

REVISTA DE PSICOLOGÍA

Vol. 28 (2), 2010, ISSN 0254-9247

Lima, Perú

María del Carmen Aguilar Rivera

María Aranguren

María Elena Brenlla

Angela Uchoa Branco

Alejandro Castro Solano

Tomás Caycho

Melissa Knapp

Manolete S. Moscoso

Martín Nader

Magaly Nóbrega Mayorga

Ernesto Pollitt

Pierina Traverso Koroleff

Alessandra Oliveira Machado Vieira

DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Psicología

REVISTA DE PSICOLOGÍA

ISSN 0254-9247

Vol. 28 (2), 2010

Editora Emérita: Cecilia Thorne

Editora: Sheyla Blumen

Comité Ejecutivo: Roberto Criado, Santiago Cueto, Marcia de la Flor, Roberto Lerner, Matilde Ráez, María Ragúz

Comité Editorial: Reynaldo Alarcón (*Universidad Ricardo Palma, Perú*), Victoria Arévalo (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Robert Bechtel (*University of Arizona, EE.UU.*), Germán Berrios (*University of Cambridge, Reino Unido*), Mary Louise Claux (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Jozef Corveleyn (*Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica*), Susana Frisancho (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Fernando Jiménez Gómez (*Universidad de Salamanca, España*), Ramón León (*Universidad Ricardo Palma, Perú*), María Regina Maluf (*Universidade de São Paulo, Brasil*), Patricia Martínez (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Aníbal Meza (*Universidad Peruana Cayetano Heredia*), Franz Mönks (*Radboud Universiteit Nijmegen, Holanda*), Luis A. Oblitas (*Universidad Nacional Autónoma de México*), Alfonso Orantes (*Universidad Central de Venezuela*), Juana Pinzás (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Ernesto Pollitt (*University of California, Davis, EE.UU.*), María del Pilar Sánchez-López (*Universidad Complutense de Madrid, España*), Malva Villalón (*Pontificia Universidad Católica de Chile*), Orlando Villegas (*Wayne State University, EE.UU.*)

Asistente de Edición: Paula Moreyra

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (511) 626-2650, Fax: (511) 626-2913

editor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diseño de cubierta y diagramación de interiores: Fondo Editorial PUCP

ISSN 0254-9247

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 95-0869

Primera edición: diciembre 2010

Tiraje: 150 ejemplares

Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad

María del Carmen Aguilar Rivera¹

Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"

Se estudia la relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje y el rol del sexo en una muestra de estudiantes que ingresa a la universidad, cuyo rango de edad es de 17 a 21 años. Se explican las teorías y conceptos respecto de los instrumentos de medición utilizados. Se analizan los resultados obtenidos y los estadísticos correspondientes de la aplicación de los cuestionarios usados en la muestra. Los resultados tienen implicaciones educativas, y revelan diferencias por sexo en relación al modo de procesar y transformar la información.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, aprendizaje, universitarios.

Learning styles and learning strategies in university students

The relationship between learning (styles and learning strategies) by sex is studied, in a sample of students admitted to university aged 17-21. The theories and concepts related to measurements are explained. Results have educational implications, and reveal differences by sex in relation to how the processes and transformation of the information.

Keywords: Learning styles, learning strategies, college students.

¹ Doctora en Psicopedagogía. Profesora de las materias Clínica Psicopedagógica de Adolescentes y Adultos, Orientación Vocacional-Profesional, Aprendizaje y Contextos Socioculturales, Taller de Trabajo Final. Integrante del Programa de Investigaciones Psicológicas y Psicopedagógicas en la misma universidad. Contacto: Raúl Scalabrini Ortiz 2922 - 4C (1425), Buenos Aires, Argentina; aguilarivera@yahoo.com

En las últimas dos décadas el diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la educación superior ha sido ampliamente investigado y estudiado, despertándose un interés por conocer los procedimientos de adquisición de conocimientos, por intervenir favorablemente en nuestros aprendices y por profundizar el estudio de la naturaleza instrumental de los procedimientos, así como su vinculación y dependencia con el objeto del conocimiento. Para tal fin se han construido cuestionarios e inventarios. Esto ha generado una copiosa literatura sobre el tema, encontrándose en algunas ocasiones el mismo concepto para definir estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje.

En un sentido amplio el constructo estilo de aprendizaje deriva de la palabra *Estilo*, como una manera de hacer, como un conjunto de rasgos que caracterizan los modos de aprender de las personas. Se refiere a las características de un individuo y la forma consecuente de abordar, organizar y procesar la información. Dependiendo de cómo se defina el aprendizaje y los procesos implicados en él, variará la definición de este constructo. Diversas son las definiciones de los estilos de aprendizaje, pero se adopta la de Keefe como la más clara y ajustada: “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Keefe, como se cita en Alonso, Gallego & Honey, 1995, p. 48).

David Kolb (1977) desarrolla la Teoría del Aprendizaje Experiencial, y en esta sustenta la de los estilos de aprendizaje. Este modelo de aprendizaje está centrado en la experiencia del sujeto y proviene de las ideas de Dewey, Piaget y Lewin. Este autor considera la experiencia como base del aprendizaje. El aprendizaje experiencial se da en una secuencia cíclica de cuatro momentos:

[Es un] proceso integrado que empieza (1) con experiencias ‘hic et nunc’, seguidas de (2) recolección de datos y observaciones sobre

esas experiencias. Los datos son (3) entonces analizados y las conclusiones de este análisis son transmitidas a los actores de la experiencia para su uso en la (4) modificación de su comportamiento y en la elección de nuevas experiencias. El aprendizaje es concebido como un ciclo de cuatro partes. La experiencia inmediata concreta es la base de la observación y la reflexión. Estas observaciones se asimilan en una teoría de la que se pueden deducir nuevas implicaciones. Estas implicaciones o hipótesis sirven como guía que actúa para crear nuevas experiencias (Kolb & Fry, 1973, pp. 33-34).

Estos cuatro momentos se presentan gráficamente de la siguiente manera:

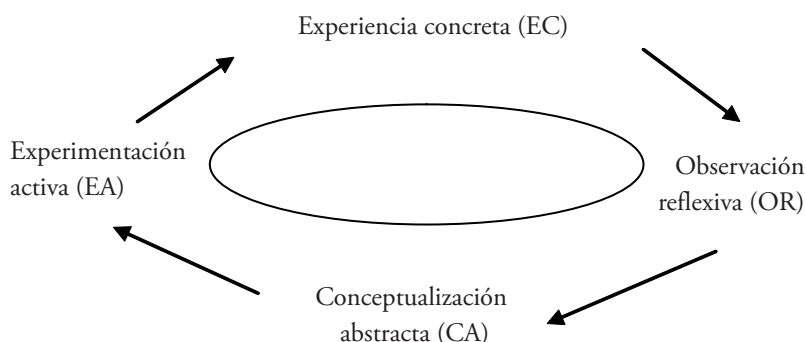


Figura 1. Los cuatro momentos del aprendizaje.

Villardón (2002) explica este proceso de la siguiente manera:

1. El conocimiento empieza con una experiencia concreta.
2. El individuo piensa sobre esa experiencia y recopila y contrasta información.
3. El individuo que aprende empieza a hacer generalizaciones y a internalizar lo ocurrido en la experiencia.
4. Por último, hay una etapa de prueba en la que se ensayan las nuevas ideas.

Kolb (1977) completa este modelo cruzando dos variables que caracterizan el aprendizaje de las personas:

1. Cómo perciben la información: la percepción la encontramos en un extremo a través de la experiencia directa y en el otro a través de conceptos abstractos.
2. Cómo procesan la información: encontrándose en un extremo el tratamiento práctico con los datos, los conceptos y la aplicación, mientras que en el otro el tratamiento se realiza a través de la reflexión.

Este autor plantea la situación de aprendizaje como un conflicto o tensión para cuya resolución las personas se apoyan en cuatro formas básicas de conocimiento:

1. El estilo divergente: propio de personas que captan las experiencias o informaciones por medio de experiencias reales (experimentación concreta) y las procesan reflexivamente (observación reflexiva).
2. El estilo asimilador: característico de personas competentes para pensar, que captan la información por la vía de la formulación teórica (conceptualización abstracta) y la procesan reflexivamente (observación reflexiva).
3. El estilo convergente: pertinente a personas con habilidad para decidir, que perciben la realidad por la formulación teórica (conceptualización abstracta) y la procesan experimentando activamente (experimentación activa).
4. El estilo acomodador: propio de personas con habilidad para actuar, que perciben las informaciones a partir de experiencias concretas (experimentación concreta) y las transforman con la experimentación (experimentación activa).

Los estilos de aprendizaje según Peter Honey y Allan Mumford

Honey y Mumford (1986) asumen gran parte de la teoría de Kolb, reafirman el proceso circular del aprendizaje en cuatro etapas o momentos, y destacan el valor de la experiencia en el mismo. También distinguen cuatro estilos:

1. **Activo:** presentado por personas que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, mantienen una actividad diaria intensa, son de mente abierta, crecen con las experiencias nuevas y aprenden mejor en situaciones grupales. Estas personas pueden involucrarse en dramatizaciones, pero no en planes a largo plazo pues, por el contrario, los tiempos cortos los favorecen mucho más.
2. **Teórico:** es opuesto al anterior y las personas con predominancia de este estilo se caracterizan por ser perfeccionistas y detallistas. Necesitan analizar y sintetizar, ya que adaptan e integran observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de manera escalonada. Buscan la objetividad y huyen de la subjetividad.
3. **Reflexivo:** son personas eficaces al momento de reunir datos, analizarlos con cuidado y desde diferentes perspectivas. Reúnen experiencias y las consideran desde distintos puntos de vista. Estas personas toman en cuenta todas las alternativas antes de tomar una decisión, pudiendo afirmarse de ellos que son prudentes. Disfrutan observando la actuación de los demás, a quienes saben escuchar.
4. **Pragmático:** las personas con predominancia de este estilo necesitan la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y las experimentan. Actúan rápidamente en aquellos proyectos que los atraen y aprenden mejor cuando pueden aplicar las teorías.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son una secuencia integrada de procedimientos ordenados al logro óptimo de un resultado previsto.

En principio la puesta en marcha de las estrategias es controlada. Precisan flexibilidad y deliberación en el uso, lo que comporta una metacognición², o sea, un conocimiento de los procesos cognitivos de planificación, control y evaluación de los mismos. El concepto de estrategia desprende la idea de que todas esas actividades o procesos no actúan a un mismo nivel cognitivo y que el grado de generalidad tampoco es el mismo en todas. Existe una cierta jerarquía de tales estrategias y, por lo tanto, existe la posibilidad de clasificarlas.

Monereo (1991) define a las estrategias de aprendizaje como “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje”.

Weinstein y Mayer (1986) las definen como “las conductas y pensamientos que pone en marcha el estudiante durante el aprendizaje, con la intención de que influyan efectivamente en su proceso de codificación”. En opinión de estos autores el estudio de las estrategias de aprendizaje ha desarrollado el análisis de cinco áreas: 1) cómo se aprende, 2) cómo se organiza la información, 3) cómo se relaciona con otros conocimientos, 4) cómo se aplica a otros contextos, y 5) la investigación de métodos de evaluación de los procesos metacognitivos de los individuos.

Estos autores realizaron aportes valiosos en el campo del aprendizaje, creando un inventario de aprendizaje y estrategias de estudio, el *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI), instrumento utilizado en esta investigación.

Montanaro y León (2001), en una reciente revisión, resaltan la coincidencia conceptual de los estudios cuando se refieren a la estrategia como procedimiento, como heurística o incluso como técnica de aprendizaje.

² La metacognición es el conocimiento que la persona posee sobre sus propios procesos de aprendizaje. Gracias a este conocimiento la persona puede planificar sus estrategias de un modo más eficaz y flexible según el tipo de información que pretende adquirir.

Beltrán (2003) las define como actividades u operaciones que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar o mejorar la tarea, haciendo hincapié en dos características esenciales: que sea directa o indirectamente manipulable y que tenga un carácter intencional o propositivo.

Para Esteban y Ruiz (1996) los estilos y las estrategias son dos enfoques de un mismo problema. Estos autores expresan que existe un reconocimiento de que las estrategias de aprendizaje son la unidad base de análisis en el estudio de estos aspectos procedimentales, tienden a organizarse condicionadas por factores cuyo grado de incidencia desconocemos, generando un modo particular de actuar de cada estudiante sobre la construcción de su propio conocimiento. A este uso preferencial de un conjunto de estrategias se lo ha denominado estilo de aprendizaje.

Según la literatura revisada, el presente estudio se propone explorar el nivel de uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de primer año de la universidad, su relación con los estilos de aprendizaje y las diferencias por sexo.

Metodología

La presente investigación comprende un estudio de campo. El tipo de diseño es descriptivo-correlacional, ex-post facto. Se comparan los perfiles según el sexo y se evalúan las relaciones entre estilos y estrategias de aprendizaje, es decir, se trata de un estudio retrospectivo (investigación no experimental).

Participantes

Los participantes fueron 698 jóvenes en un rango de edad de 17 a 21 años. Los cuestionarios se aplicaron a todos los asistentes al curso de ingreso de todas las carreras, de los cuales quedaron 698 para los estudios de los estilos de aprendizaje, ya que 156 se anularon por estar mal respondidos o en forma incompleta. Hecho similar sucedió con los cuestionarios de estrategias de aprendizaje, de los cuales quedaron 580

para los estudios correlacionales de las estrategias y estilos de aprendizaje, retirándose 274. En consecuencia, la muestra así constituida es aleatoria, no-intencional y la integran 698 jóvenes para los estudios de estilos de aprendizaje y 580 para los estudios de estrategias y sus correlaciones. La administración de los cuestionarios se realizó dentro del proyecto Evaluaciones Cognitivas y Metodología de Estudio, implementado desde el Departamento de Ingreso y Estudios Preuniversitarios de la Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”.

Instrumentos

Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAE) (Alonso, Gallego & Honey, 1995)

Consta de 80 afirmaciones. Cada estilo tiene 20 ítems y es una prueba autoadministrable con puntuación dicotómica (+ ó -). La prueba Alfa de Cronbach, aplicada al cuestionario CHAE ha arrojado los siguientes coeficientes que se exponen en relación con los obtenidos por el autor, quien trabajó con una muestra de 1371 alumnos españoles (ver Tabla 1).

Tabla 1

Coefficientes de confiabilidad por escalas del cuestionario CHAE

<i>Estilos</i>	<i>Alonso (1995)</i>	<i>Investigación actual</i>
Activo	,6272	,6203
Reflexivo	,7275	,5686
Teórico	,6584	,5815
Pragmático	,5854	,4909

Estos coeficientes son relativamente bajos, pero se destaca que los autores de esta prueba, a partir de análisis factoriales, hallaron cinco factores, con lo cual no es esperable una consistencia muy alta, dado que cada una de las escalas está integrada por ítems con cierto grado de diversidad.

Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio (Weinstein, Schulte & Palmer, 1987)

Strucchi (1991) ha realizado la adaptación del Inventario LASSI como parte del Proyecto de Estrategias de Aprendizaje Cognitivas de la Universidad de Buenos Aires. La autora obtiene coeficientes alfa para las escalas que van de ,68 hasta ,86. Los coeficientes de correlación test y re-test van de ,72 hasta ,85, demostrando la existencia de un alto grado de estabilidad para los puntajes. En nuestra muestra obtuvimos coeficientes alfa en general más bajos, en un rango de ,57 a ,76.

Es un inventario autoadministrable que consta de 77 enunciados bajo la forma de una escala Likert con cinco alternativas de puntuación: 5 = nunca me pasó eso, 4 = algunas veces me pasa, 3 = a veces sí, a veces no, 2 = frecuentemente me pasa, 1 = siempre me pasa. Comprende 10 escalas, cada una de las cuales tiene 8 ítems a excepción de una que tiene 5. Las escalas son: a) Actitud: mide el interés por el estudio y las tareas de la instrucción. b) Motivación: mide el grado de responsabilidad y de autodisciplina del alumno con las tareas de estudio. c) Administración del tiempo: mide el uso y organización que el estudiante hace de su tiempo; pretende medir las estrategias de planificación para el estudio. d) Ansiedad: pretende evaluar la tensión que crean el estudio y las situaciones de examen al alumno. e) Concentración: mide tanto el nivel de concentración como de distracción del alumno. f) Procesamiento de la información: mide la capacidad para elaborar y organizar la información y utilizarla de forma adecuada en las diferentes tareas. g) Selección de ideas principales: evalúa la capacidad del estudiante para seleccionar y expresar las ideas principales sintéticamente. Pretende medir la capacidad para seleccionar las ideas principales cuando están atendiendo a una conferencia y la capacidad para realizar actividades y ejercicios con cierta eficacia. h) Técnicas de ayuda al estudio: mide la capacidad de los estudiantes para crear ayudas de organización del pensamiento y la capacidad para realizar actividades y ejercicios intelectuales. i) Autoevaluación y repaso: intenta medir el nivel del sujeto para revisar y valorar su propia comprensión y adquisición de conocimiento, o sea pretende

ofrecer información acerca de la eficacia de los procesos metacognitivos y de autorregulación en el alumno. j) Preparación para los exámenes: evalúa el uso y la riqueza estratégica del estudiante para prepararse y realizar óptimamente los exámenes.

Siguiendo las investigaciones mencionadas de Murphy y Alexander (1998), Olejnik y Nist (1992), y Olivares y Tallent-Runnels (1994), las diez subescalas mencionadas se agrupan en tres variables más generales o factores de segundo orden: a) actividades relacionadas con el manejo del esfuerzo, la motivación y la afectividad, o estrategias de apoyo (actitud, concentración, motivación y control del tiempo); b) actividades relacionadas con la orientación a metas (ansiedad, selección de ideas principales y estrategias de examen); y c) actividades cognitivas (procesamiento de la información, técnicas de ayuda al estudio, autoevaluación y repaso).

Resultados

La población quedó formada como se muestra en las Tablas 2 y 3.

Tabla 2

Estilos de aprendizaje. Frecuencia según sexo

	<i>F</i>	<i>%</i>
Mujeres	361	52
Hombres	337	48
Total	698	100

Tabla 3

Estrategias de aprendizaje. Frecuencia según sexo

	<i>F</i>	<i>%</i>
Mujeres	293	51
Hombres	287	49
Total	580	100

Para la hipótesis: “los estilos de aprendizaje de los jóvenes ingresantes a la vida universitaria tienen relación con el uso de ciertas estrategias de aprendizaje”, implementamos la prueba de correlación de Pearson. Las correlaciones (r de Pearson) más significativas (sig. bilateral mayor a ,001) entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio se transcriben en la Tabla 4. Las mismas son moderadas y tienen un nivel de significación mayor a ,001.

Tabla 4

Correlaciones entre estilos y estrategias de aprendizaje

	Reflexivo	Teórico	Activo	Pragmático
Actitud	,172			
Motivación	,277	,288	-,156	
Administración del tiempo	,209	,156	-,116	
Concentración	,162	,210	-,148	
Procesamiento de información	,193	,172		,125
Selección de ideas principales	,170	,154		
Técnicas de ayuda al estudio	,211	,112		
Autoevaluación y repaso	,215	,175		
Preparación para exámenes		,126	-,163	-,126

El estilo reflexivo correlaciona positivamente con todas las escalas de estrategias a excepción de la concerniente a la preparación para los exámenes y la ansiedad. Estas correlaciones con las estrategias de apoyo, las de orientación a meta y las cognitivas, nos muestran que los sujetos con este estilo son observadores, analizan sus experiencias, valoran la recogida de datos, que analizan en detalle, tratan de comprender el significado de lo que estudian, se interesan por el aprendizaje, y muestran actitudes de organización previa, de asimilación y de autoevaluación.

El estilo teórico también presenta correlaciones significativas con casi todas las escalas, a excepción de la escala de actitud. Las personas con dicho estilo adaptan e integran las observaciones que realizan en

teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información, por lo tanto estas estrategias posibilitan aprendizajes significativos y a su vez una mayor preponderancia de este estilo sobre otros.

El estilo activo solo correlaciona negativamente con las estrategias de apoyo (Motivación, Administración del Tiempo y Concentración.) y con la escala Preparación para los Exámenes. Los sujetos con un estilo activo poseen un alto grado de preferencia por el presente y por la actividad grupal, ponen primero la acción y luego la reflexión, y eligen tareas o proyectos de corta duración. La necesidad de cambiar de actividad, de estar más ligados al presente y de estudiar en grupo no favorece ni la concentración, ni la administración del tiempo.

Este resultado es casi similar al del estilo pragmático, por la escasa presencia de correlaciones. Los rasgos del estilo pragmático (ser práctico, ser realista y poner a prueba la teoría con la práctica) favorecen la capacidad para elaborar y organizar la información, y utilizarla de forma adecuada en las diferentes tareas, pero no favorecen la capacidad de prepararse estratégicamente para los exámenes.

El estilo prevaleciente es el reflexivo-teórico, siguiendo el pragmático y el activo. La prevalencia del estilo reflexivo-teórico ocurre en otras poblaciones universitarias (Camarero Suárez et al., 2000; Villardón, 2002).

Para la segunda hipótesis: "se encuentran diferencias de estilos de aprendizaje según el sexo de los jóvenes" comparamos las medias de los hombres con las mujeres y observamos moderadas diferencias en las mujeres que obtuvieron mayores promedios en el estilo reflexivo. Los puntajes más elevados de los estilos pragmático y activo se presentan en los hombres. No existieron diferencias significativas respecto del estilo teórico.

La significación de las diferencias de medias se obtuvo por medio del Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA), resultando un valor F de Hotelling de $p = ,0001$ de significación. Las medias sombreadas presentan un F univariado significativo de ,000 a ,078 .

Tabla 5

Medias de estilos de aprendizaje por escala según sexo

	<i>Mujeres</i>	<i>DE</i>	<i>Hombres</i>	<i>DE</i>
Activo	11,31	3,40	11,73	2,93
Reflexivo	15,00	2,73	14,56	2,82
Teórico	13,33	2,80	13,34	2,84
Pragmático	12,02	2,49	12,91	2,81

Tabla 6

Significación de las medias de estilos de aprendizaje

<i>Fuente</i>	<i>Variable dependiente</i>	<i>Suma de cuadrados tipo III</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Modelo corregido</i>	Activo	31,579(a)	1	31,579	3,114	,078
	Reflexivo	32,267(b)	1	32,267	4,180	,041
	Teórico	6,838E-03(c)	1	6,838E-03	,001	,977
	Pragmático	137,692(d)	1	137,692	19,577	,000

Para la tercera hipótesis “se encuentran diferencias en el uso de ciertas estrategias de aprendizaje según el sexo de los jóvenes ingresantes a la vida universitaria”, encontramos diferencias significativas entre los sexos (la traza de Hotelling muestra una F de 14,81 con un nivel de ,0001 de significación). La prueba F univariada aplicada a las escalas pone en evidencia los grados de significación de las mismas (,000 a ,008) a excepción de la escala de procesamiento de la información en la que no existen diferencias según el sexo (ver Tabla 7).

Tabla 7*Medias del Inventario LASSI según sexo*

	<i>Sexo</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>
Actitud	F	4,40	,419	293
	M	4,20	,491	287
	Total	4,30	,467	580
Motivación	F	3,94	,565	293
	M	3,67	,656	287
	Total	3,80	,626	580
Administración del tiempo	F	3,40	,467	293
	M	3,15	,517	287
	Total	3,27	,508	580
Ansiedad	F	2,96	,780	293
	M	3,14	,698	287
	Total	3,05	,745	580
Concentración	F	3,45	,583	293
	M	3,32	,628	287
	Total	3,39	,609	580
Procesamiento información	F	3,68	,618	293
	M	3,59	,610	287
	Total	3,64	,615	580
Selección de ideas principales	F	4,12	,6021	293
	M	3,96	,666	287
	Total	4,04	,639	580
Técnicas de estudio	F	3,68	,606	293
	M	3,19	,656	287
	Total	3,44	,676	580
Autoevaluación y repaso	F	3,39	,616	293
	M	3,14	,626	287
	Total	3,27	,633	580
Preparación para los exámenes	F	4,12	,529	293
	M	3,93	,588	287
	Total	4,03	,567	580

Tabla 8

Significación de las escalas del Inventario LASSI

Variable dependiente	F	p
Actitud	27,96	,000
Motivación	28,73	,000
Administración del tiempo	38,20	,000
Ansiedad	8,84	,003
Concentración	7,14	,008
Procesamiento información	2,77	,096
Selección de ideas principales	10,06	,002
Técnicas de estudio	85,60	,000
Autoevaluación y repaso	23,65	,000
Preparación para los exámenes	17,95	,000

Los resultados aquí presentados nos muestran un ascenso en la mayoría de las estrategias cognitivas por parte de las mujeres con respecto a los hombres, a excepción de la escala de ansiedad en la cual los hombres evidencian un mejor control positivo de la misma en comparación al grupo femenino.

Discusión

Los resultados de este estudio confirman la relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje. Los sujetos investigados que muestran estilos reflexivos y teóricos poseen alta motivación académica, administran bien su tiempo y planifican el estudio, logran seleccionar y expresar las ideas relevantes, utilizan adecuadas estrategias de autoevaluación y autorregulación con diferentes ayudas para el estudio.

En consecuencia, las características de las personas con estilos reflexivos y teóricos como ser concienzudos, analíticos, receptivos, metódicos, críticos y objetivos, se relacionan con un alto grado de

autodisciplina, con la capacidad para realizar tareas de estudio, planificar el tiempo, organizar el pensamiento, revisar la propia comprensión y adquisición de conocimientos y seleccionar las ideas principales. Las personas con estilo reflexivo aprenden mejor cuando pueden ponerse en el punto de vista de otra persona; cuando pueden observar, pensar y reunir información. A su vez, las personas con estilo teórico aprenden mejor cuando cuentan con modelos, sistemas y teorías, cuando se sienten en situaciones estructuradas y con métodos que pueden poner a prueba.

Ambos estilos son necesarios para los estudios superiores y para todo estudiante que quiera apropiarse de los saberes académicos, más aun si estos requieren elaboración, organización, y relación entre conceptos y teorías.

Respecto a la diferenciación de los estilos teniendo en cuenta el sexo, se encuentra más elevado el estilo reflexivo en las mujeres y el pragmático en los hombres, siendo las características del último estilo el ser experimentador, práctico, eficaz y realista. Las personas pragmáticas aprenden mejor cuando los contenidos tienen una fuerte carga práctica y cuando se dan conjuntamente teoría y práctica, o sea, cuando pueden comprobar las ideas, experimentar y probar técnicas.

A partir de los estudios realizados con los 580 jóvenes para las estrategias de aprendizaje y comparando a los varones con las mujeres, observamos que estas últimas superan las medias en varias escalas, reflejando una mejor actitud ante el estudio, una mejor concentración y motivación, una administración más positiva del tiempo, una selección de la información relevante, mejor elaboración de la información, la realización de actividades y ejercicios intelectuales, mayor empleo de recursos de autorregulación y mejor preparación para los exámenes.

Las mujeres tienen puntajes más elevados en las estrategias cognitivas (procesamiento de la información, técnicas de ayuda al estudio, autoevaluación y repaso), de apoyo (actitud, concentración, motivación y control del tiempo) y de orientación a la meta (selección de ideas principales y estrategias de examen) pero, por el contrario, en la escala de ansiedad muestran más dificultad para controlarla que los varones.

El presente trabajo de campo se ha realizado solo con los aspirantes a ingresar a la Universidad Católica Argentina, quienes provienen de colegios privados de la ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires. Una estrategia a seguir en futuras investigaciones es la comprobación de estos datos en grupos muestrales más amplios y diversos.

Si rescatamos la concepción de que tanto los estilos como las estrategias de aprendizaje se desarrollan por las características personales más el contexto y la influencia cultural, la concreción de estudios longitudinales permitiría conocer la evolución de estos jóvenes.

Los resultados de la escala de ansiedad, tanto en relación al sexo como a la incidencia favorable y desfavorable en las demás estrategias, nos advierten de la necesidad a futuro de profundizar este estado de tensión y su relación con el aprendizaje humano.

Los estilos de aprendizaje son relativamente estables aunque pueden cambiar, siendo los alumnos quienes pueden descubrir nuevas formas de aprender y seleccionar dinámicamente estrategias de aprendizaje dependiendo de las circunstancias, del contexto, del tipo de tarea, etc.

La elección de un estilo depende también del perfil académico de la carrera elegida, pues hay carreras que demandan más un estilo que otro. Hecho similar ocurre con las estrategias de aprendizaje, las cuales son requeridas específicamente según los contenidos y materias a aprender.

Lo descrito proporciona información al cuerpo de profesores, la cual permitirá ajustar la actividad docente, seleccionando estrategias y estilos de enseñanza más efectivos, para que los estudiantes enriquezcan la capacidad para aprender de manera autónoma, potencien la significación de los aprendizajes y flexibilicen el uso de estrategias cognitivas.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 615-622.
- Esteban, M. & Ruiz, C. (1996). Estilos y estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 12(2), 121-122.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead, Reino Unido: Berkshire.
- Kolb, D. (1977). Aprendizaje y solución de problemas. En D. Kolb, I. Rubin & J. McIntyre (Eds.), *Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos*. Madrid: Prentice/May.
- Kolb, D. & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experimental learning. En C. Cooper (Ed.), *Theories of group processes*. Londres: John Wiley.
- Monereo, C. (1991). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Murphy, P. & Alexander, P. (1998). Using the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version with Singaporean females: Examining psychometric properties. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 493-510.
- Olejník, S. & Nist, S. (1992). Identifying latent variables measured by the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *Journal of Experimental Education*, 60(2), 151-159.
- Olivárez, A. & Tallent-Runnels, M. (1994). Psychometric properties of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *Journal of Experimental Education*, 62, 243-257.
- Strucchi, E. (1991). *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y de Estudio*. Buenos Aires: Psicoteca.

- Villardón, L. (2002, julio). *Estilos de aprendizaje: dimensiones generales y dimensiones específicas de cada estilo*. Documento presentado en el Segundo Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Tarragona, España.
- Villardón, L. (2002, julio). *Estilos de aprendizaje y variables relacionadas*. Documento presentado en el Segundo Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Tarragona, España.
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Weinstein, C., Palmer, D. & Schulte, A. (1987). L.A.S.S.I. Learning and Study Strategies Inventory. Clearwater, FL: H & H Publishing.

Recibido: 2 de junio de 2009

Aceptado: 12 de abril de 2010

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN LOS TALLERES DE
EDITORIAL CORDILLERA S.A.C.
AV. GRAU 1430 - BARRANCO
SE UTILIZARON CARACTERES
ADOBE GARAMOND PRO EN 11 PUNTOS
PARA EL CUERPO DEL TEXTO
DICIEMBRE 2010 LIMA – PERÚ

Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad

María del Carmen Aguilar Rivera

Teorías implícitas del liderazgo, LMX y bienestar laboral: generalización de un modelo teórico

Martín Nader y Alejandro Castro Solano

Promoviendo vínculos saludables entre madres adolescentes y sus bebés: una experiencia de intervención

Pierina Traverso Koroleff y Magaly Nóbrega Mayorga

La necesidad de evaluar distrés emocional en psico-oncología: ciencia o ficción?

Manolete S. Moscoso y Melissa Knapp

Adaptación argentina de la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10)

María Elena Brenlla y María Aranguren

Iguales, pero diferentes: creencias sociales en la canalización cultural del desarrollo de gemelos

Alessandra Oliveira Machado Vieira y Angela Uchoa Branco

Desarrollo motor como indicador del desarrollo infantil durante los primeros dos años de vida

Ernesto Pollitt y Tomás Caycho

