50% ambos, vale decir que estos estilos están en pleno desarrollo, Según Martínez Geijo (2008), estos estudiantes piensan en alternativas y les cuesta tomar

decisiones, su filosofía “ser prudentes, no dejar piedra sin mover y mirar antes de pasar”, en equipo no intervienen hasta que no lo tengan todo controlado, la observación, la escucha, la acumulación de puntos de vista antes de emitir una opinión son sus rasgos esenciales, mantienen cierta distancia con los demás y ante los problemas. Entre tanto para los estudiantes de estilo activo, Martínez Geijo (2010), manifiesta que son estudiantes que se implican en los procesos, se crecen ante los desafíos, abandonan si los procesos duran mucho, son personas de grupo, están mal trabajando solos, tratan de que todo gire a su alrededor e incluso se involucran en los asuntos de los demás, es un estudiante a extinguir conforme se medra en el sistema educativo. Al haber aplicado el instrumento de investigación CHAEA, nos muestra que los estudiantes de los diferentes ciclos no hacen uso de un solo estilo de aprendizaje en la adquisición de incorporar nuevos conocimientos en las diferentes asignaturas, sino que utilizan más de uno, entendiendo que tiene más preferencia en uno que por otro, a medida que el estudiante avanza de ciclo, su aprendizaje debe mejorar con la experiencia del día a día en las aulas, esto dependiendo mucho del proceso cognitivo en su vida universitaria y las estrategias que el profesor debe emplear siempre y cuando tenga los conocimientos de Pedagogía que debería tener, a esto Revilla (1998) destaca, finalmente, algunas características de los estilos de aprendizaje: son relativamente estables, aunque pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los estudiantes se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad. Ante todo lo mencionado podemos decir que si existen diferencias estadísticas significativas entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas. Respecto a las estrategias de aprendizaje, las cuales según Román y Gallego (1994), definen las estrategias cognitivas de aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (citado por Martín, del Buey, F.; Martín, Palacio, M.; Camarero, Suárez, F., y Sáez, Navarro, C. sin referencia de año, p.11); clasifican éstas en: Estrategias de adquisición, de codificación, de recuperación y de apoyo. En cuanto a los

resultados sobre el uso de las estrategias de aprendizaje en el presente estudio, se puede indicar que la estrategia de aprendizaje de codificación presenta un alto uso con un 32,5%, a diferencia de la otras tres que presentan un uso moderado, como la estrategia de aprendizaje de adquisición con un 44%, recuperación con un 45,2% y apoyo con un 46,8%. Ante todo lo mencionado podemos decir que si existen diferencias estadísticas significativas entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas. Respecto al rendimiento académico, los resultados son muy variados el 12,7% presenta rendimiento académico bajo (menor a 10), el 64,3% rendimiento académico regular (11,1 a 14) y el 23% presenta un rendimiento académico bueno (14,1 a 17,0). Siendo el II y el X ciclo quienes presentan el mayor porcentaje de estudiantes con rendimiento académico bueno con un 45% y 42% respectivamente, el V y el VIII ciclo con el mayor porcentaje de estudiantes con rendimiento académico regular con un 75% y 72% respectivamente y el IV y V ciclo con el mayor porcentaje de estudiantes con rendimiento académico bajo con un 30% y 25% respectivamente, es notorio que ningún estudiante presenta rendimiento académico excelente (17,1 a 20). Los estudiantes que tienen preferencia alta y muy alta por los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo, no son los de mayor rendimiento académico (rendimiento académico excelente y/o bueno), son los de rendimiento académico regular. Lo mismo sucede con los estudiantes que tienen preferencia por los estilos de aprendizaje activo y pragmático no son los de menor rendimiento (rendimiento académico bajo), son los de rendimiento académico regular.

Con respecto al rendimiento académico bueno (mayor rendimiento) la estrategia de aprendizaje de adquisición tiene una preferencia entre alta y muy alta de 47,7% en comparación al rendimiento académico bajo (menor rendimiento) la estrategia de aprendizaje de adquisición tiene una preferencia entre muy baja y baja un 9%.

Con respecto al rendimiento académico bueno (mayor rendimiento) la estrategia de aprendizaje de apoyo tiene una preferencia entre alta y muy alta de 27,3% en comparación al rendimiento académico bajo (menor rendimiento)

la estrategia de aprendizaje de apoyo tiene una preferencia entre muy baja y baja un 22,7%.

Con respecto al rendimiento académico bueno (mayor rendimiento) la estrategia de aprendizaje de codificación tiene una preferencia entre alta y muy alta de 52,3% en comparación al rendimiento académico bajo (menor rendimiento) la estrategia de aprendizaje de codificación tiene una preferencia entre muy baja y baja un 22,7%.

Con respecto al rendimiento académico bueno (mayor rendimiento) la estrategia de aprendizaje de codificación tiene una preferencia entre alta y muy alta de 47,73% en comparación al rendimiento académico bajo (menor rendimiento) la estrategia de aprendizaje de codificación tiene una preferencia entre muy baja y baja un 9,07%.

CONCLUSIONES

1. Los estilos que presentan una preferencia más alta y alta, son el estilo teórico con un 52,4%, seguido del estilo pragmático con un 38,9%, a diferencia de los estilos de aprendizaje reflexivo y activo quienes mostraron una preferencia moderada con un 50% ambos, haciendo notar que si existen diferencias estadísticas significativas entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia.
2. La estrategia de aprendizaje de codificación presenta un alto uso por los estudiantes con un 32,5%, a diferencia de la otras tres que presentan un uso moderado, como la estrategia de aprendizaje de adquisición con un 44%, recuperación con un 45,2% y apoyo con un 46,8%, evidenciando que si existen diferencias estadísticas significativas entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia.
3. Los estudiantes que tienen preferencia alta y muy alta por los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo, no son los de mayor rendimiento académico (rendimiento académico excelente y/o bueno), son los de rendimiento académico regular. Lo mismo sucede con los estudiantes que tienen preferencia por los estilos de aprendizaje activo y pragmático no son los de menor rendimiento (rendimiento académico bajo), son los rendimiento académico regular.

4. Con respecto al rendimiento académico bueno la estrategia de aprendizaje de adquisición tiene una preferencia entre alta y muy alta de 47,7%; la estrategia de aprendizaje de apoyo tiene una preferencia entre alta y muy alta de 27,3%; la estrategia de aprendizaje de codificación tiene una preferencia entre alta y muy alta de 52,3% y la estrategia de aprendizaje de codificación tiene una preferencia entre alta y muy alta de 47,73% en comparación al rendimiento académico bajo la estrategia de aprendizaje de adquisición tiene una preferencia entre muy baja y baja un 9%; la estrategia de aprendizaje de apoyo tiene una preferencia entre muy baja y baja un 22,7%; la estrategia de aprendizaje de codificación tiene una preferencia entre muy baja y baja un 22,7% y la estrategia de aprendizaje de codificación tiene una preferencia entre muy baja y baja un 9,07%, demostrando con ello que los estudiantes de Obstetricia con mayor rendimiento académico utilizarían una variedad más amplia de estrategias de aprendizaje (adquisición, elaboración, organización, control y apoyo), en comparación con los estudiantes que tienen menor rendimiento académico, quienes utilizan menos estrategias.

RECOMENDACIONES

1. En vista que el sistema de educación superior favorece más a los estudiantes teóricos por encima de todos los demás, se recomienda que éstos identifiquen su propio estilo y cuál más le favorece en su proceso de aprendizaje, haciéndoles ver también que la mayoría no hace uso de un solo estilo de aprendizaje, ya que estos no suelen ser fijos ni predeterminados, por el contrario pueden cambiar según las circunstancias, los tiempos y contextos de aprendizaje que tengan que enfrentar.
2. El estudiante debe interesarse desde los primeros ciclos en desarrollar e implementar nuevas y mejores estrategias de aprendizaje que les permita afrontar de manera más eficaz su proceso de aprendizaje, además invocar a los docentes implementen estrategias de enseñanza y aprendizaje más versátiles que susciten en los estudiantes el aprender a aprender en lugar del aprendizaje memorístico.
3. En vista que los estudiantes tienen una preferencia regular es la razón de ser en la universidad, esta debería capacitar en forma constante a los docentes para llevar a cabo una transformación tal que entienda que es el principal actor para el bienestar académico y formativo del estudiante, además que deben adecuar al sistema de evaluación de acorde a los diferentes estilos de aprendizaje que los estudiantes tienen, es decir, habrá que diseñar e implementar una variedad de estrategias e instrumentos de evaluación que tengan en cuenta las diferencias individuales de sus estudiantes y que les garantice mayores posibilidades para alcanzar un mejor desempeño académico.

4. El docente debe tomar conciencia y reflexionar sobre la importancia del uso de las estrategias de aprendizaje, así como el aprovechamiento de estas estrategias pueda permitir y fortalecer el aprendizaje del estudiante. El uso de las estrategias de aprendizaje permitiría que los estudiantes se vuelvan aprendices estratégicos y con ello mejoren, conscientemente, sus prerrequisitos de estudio, desarrollen procedimientos o actividades, con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información. Si los poseen, aunados a otras habilidades, se convierten en unos aprendices exitosos. De otra manera, el fracaso es cotidiano.

FUENTES DE INFORMACIÓN

1. Aguirre, Linero, E., Cancino, Rico, M., y Loaiza, Villalba, N., (2005). Dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de idiomas extranjeros. Extraído el 25 de Enero de 2007 desde <http://www.geocities.com/epidex>
2. Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
3. Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. 1999. *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. 7ª Edición. Mensajero. Bilbao, España.
4. Alvarado S. y Díaz J. (2011) *Influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto ciclo de enfermería y computación del instituto San Ignacio de Loyola de Monterrico*. (Tesis para optar el grado de Maestría). Universidad Cesar Vallejo sede los Olivos. Lima.
5. Bahamón M y otros. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 11 (1), 115-129.
6. Barrientos E, Mattza I, Vildoso J y Sánchez T (2009). Las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje y el nivel de rendimiento. *Investigación educativa*, 13 (23), 9-19.
7. Bertel P. y Torres S. (2008). *Los estilos y estrategias de aprendizaje en los estudiantes de fonoaudiología de una universidad local*. (Tesis de investigación para optar el título de Magister en Educación con énfasis en Cognición). Universidad del Norte, Barranquilla.
8. Cabrera, A. J., y Fariñas, L. G (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37

- (1). Extraído el 20 de Octubre de 2006 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
9. Cachay S. (2008). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Administración de la Universidad Peruana Unión, 2014*. (Tesis de investigación para optar el grado de Magister en Educación con énfasis en Cognición). Universidad Peruana Unión, Lima Perú.
10. Camarero F; Del Buey F y Herrero J. (2000). Estilos y Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* 12 (4), 615-622.
11. Cano G., F. y Justicia, F. 1993. Factores Académicos, Estrategias y Estilos de Aprendizaje, en: *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 46, No. 1, pp. 89-99.
12. Carretero y Palacios. (1982). Los estilos cognitivos. Introducción al problema de la diferencias cognitivas individuales. *Revista Infancia y aprendizaje*, 17, 20-20.
13. Ceballos, B. I., y Arribas, B. C. (2003, noviembre). El diagnóstico de los estilos de aprendizaje: Un instrumento valioso para apoyar la formación en los estudiantes de enfermería. *Enfermería global: Revista electrónica semestral de enfermería*, (3). Extraído el 5 de Noviembre de 2006 desde la base de datos Dialnet <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=763740>
14. Contijoch, E. M. (2006, octubre, 5). Relación entre los estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y aprendizaje autodirigido. *Revista LEA (Lengua en aprendizaje autodirigido)*. Revista electrónica de la mediateca del CELE-UNAM. Extraído: 14 de Mayo del 2006 desde <http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/0001a03-A.html>
15. Corral de Zurita, N. Y Alcalá, M. (2002). *Estrategias De Aprendizaje y Estudio de Estudiantes Universitarios*. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades-UNNE. Argentina. Extraído el 30 Noviembre de 2006 desde <http://www.unne.edu.ar/cyt/2002/09-Educacion/D-003.pdf>
16. Correa, Zamora, M., Castro, Rubilar, F., y Lira, Ramos, H.

- (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes y alumnas de primer año de Pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. *Theoría*, 13, 103-110. Extraído el 18 de Marzo de 2007 desde <http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v13/9.pdf>
17. Davis, B. 1993. *Tools for Teaching*. S Edit. Jossey-Bass. USA.
18. Díaz A. (2012). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de las estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Callao – 2012*. (Tesis de investigación para optar el grado de Doctora). Universidad Nacional del Callao, Perú.
19. Díaz, Barriga, F., Hernández, Rojas, G. (1998). Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (1ªEd.), Mc Graw Hill Interamericana Editores, S. A de C .V. México. 118-123. Extraído:1-Febrero-2007 desde, <http://www.dgest.sep.gob.mx/web2/subaca/D%20Antolog%C3%ADa%20-%20Lectura%202.pdf>
20. Díaz, Barriga, F., y Hernández, Rojas, G. (1999). Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-HILL, México. Extraído el 25 de Marzo de 2006 desde <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrategie.pdf>
21. Dirección de la Coordinación Académica. (Diciembre, 2004). Manual de estilos de aprendizaje. Material de autoinstrucción para docentes y orientadores educativos. México. Gómez, L., Aduna, A., García, E., Cisneros, A., y Padilla, J...Extraído el 25 de Abril del 2008 desde, <http://www.dgb.sep.gob.mx/serve/du/docentes/actualizacion/multimedia/Manual.pdf>
22. Esteban, M., Ruiz, C., y Cerezo, F. (1996). Los estilos de

- aprendizaje y el rendimiento en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Naturaleza en estudiantes de Secundaria. Ejemplar dedicado a: Estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista Anales de la Psicología*, 12 (2), 153-166.
23. Esteban, M. (2003). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. Extraído en noviembre 3 de 2006 desde <http://www.um.es/ead/red/7/estrategias.pdf>
24. Gallego, D., y Alonso C., (Agosto, 2005). Los estilos de aprendizaje: Enseñar en el Siglo XXI. Conferencia presentada en el Congreso por una Educación de Calidad en el Caribe Colombiano, Agosto, Barranquilla.
25. Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós.
26. Gargallo B; Suárez J. y Ferreras A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 25 (2), 421-441.
27. Gargallo B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de psicología general y aplicada*, 59 (1-2), 109-130.
28. Gázquez, J., Pérez, María del C., Ruiz, María, I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. Universidad de Almería, España Universidad de Extremadura, España. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 6 (1), 51-62.
29. Guzmán, M. (1991). Para pensar mejor. Barcelona: Labor.
30. Hederich, C., (diciembre, 2004). Estilo cognitivo en la dimensión independencia-dependencia de campo –influencias culturales e implicaciones para la educación. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona. Obtenido el 24 de Enero de 2007

desde http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1128105-155731//chm1de1.pdf

31. Hernández, P. (2000). Introducción a la filosofía educativa. Universitaria. República Dominicana. <http://www.gestiopolis.com/fundamentacion-pedagogica-para-propuestas-curriculares-educativas/>
32. Honey, P. y Mumford, A. 1986. Manual of Learning Styles. Vol. 2, No. 8. Londres
33. Inga, Aranda, J., Capa, W. & Montes de Oca, H. (2004). Efectos de un programa de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología UNFV. Umbral de la Investigación, 1 (1).
34. Juárez C; Rodríguez G. y Luna E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10 (10).
35. Justicia, J. F. (1999). Análisis factorial de las escalas ACRA en una muestra de estudiantes universitarios. *Mente y conducta en situación educativa*. Universidad de Valladolid. Revista electrónica del Departamento de Psicología, 1 (1), 51-66.
36. Loret de Mola J. (2011). *Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo – Perú*. (Tesis de investigación para optar el grado de Magister). Universidad Peruana Los Andes de Huancayo, Perú.
37. Mac Dowall, E. (2009). Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes ingresantes de la facultad de educación. (Tesis para optar el grado maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Perú.
38. Martín, del B. F., y Camarero, S. F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Revista Psicothema*, 13 (4), 598-604. Obtenido el 3 de Enero de 2007 desde <http://www.psycothema.com/pdf/485.pdf>

39. Martínez Geijo, P. (2008). Aprender y enseñar: los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula. Bilbao: Mensajero.
40. Montanero, Fernández, M., y León, J. (2005). El concepto de estrategia: dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas. Universidad de Extremadura; Universidad Autónoma de Madrid. Extraído el 25 de Marzo de 2007 desde http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Montanero_Fernandez_y_Leon.htm
41. Muñoz, Q., M. (Julio, 27, 2005) Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. Revista Electrónica de Psicología científica. Extraído el 17 de Enero de 2007 desde <http://www.psicologiacientifica.com>.
42. Narvaja, P. (Noviembre, 1998) Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo. Primeras Jornadas Electrónicas sobre Educación a Distancia – Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires Extraído el 17 de Abril de 2007 desde <http://www.salvador.edu.ar/icc/Articulos/Cuestiones%20relativas%20a%20las%20estrategias%20de%20aprendizaje.pdf>
43. Norabuena Penadillo R. M. (2011). Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" – Huaraz (Tesis). Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Lima, Perú-.
44. Pujol, L. (2008) Efecto en la conducta de búsqueda de información precisa en hipermedios de dos variables personales: estilos de aprendizaje y uso de estrategias Meta cognitivas. (tesis para optar el grado de maestría. Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Recuperado de Dialnet-busquedadeinformacionhipermedios: (Num. UMI: 3015095).
45. Ramírez, Salguero, M. (Sin referencia de año). Las

- estrategias de aprendizaje. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Granada. *Eúphoros*, (3), 113-132. Obtenido el 29 de Septiembre de 2006 desde la base de datos Dialnet <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=206127>
46. Rinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (Junio, 2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Revista Anales de psicología*, 19, 107-119. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España). Extraído el 17 de Abril de 2007 desde http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
47. Román, S. y Gallego, R. (1994). Escalas de estrategias de aprendizaje. Madrid: Editorial PSEA.
48. Romo, A. M., López, R. D., Tovar, M. J., y López, B. I. (2004). Estilos de aprendizaje de estudiantes de nutrición y dietética. *Revista Praxis*, 1 (5). Extraído Silver, H., (2000). Una introducción a los estilos de aprendizaje. En "So Each May Learn" ASCD. Obtenido el 30 de Junio de 2006 desde, <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/Introduccion%20a%20los%20estilos%20de%20aprendizaje.htm>
49. Ruiz C. (2004). *Creatividad y Estilos de Aprendizaje*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España.
50. Sanabria N. (2009). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. (Tesis para optar el título de psicólogo). Universidad Pontificia Bolivariana. Bucaramanga, Bolivia.
51. Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
52. Sternberg, R.J. y Spear-Swerling, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
53. Supo J. (2012). *Seminarios de investigación científica – Sinopsis del libro 2012*. Arequipa – Perú.
54. Talavera, S. M., Torres, G. J., Perera, R. V., Ballesteros, M.

- M., y García, C. (2001). Estilos de aprendizaje y diseño de entonos de teleformación. Universidad de Sevilla. Extraído el 12 de Septiembre de 2006 desde <http://www.edutec.es/edutec01/edutec/TSE.html>.
55. Toledo Stropoli M. F. (1996). Estilos de aprendizaje de estudiantes y docentes: su correlación con el rendimiento académico. Universidad de Buenos Aires.
56. Úbeda, M. P., y Escribano, M., (2002). Estudio contrastivo de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de Arquitectura. Revista Didáctica (Lengua y literatura), (14), 251-272.
57. Valle, A., González, R., Cuevas, L., Rodríguez, S., y Baspino, M. (1998). Las estrategias de aprendizaje: Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Universidad de la Coruña. Revista Psicodidáctica, Bilbao, (6), 53-68. Obtenido el 18 de Agosto de 2006 desde, <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM>
58. Ventura, A. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. Perfiles educativos vol.33 spe. México ene. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500013&script=sci_arttext
59. Vila C. (2010). Inteligencia y estilos de aprendizaje en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal. (Tesis para optar el grado de maestría), Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima. Perú.
60. Zamarripa de K., C. 2003. La Clase Centrada en el Estudiante: Estilos de Aprendizaje y Creencias, en: Revista Cervantes, No. 6, Octubre de 2003. pp 24-31.

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE OBSTETRICIA DE LA UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS 2014

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA PRINCIPAL ¿Cómo los estilos y estrategias de aprendizaje se relacionan con el rendimiento académico en los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas 2014?</p> <p>PROBLEMAS SECUNDARIOS</p> <p>1. ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas?</p> <p>2. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas?</p> <p>3. ¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas?</p> <p>4. ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas?</p>	<p>OBJETIVO PRINCIPAL Determinar los estilos y estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas 2014.</p> <p>OBJETIVOS SECUNDARIOS</p> <p>1. Identificar los estilos de aprendizaje en los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas mediante el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).</p> <p>2. Identificar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas mediante el Cuestionario de Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRA).</p> <p>3. Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas.</p> <p>4. Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas.</p>	<p>HIPÓTESIS PRINCIPAL Existirían relaciones estadísticamente significativas entre los estilos y estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas.</p> <p>HIPÓTESIS SECUNDARIAS</p> <p>1. Existirían diferencias estadísticas significativas entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas.</p> <p>2. Existirían diferencias estadísticas significativas entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas.</p> <p>3. Los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas con mayor rendimiento académico tendrían preferencia alta o muy alta por los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo, en contraste con los estudiantes con menor rendimiento académico quienes prefieren los estilos activo y pragmático.</p> <p>4. Los estudiantes de Obstetricia de la Universidad Alas Peruanas con mayor rendimiento académico utilizarían una variedad más amplia de estrategias de aprendizaje (adquisición, elaboración, organización, control y apoyo), en comparación con los estudiantes que tendrían menor rendimiento académico, quienes utilizan menos estrategias.</p>	<p>TIPO Y NIVEL DE ESTUDIO Es un estudio de tipo observacional, prospectivo, transversal y analítico. Nivel relacional.</p> <p>POBLACIÓN Y MUESTRA Se realizó un diagnóstico con respecto a los estilos y estrategias de aprendizaje, se tomó en cuenta el total de estudiantes matriculados del semestre académico 2014. La población estimada representa un total de 186 estudiantes. Esta muestra debe ser representativa, se distribuyó proporcionalmente en cada uno de los ciclos que conforman la escuela de obstetricia, debiendo ser suficiente en cuanto a la cantidad de elementos seleccionados representativos del universo y debe estar libre de errores. En vista que este trabajo tiene una población finita, se aplica la siguiente fórmula definida por Fisher (1996) para la determinación de la muestra, la cual da como resultado final $n = 126$ estudiantes.</p> <p>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Técnica: encuesta. Instrumento: cuestionario.</p>

ANEXO 2: CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO CHAEA: ESTILOS DE APRENDIZAJE

Presentación: Estudiante (a) buen día, me encuentro realizando un proyecto de investigación para obtener el grado de doctor, referente a los **ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE OBSTETRICIA DE LA UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS 2014**. Por lo cual agradeceré que responda el presente cuestionario anónimo.

Instrucciones:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar los Estilos de Aprendizaje, es decir, aquéllos rasgos cognitivos y afectivos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.
- No es un test de inteligencia ni de personalidad.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero(a) en tus respuestas.
- Para contestar, lee el ítem correspondiente y si estás más de acuerdo que en desacuerdo con la frase, en la Hoja de Respuestas marca el casillero que corresponde al signo “Más (+)”; si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, marca el casillero que corresponde al signo “Menos (-)”.
- Por favor contesta todos los ítems en la Hoja de Respuestas y no hagas anotaciones en este cuadernillo.
- No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario. No te llevará más de 15 minutos.
- El cuestionario es anónimo. Para facilitar el análisis estadístico del grupo, te rogamos que nos proporciones los datos académicos que se solicitan en el reverso de la Hoja de Respuestas.

Muchas gracias por tu participación.

Autores: Alonso, C.M.; Domingo, J.G. y Honey, P. 2004. Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora. 7ª Edición. Mensajero. España.

CUESTIONARIO CHAEA

(+) Más de acuerdo que en desacuerdo (-) Más en desacuerdo que de acuerdo

	(+)	(-)
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.		
2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.		
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.		
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.		
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.		
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.		
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.		
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.		
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.		
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.		
16. Escucho con más frecuencia que hablo.		
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.		
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.		
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.		
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.		
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.		
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.		
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.		
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.		
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.		

<p>28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.</p> <p>29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.</p> <p>30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.</p> <p>31. Soy cauteloso/a la hora de sacar conclusiones.</p> <p>32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.</p> <p>33. Tiendo a ser perfeccionista.</p> <p>34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.</p> <p>35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.</p> <p>36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.</p> <p>37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.</p> <p>38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.</p> <p>39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.</p> <p>40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.</p> <p>41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.</p> <p>42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.</p> <p>43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.</p> <p>44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.</p> <p>45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.</p> <p>46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.</p> <p>47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.</p> <p>48. En conjunto hablo más que escucho.</p> <p>49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.</p> <p>50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.</p> <p>51. Me gusta buscar nuevas experiencias.</p> <p>52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.</p> <p>53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.</p> <p>54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.</p> <p>55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.</p> <p>56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.</p> <p>57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.</p> <p>58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.</p> <p>59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.</p>		
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

<p>60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.</p> <p>61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.</p> <p>62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.</p> <p>63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.</p> <p>64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.</p> <p>65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.</p> <p>66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.</p> <p>67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.</p> <p>68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.</p> <p>69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.</p> <p>70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.</p> <p>71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.</p> <p>72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.</p> <p>73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.</p> <p>74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.</p> <p>75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.</p> <p>76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.</p> <p>77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.</p> <p>78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.</p> <p>79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.</p> <p>80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.</p>		
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

CUESTIONARIO CHAEA: ESTILOS DE APRENDIZAJE
CUESTIONARIO CHAEA:
HOJA DE RESPUESTAS

(+) Más de acuerdo que en desacuerdo (-) Más en desacuerdo que de acuerdo

Ítem No.	Más (+)	Menos (-)	Ítem No.	Más (+)	Menos (-)	Ítem No.	Más (+)	Menos (-)	Ítem No.	Más (+)	Menos (-)
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	71.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	72.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	73.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	74.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	75.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	76.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	77.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	78.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	79.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	80.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO CHAEA: ESTILOS DE APRENDIZAJE

DATOS ACADÉMICOS DEL(A) PARTICIPANTE

Fecha: ____/____/____

1. Edad: _____ años cumplidos.
2. Género: Masculino Femenino
3. Lugar de nacimiento: Departamento: _____
4. Estado civil: Soltero(a) Casado(a)
 Conviviente Otro
5. Tienes hijos(as): Sí No En caso afirmativo: N°de hijos(as): ____
Viven contigo: Sí No
6. Actualmente vives en: Casa propia Casa familiar
 Cuarto (alquiler) Otro (especifica): _____
7. Ciclo:
8. Semestre:
9. Promedio de calificaciones obtenido en el semestre inmediato anterior:
 Menor a 11 11,1 a 14 14,1 a 17 17,1 a 20
10. De acuerdo con el promedio de calificaciones obtenido en el semestre anterior, consideras que tu rendimiento académico es:
 Bajo Regular Bueno Excelente

Si deseas conocer los resultados del diagnóstico de tus Estrategias de Aprendizaje, anota tu dirección de correo electrónico y te los haremos llegar por ese medio:

CUESTIONARIO ACRA: ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE5

INSTRUCCIONES:

- Este cuestionario tiene por objeto identificar las Estrategias de Aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes, etc., es decir, cuando están estudiando.
- Cada Estrategia de Aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Puede ser que algunas estrategias no las hayas utilizado nunca y otras, en cambio, muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.
- Para ello, se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas Estrategias de Aprendizaje:
 - (A) NUNCA O CASI NUNCA
 - (B) ALGUNAS VECES
 - (C) MUCHAS VECES
 - (D) SIEMPRE O CASI SIEMPRE
- Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación, marca en la **Hoja de Respuestas** la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con la que la usas. Siempre en tu opinión y desde el conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.
- Por favor contesta todas las cuestiones en la **Hoja de Respuestas** y no hagas anotaciones en este cuadernillo.
- No hay límite de tiempo para contestar este cuestionario. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible tu manera de procesar la información cuando estas estudiando.
- El cuestionario es anónimo. Para facilitar el análisis estadístico del grupo, te rogamos que nos proporciones los datos académicos que se solicitan en el reverso de la **Hoja de Respuestas**.

Muchas gracias por tu participación.

Autores: Román, J.M. y Gallego, S. 1994. *Escalas de Estrategias de Aprendizaje de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo: ACRA*. TEA Ediciones. España.

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

A Nunca o casi nunca **B** Algunas veces **C** Muchas veces **D** Siempre o casi siempre

	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.				
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.				
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima (de manera superficial).				
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.				
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más interesantes.				
6. Utilizo signos (de admiración, asteriscos, etc.), algunos de ellos sólo entendibles por mí, para resaltar aquellas partes del texto que considero importantes.				
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.				
9. Para distinguir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o rótulos.				
10. Anoto palabras o frases del autor que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en una hoja aparte.				
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a				

<p>releerlo despacio.</p> <p>13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. hechos durante el estudio.</p> <p>14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.</p> <p>15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.</p> <p>16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.</p> <p>17. Aunque no tenga que hacer examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.</p> <p>18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.</p> <p>19. Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.</p> <p>20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.</p>				
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN

A Nunca o casi nunca **B** Algunas veces **C** Muchas veces **D** Siempre o casi siempre

	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.				
2. Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.				
3. Cuando leo hago la diferencia entre los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				
4. Busco la “estructura del texto”, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.				
5. Organizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.				
6. Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas, para comprender mejor los contenidos de otras.				
8. Discuto, relaciono o comparto con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos poco claros en los temas de estudio o para intercambiar información.				
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.				
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me				

<p>proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular o social.</p> <p>12. Asocio las informaciones o datos que estoy aprendiendo con hechos de mi vida pasada o presente.</p> <p>13. Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver como en una película aquello que me sugiere el tema.</p> <p>14. Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (por ejemplo: los riñones funcionan como un filtro de agua).</p> <p>15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.</p> <p>16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido.</p> <p>17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.</p> <p>18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales o físicas en los contenidos que estudio.</p> <p>19. Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.</p> <p>20. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.</p> <p>21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.</p> <p>22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.</p> <p>23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.</p>				
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

<p>24. Suelo tomar nota de las ideas del autor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en hoja aparte, pero con mis propias palabras.</p> <p>25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras, en vez de memorizarlos al pie de la letra.</p> <p>26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hojas aparte.</p> <p>27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.</p> <p>28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.</p> <p>29. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios.</p> <p>30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.</p> <p>31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.</p> <p>32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.</p> <p>33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.</p> <p>34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.</p> <p>35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.</p> <p>36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos, por ejemplo) lo aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.</p> <p>37. Si he de aprender conocimientos procedimentales (procesos o pasos a seguir para resolver un problema,</p>				
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

<p>tarea, etc.) hago diagramas de flujo, es decir, gráficos similares a los utilizados en informática.</p> <p>38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes para relacionar los conocimientos de un tema.</p> <p>39. Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.</p> <p>40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio utilizo los diagramas cartesianos.</p> <p>41. Al estudiar algunas cuestiones (matemáticas, por ejemplo), empleo diagramas en V para organizar los puntos claves de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones.</p> <p>42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.</p> <p>43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como “acrósticos”, “acrónimos” o siglas).</p> <p>44. Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos.</p> <p>45. A fin de memorizar conjuntos de datos empleo la nemotecnia de los “loci”, es decir, sitúo mentalmente los datos en un lugar del espacio muy conocido.</p> <p>46. Aprendo nombres o términos no familiares o abstractos elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.</p>				
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

A Nunca o casi nunca
casi siempre

B Algunas veces

C Muchas veces

D Siempre o
casi siempre

	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir voy recordando las palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.				
2. Previamente a hablar o escribir evoco nemotécnicas (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.				
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
4. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices, etc.) hechos a la hora de estudiar.				
5. Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.				
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos de aprendizaje.				
7. Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones (es decir “conjuntos temáticos”) que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.				
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores me				

<p>hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.</p> <p>10. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.</p> <p>11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.</p> <p>12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.</p> <p>13. Al momento de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.</p> <p>14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.</p> <p>15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.</p> <p>16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.</p> <p>17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.</p> <p>18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada” haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.</p>				
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO

A Nunca o casi nunca **B** Algunas veces **C** Muchas veces **D** Siempre o casi siempre

	A	B	C	D
1. He reflexionado sobre la función que tienen aquéllas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (anotaciones, subrayados, rótulos, etc.)				
2. Me he dado cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias.				
3. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, paráfrasis, etc.)				
4. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.				
5. Me he dado cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar datos para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.				
6. Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.				
7. Me he puesto a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación, etc.)				
8. Planifico mentalmente aquéllas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que estudiar.				
9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.				
10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.				
11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.				
12. Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo				

<p>definiendo el tiempo a dedicar a cada tema.</p> <p>13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.</p> <p>14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de aprendizaje que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.</p> <p>15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.</p> <p>16. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.</p> <p>17. Voy reforzando o sigo aplicando aquéllas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.</p> <p>18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.</p> <p>19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.</p> <p>20. Sé autor relajarme, auto hablarme, auto aplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.</p> <p>21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.</p> <p>22. Procuo que el lugar en el que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.</p> <p>23. Cuando tengo conflictos familiares o personales procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.</p> <p>24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.</p> <p>25. Al hacer trabajos escolares, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.</p> <p>26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.</p> <p>27. Evito o resuelvo mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.</p> <p>28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis</p>				
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

<p>compañeros.</p> <p>29. Animo y ayuda a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.</p> <p>30. Me dirijo a mí mismo(a) palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.</p> <p>31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.</p> <p>32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.</p> <p>33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.</p> <p>34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.</p> <p>35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, reprensiones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.</p>				
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

CUESTIONARIO ACRA: HOJA DE RESPUESTAS

A Nunca o casi nunca **B** Algunas veces **C** Muchas veces **D** Siempre o casi siempre

**ESCALA I
ADQUISICIÓN**

1. A B C D
2. A B C D
3. A B C D
4. A B C D
5. A B C D
6. A B C D
7. A B C D
8. A B C D
9. A B C D
10. A B C D
11. A B C D
12. A B C D
13. A B C D
14. A B C D
15. A B C D
16. A B C D
17. A B C D
18. A B C D
19. A B C D
20. A B C D

**ESCALA II
CODIFICACIÓN**

1. A B C D
2. A B C D
3. A B C D
4. A B C D
5. A B C D
6. A B C D
7. A B C D
8. A B C D
9. A B C D
10. A B C D
11. A B C D
12. A B C D
13. A B C D
14. A B C D
15. A B C D
16. A B C D
17. A B C D
18. A B C D
19. A B C D
20. A B C D
21. A B C D
22. A B C D
23. A B C D
24. A B C D
25. A B C D
26. A B C D
27. A B C D
28. A B C D
29. A B C D

**ESCALA III
RECUPERACIÓN**

1. A B C D
2. A B C D
3. A B C D
4. A B C D
5. A B C D
6. A B C D
7. A B C D
8. A B C D
9. A B C D
10. A B C D
11. A B C D
12. A B C D
13. A B C D
14. A B C D
15. A B C D
16. A B C D
17. A B C D
18. A B C D

**ESCALA IV
APOYO**

1. A B C D
2. A B C D
3. A B C D
4. A B C D
5. A B C D
6. A B C D
7. A B C D
8. A B C D
9. A B C D
10. A B C D
11. A B C D
12. A B C D
13. A B C D
14. A B C D
15. A B C D
16. A B C D
17. A B C D
18. A B C D
19. A B C D
20. A B C D
21. A B C D
22. A B C D
23. A B C D
24. A B C D
25. A B C D
26. A B C D
27. A B C D
28. A B C D
29. A B C D

- 30. A B C D
- 31. A B C D
- 32. A B C D
- 33. A B C D
- 34. A B C D
- 35. A B C D
- 36. A B C D
- 37. A B C D
- 38. A B C D
- 39. A B C D
- 40. A B C D
- 41. A B C D
- 42. A B C D
- 43. A B C D
- 44. A B C D
- 45. A B C D
- 46. A B C D

- 30. A B C D
- 31. A B C D
- 32. A B C D
- 33. A B C D
- 34. A B C D
- 35. A B C D

Suma de Puntos:

A X 1 =
 B X 2 =
 C X 3 =
 D X 4 =
 Total =

Suma de Puntos:

A X 1 =
 B X 2 =
 C X 3 =
 D X 4 =
 Total =

Suma de Puntos:

A X 1 =
 B X 2 =
 C X 3 =
 D X 4 =
 Total =

Suma de Puntos:

A X 1 =
 B X 2 =
 C X 3 =
 D X 4 =
 Total =

ANEXO 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTE

Yo: _____ con código N°: _____,
estudiante de la Escuela de Obstetricia de la Facultad de Medicina y Ciencias
de la Salud de la Universidad Alas Peruanas - Filial Huacho, cursando
actualmente el ____ ciclo, doy fe que he sido informado del alcance de la
presente investigación y consiento la utilización de los datos que provea en
dicho estudio. Por medio del presente contrato me comprometo a participar en
esta investigación y autorizo la publicación de mis resultados en el mismo.
Firmando el presente documento frente a un testigo manifiesto mi acuerdo y
dejo fuera la posibilidad legal de reclamación por cualquier resultado de la
investigación **ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE OBSTETRICIA DE LA UNIVERSIDAD ALAS
PERUANAS 2014.**

FIRMA DEL TESTIGO

FIRMA DEL ESTUDIANTE

Hualmay, ____/____/2014