

Un estudio metacognitivo acerca de los estilos de aprendizaje de estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos de la formación académica

A metacognitive study of learning stiles in students of psychopedagogy career in different academic grades

Recibido
26 | 04 | 19

Aceptado
24 | 04 | 20

Publicado
30 | 06 | 20

María Soledad Cattoni¹

scattoni@iugr.edu.ar [ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9817-6677>].

Ana Clara Ventura²⁻³

ventura@comahue-conicet.gov.ar [ORCID <http://orcid.org/0000-0003-1721-0023>]

Ana Borgobello²⁻⁴

borgobello@irice-conicet.gov.ar [ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2340-8127>]

¹Universidad del Gran Rosario; ²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;

³Universidad Nacional del Comahue; ⁴Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Este estudio tiene un doble objetivo: comparar los estilos de aprendizaje de los estudiantes argentinos de psicopedagogía al inicio y al final de su formación universitaria e indagar sus metaconocimientos sobre ellos como aprendices, las tareas empleadas y sus propios estilos de aprendizaje. Se llevó a cabo un estudio ex post facto retrospectivo mixto de comparación entre grupos. Se complementaron técnicas cuantitativas y cualitativas. Se administró el Inventario de estilos de aprendizaje® (Felder y Soloman, 1996) adaptado por Rodríguez Suárez (2002) para estudiantes universitarios. Dicho reporte cuantitativo de resultados fue analizado, interpretado y cuestionado por los propios estudiantes en el marco de un taller. Los estudiantes compartieron preferencias por los estilos de aprendizaje sensorial, activo y visual; no obstante, se observaron cambios desde preferencias secuenciales en 1° año hacia preferencias globales en 5° año. Se discuten implicancias educativas acerca de sus metaconocimientos.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje; Metaconocimiento; Educación superior; Innovaciones didácticas; Estudiantes universitarios.

ABSTRACT

This study has a double goal: to compare learning styles Argentinean students of psychopedagogy at the beginning and end of their university training and to investigate their meta-knowledge about them as learner, the tasks used and their own learning styles. A mixed retrospective ex post facto cross-group comparison study was conducted. Quantitative and qualitative techniques were complemented. The Index of Learning Styles® (Felder & Soloman, 1996) adapted by Rodríguez Suárez (2002) was applied. In a workshop, these quantitative report was analyzed, interpreted and revised by the own students. Students shared preferences for sensory, active and visual learning styles; however, changes from sequential preferences in the 1st year to global preferences in the 5th year were observed. Educational implications are discussed about their meta-knowledge.

Key words: Learning styles; Metaknowledge; Higher education; Didactic innovations; University students.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el constructo *estilos de aprendizaje* es muy utilizado en las investigaciones psicopedagógicas actuales debido a su valor teórico y metodológico para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos universitarios. Desde la teoría de los estilos de aprendizaje se concibe al aprendizaje como un proceso dinámico en el que interactúan las características individuales y los contextos en que se sitúa la persona (Marchesi, 2002), al sujeto como un constructor activo en la organización y elaboración de sus propios conocimientos (Gagliardi, 2008; Giordan, 2006) y a los estilos de aprendizaje como las formas preferidas de un individuo de responder a tareas de aprendizaje que cambian dependiendo del medio ambiente o contexto (Peterson, Rayner, & Armstrong, 2009).

Además, los estilos de aprendizaje se encuentran en relación constante con los estilos de enseñanza docente, entendidos estos últimos como el conjunto de habilidades y prácticas docentes que caracterizan formas de enseñanza relativamente estables, asentadas tanto en rasgos e historias personales como en una particular teoría implícita de la enseñanza y del aprendizaje (Roselli, 2011). En otras palabras, se plantea que estudiantes y docentes, en un contexto históricamente situado, generan procesos mutuos de aprendizaje y de enseñanza (Ventura, 2011).

Una de las ideas centrales del presente estudio consiste en suponer que los estilos de aprendizaje de los estudiantes se consolidan durante el proceso de alfabetización académica en íntima vinculación con la especialización de cada campo disciplinar. Al respecto, acordamos con la afirmación de Hernández Rojas (2012) que la educación en las distintas disciplinas puede entenderse como la participación dentro de comunidades científico-académicas que tienen su propia historia, identidad colectiva, formas de producción de conocimiento, modos particulares de uso de discurso y manifiestan tipos característicos de prácticas de enculturación y de aprendizaje.

Desde un punto de vista epistemológico, coexisten diferentes perspectivas teóricas y prácticas sobre los estilos de aprendizaje, todos ellos con fundamentos, clasificaciones e instrumentos de investigación divergentes. Específicamente en el ámbito universitario predominan dos corrientes teóricas (Ventura, 2011): el modelo anglosajón propuesto por Felder y Silverman (1988) y el modelo español representado por Alonso, Gallego y Honey (1999). El presente trabajo se enmarca en la línea del modelo de Estilos de Aprendizaje y de Enseñanza propuesto por la línea anglosajona.

La línea de investigación de Felder y Silverman (1988) fue formulada en la Universidad de Carolina del Norte (Estados Unidos), se aplicó originariamente a estudiantes de Ingeniería y retomó principalmente los fundamentos de la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984). En el aprendizaje operan cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, formación de conceptos o generalizaciones y experimentación activa. Sin embargo, habitualmente se encuentran diferencias inter-individuales en el modo en que estas etapas se combinan y se usan, experimentando las demás de una manera más superficial. Los indicadores de estas preferencias individuales son los estilos de aprendizaje (Hervás & Hernández, 2005). Por su parte, el modelo de Felder y Silverman (1988) sistematizó las preferencias cognitivas involucradas en el aprendizaje mediante cuatro dimensiones: la percepción, el procesamiento, la representación, la comprensión. Cada una de estas dimensiones está constituida por dos estilos de aprendizajes opuestos.

Ismaila, Hussaina y Jamaluddina (2010) sintetizaron las características de cada estilo de la siguiente manera:

(i) el estilo sensorial y el estilo intuitivo son indicadores del tipo de *percepción* de los estudiantes. La modalidad sensorial, se orienta hacia la percepción de hechos de la realidad y detalles. Refiere a un tipo de pensamiento concreto, práctico y procedimental. El modo intuitivo, se orienta hacia el descubrimiento de relaciones entre conceptos y significados subyacentes. Alude a habilidades creativas e innovadoras;

(ii) el estilo activo y el estilo reflexivo aluden al modo de *procesamiento* de los estudiantes. El estilo activo, indica preferencias hacia el procesamiento a través de la aplicación de los

conocimientos y el trabajo en grupo. El estilo reflexivo, señala habilidades para adquirir conocimientos mediante la escucha y el pensamiento individual sobre los contenidos;

(iii) el estilo visual y estilo verbal refieren al tipo de *representación* de los estudiantes. El estilo visual se orienta a través de materiales figurativos como diagramas, gráficas, películas, demostraciones, etc. El estilo verbal alude a las preferencias por explicaciones orales u escritas; y,

(iv) el estilo secuencial y el estilo global indican el tipo de *comprensión* de los estudiantes. El estilo secuencial, se orienta hacia una comprensión de tipo analítica, siguiendo pasos lineales y predeterminados. El estilo global tiende hacia el entendimiento holístico captando el sentido amplio de los contenidos.

Desde esta perspectiva, los estilos de aprendizaje se indagan mediante el Inventario de Estilos de Aprendizaje (*Index of Learning Styles-ILS*) de Felder y Soloman (1988) para estudiantes universitarios. La preferencia por uno de los dos estilos de cada dimensión puede categorizarse como baja, media o alta. A medida que aumenta la preferencia o intensidad por un estilo de aprendizaje, disminuye la tendencia a actuar con el estilo opuesto (Litzinger, Ha Lee, Wise, & Felder, 2007).

Estudios realizados en diferentes universidades han tratado de identificar los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios. Napoli, Formosa y Urssi (2010) describieron los estilos de aprendizaje de los estudiantes y profesionales de Ciencias de la Salud en la formación de grado y posgrado de la facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires con la finalidad de orientar las estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo. Los resultados de la investigación mostraron que en los estudiantes hubo un predominio del estilo reflexivo. Por su parte, los médicos residentes han demostrado poseer una tendencia predominante sobre los estilos reflexivo, seguido por el teórico y pragmático. En tanto que en los profesionales de la carrera docente predominaron los estilos reflexivo y teórico. Estos investigadores plantean que los estudiantes con una educación tradicional muestran un estilo reflexivo, mientras que los profesionales jóvenes amplían el espectro hacia los estilos teórico y pragmático, y los orientados a la educación presentan un predominio reflexivo y teórico. Esta investigación no es concordante con la bibliografía general que otorga un predominio al estilo activo en las Ciencias de la Salud.

Villalustre Martínez y Moral Pérez (2011) identificaron (con un instrumento diferente al administrado en esta investigación) los estilos cognitivos preferentes de 161 estudiantes que participaron de una asignatura perteneciente a la titulación de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, pero que puede ser seguida por estudiantes de nueve universidades españolas. Luego, tras clasificar a los estudiantes en función de sus estilos cognitivos, establecieron la relación existente entre una determinada preferencia cognitiva con la satisfacción manifestada en cuanto a la presentación de los contenidos a través de mapas conceptuales. Los resultados obtenidos revelaron que el 60% de los estudiantes manifestaron un alto nivel de satisfacción con la presentación de los materiales mediante mapas conceptuales, por lo que los investigadores consideran a esta estrategia un buen vehículo para atender a las necesidades formativas de los estudiantes con diferentes preferencias cognitivas. Asimismo, el 73% de los estudiantes con un estilo preferente tipo pragmático prefieren la presentación de los materiales a través de mapas conceptuales, mientras que el 17% de los estudiantes con un estilo teórico manifestó su descontento con la utilización de mapas conceptuales para la difusión de los contenidos.

Ventura y Moscoloni (2015) se propusieron identificar los estilos de aprendizaje de estudiantes y los de enseñanza de docentes, así como las configuraciones de asociación entre los mismos (grados de armonización/discrepancia y modos de relación según el área de conocimiento (ciencias sociales-ciencias exactas) y el ciclo de la formación académica (introductorio-básico-superior). La muestra seleccionada intencionalmente, estuvo compuesta por estudiantes de Psicología e Ingeniería de la Universidad Nacional de Rosario. Los resultados del análisis mostraron preferencias de enseñanza y aprendizaje diferenciadas según la carrera: intuitivas-reflexivas-verbales-globales en Psicología, y, sensoriales-activas-visuales-secuenciales en Ingeniería. Respecto a la configuración de asociaciones estilísticas, se encontró que los estudiantes más avanzados de cada carrera universitaria reflejaron, a nivel del aprendizaje, las preferencias que se correspondían con las preferencias de sus docentes, a nivel de la enseñanza. En este sentido, es posible inferir que

esto se produjo por cierto cambio en las preferencias de los estudiantes en vías hacia la alineación con los estilos dominantes de sus docentes.

Específicamente en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, Cuadrado Gordillo, Fernández Antelo, Monroy García, y Montañó Sayago (2013) indagan cuál es el perfil predominante de estilos de aprendizaje (con un instrumento diferente al que utilizamos en esta investigación) que presentan los alumnos de Psicopedagogía de la Universidad de Extremadura, así como su influencia en el uso de las TIC y en saber aprender colaborativamente. Los resultados de la investigación concluyeron que hay entre los estudiantes de 4° y 5° año de Psicopedagogía una mayor tendencia hacia el estilo reflexivo. Los alumnos con estilo reflexivo son personas que ante la toma de decisiones les gusta hacer reflexiones profundas y tienen en cuenta los diferentes puntos de vista. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan los otros y son estudiantes que buscan la lógica, la coherencia y la relación entre los conocimientos (Ismaila, Hussaina y Jamaluddina, 2010). Estos alumnos creen que el uso de las TIC favorece el aprendizaje colaborativo y las relaciones entre profesor-alumnos. Sin embargo, la mayoría de estos estudiantes manifiesta que el aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica de los docentes se produce en forma escasa ya que es baja la disposición del profesor a abandonar el estilo de clase más tradicional cuya búsqueda de resultados de aprendizaje está más centrada en el esfuerzo individualista.

Si bien fueron numerosos los trabajos empíricos hallados, poco se conoce sobre los conocimientos que despliegan los estudiantes acerca de sus propios estilos de aprendizaje, es decir, sus metacogniciones acerca de sus propios estilos de aprendizaje. A fines de la década del '70, Flavell (1979) no solo acuñó el término metacognición como conocimiento y cognición acerca del fenómeno cognitivo, sino que además señaló que juega un importante papel en “la comunicación oral y escrita, la comprensión lectora, la adquisición del lenguaje, la atención, la memoria, la resolución de problemas, la cognición social y varios tipos de autocontrol y auto-instrucción” (p.906) de niños y adultos. Por su parte, Brown (1978) desarrolló un influyente modelo de la metacognición, distinguiendo el conocimiento metacognitivo de la consciencia y el control de estos procesos. Este constructo está en la base de las formulaciones, en el contexto de la psicología de la educación, del aprendizaje autorregulado, estratégico y/o autónomo (Panadero & Alonso Tapia, 2014). Sin embargo, es de notar que, incluso en niveles educativos avanzados como el secundario y universitario, no todos los estudiantes evidencian un alto nivel de competencias metacognitivas al aprender (Kuhn, 1999; Veenman, Kok, & Blöte, 2005). Esta problemática es llamativa porque numerosas investigaciones han demostrado que el desarrollo de la metacognición impacta positivamente en el aprendizaje escolar y en el desempeño académico de los estudiantes (Barzilai & Zohar, 2016; Dignath & Büttner, 2008; Schraw, 1998; Veenman, 2011) en tanto refiere, en un sentido amplio, a la capacidad de los estudiantes para conocer y regular su propio proceso de aprendizaje y diferenciar aquellas estrategias que son útiles para ellos, sabiendo reconocer porqué, cómo y cuándo aplicarlas (Ventura, Cattoni y Borgobello, 2017). En sentido estricto, es reconocido que investigar metacogniciones es analizar los conocimientos acerca de la persona que aprende, así como los conocimientos acerca de las tareas y las estrategias (Flavell, 1979; Zimmerman, 2001; Barzilai y Zohar, 2016) que dicha persona implementa.

Encaminados hacia la investigación de los estilos de aprendizaje de estudiantes desde una perspectiva metacognitiva, formulamos los siguientes objetivos.

OBJETIVOS

- Identificar los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes.
- Comparar estilos de aprendizaje de los estudiantes según el ciclo de cursado (Ciclo Básico vs. Ciclo Disciplinar Específico).
- Analizar los conocimientos metacognitivos de los estudiantes acerca de ellos mismos como aprendices, las tareas empleadas y sus propios estilos de aprendizaje.

METODOLOGÍA

DISEÑO

La presente investigación empírica se correspondería con un diseño *ex post facto* retrospectivo simple (Montero & León, 2007) y estrategia asociativa de comparación entre grupos (Ato, López, & Benavente, 2013). Los autores comparten que, independientemente del nombre que recibe este tipo de estudio en cada sistema, la intencionalidad de este tipo de diseños consiste en explorar la relación funcional existente entre variables, sin pretender causación.

Realizamos un estudio mixto, lo que implicó un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos. Fundamentamos esta elección, en que la utilización de un enfoque único resultaba insuficiente para abordar la complejidad presentada por el objeto de estudio. Con el objetivo de llevar a cabo un estudio metacognitivo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de diferentes ciclos académicos de Licenciatura en Psicopedagogía, en una primera etapa describimos y comparamos sus preferencias cognitivas y, en una segunda etapa les presentamos sus resultados y analizamos sus metaconocimientos en torno a sus propios estilos y a los instrumentos empleados.

PARTICIPANTES

Participaron todos los estudiantes de 1° y 5° año de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario (Argentina) que estuvieron dispuestos a colaborar con la investigación y que asistieron a clases los días en que se aplicaron los cuestionarios. Esto es, 183 estudiantes de los cuáles 75 pertenecen a 1° año y 108 a 5° año. Del total, 179 son mujeres y cuatro, varones. Cabe mencionar que estas son distribuciones típicas de la carrera estudiada. En la siguiente tabla, presentamos las distribuciones según la edad de los participantes.

Tabla 1.
Composición de los participantes según la edad.

Edad	Participantes	Valores en %
De 17 a 18 años	32	45,0
De 19 a 20 años	24	22,5
De 21 a 22 años	69	11,9
De 23 a 24 años	21	3,3
25 años o más	36	17,2
Total	183	100

INSTRUMENTOS

Para la etapa cuantitativa, se aplicó el Inventario de estilos de aprendizaje® (Felder y Soloman, 1996) adaptado por Rodríguez Suárez (2002) para estudiantes universitarios. Se indagaron con variables contextuales: edad, sexo, año de ingreso a la carrera, carrera terciaria/universitaria previa y estado de las mismas completa/en curso/ incompleta. El mismo, consta de 44 ítems dicotómicos que evalúan las cuatro dimensiones cognitivas implicadas en el estilo de aprendizaje y a su vez, conformadas cada una de ellas por dos estilos opuestos: 1) percepción (sensorial-intuitivo); 2) procesamiento (activo- reflexivo); 3) representación (visual-verbal) y 4) comprensión (secuencial-

global). No hay respuesta correctas e incorrectas y se responde marcando una cruz solo una de las opciones posibles. Los puntajes directos obtenidos de la escala se interpretan de acuerdo a tres niveles de preferencia: bajo, medio y alto. Tal como se observa en la Tabla 1, un puntaje de -3 a -1/1 a 3 indica una preferencia baja. Un puntaje de -7 a -5/5 a 7 señala una preferencia media y un puntaje entre -11 a -9/9 a 11 muestra una preferencia alta. En cada dimensión, los puntajes negativos refieren al estilo sensorial, activo, visual y secuencial. Asimismo, los puntajes positivos aluden al estilo intuitivo, reflexivo, verbal y global. A medida que aumenta la preferencia o intensidad por un estilo de aprendizaje, disminuye la tendencia de actuar con el estilo opuesto y, además, se limita la capacidad de adecuarse a ambientes de enseñanza basado en métodos didácticos alternativos a sus preferencias (Litzinger, Ha Lee, Wise & Felder, 2007).

Para la etapa cualitativa, se realizaron tres talleres según las comisiones de estudiantes participantes. En el siguiente cuadro grafica la distribución de encuentros y cantidad de participantes. En cada encuentro, se utilizó como material disparador de la reflexión y discusión grupal un power point que contenía descripciones y características principales de las pruebas administradas en la etapa cuantitativa y, además, gráficos con los principales ejes indagados en el cuestionario y los resultados obtenidos en 1° y 5° año. Los encuentros fueron audiograbados con el consentimiento de los participantes.

PROCEDIMIENTOS

Las condiciones de administración fueron: voluntaria, individual, autoadministrada en versión papel y de procesamiento anónimo. Les proporcionamos el cuestionario a los estudiantes en el aula, posterior al dictado de clases, de acuerdo con el año de cursado (1° y 5°) y a los horarios de cada comisión. Aunque las consignas fueron claramente especificadas en cada uno de los cuestionarios, se explicaron en forma oral antes de la administración tratando de que no queden dudas al respecto. Al recibir el cuestionario completo con sus respuestas constatamos que cada sujeto hubiera respondido a todos los ítems.

ANÁLISIS DE DATOS

En la etapa cuantitativa, se aplicaron análisis estadísticos de los resultados del instrumento administrado en papel. Los ejes centrales fueron: (i) analizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes a nivel grupal; (ii) comparar los resultados según el ciclo de formación académica.

En la etapa cualitativa, la información textual resultante de los talleres áulicos se interpretó a través de técnicas de Análisis Semántico de Contenido (Marradi, Archenti, & Piovani, 2010). En este sentido, se construyeron categorías discursivas cuyo significado se determinó en la relación de contingencia recíproca entre las mismas con la intención de configurar una trama de sentido entre temas, categorías y principios recurrentes (Guber, 2005).

Para ello, la información se clasificó a través de tres análisis sucesivos: Primer análisis. Se leyó la transcripción de cada taller áulico y se seleccionaron los párrafos que podrían dar cuenta de las categorías y subcategorías previamente definidas; se seleccionaron tantas menciones en cada categoría y subcategoría como fueron identificadas. Una vez codificadas las entrevistas se obtuvo un informe por categorías, con sus extractos para ejemplificar, y poder ser utilizado para los análisis posteriores. A partir de esta primera revisión se añadieron algunas categorías y subcategorías que no estaban contempladas inicialmente.

Segundo análisis. A partir de lo anterior se realizó otro análisis centrado en el contenido de las subcategorías, donde se ejemplificaba lo más característico de cada una de ellas y se contabilizaba su frecuencia. Esto permitió identificar los temas y puntos más relevantes de los resultados obtenidos. Aquellas subcategorías con escasas menciones fueron descartadas.

Tercer análisis. Finalmente, las categorías y subcategorías resultantes fueron agrupadas bajo dos ejes de análisis:

- Interpretación del cuestionario: ventajas, desventajas y confiabilidad de la prueba administrada
- Interpretación de los resultados sobre estilos de aprendizaje.

RESULTADOS

Estudio comparativo de los estilos de aprendizaje en los distintos momentos de la formación académica de los estudiantes de la licenciatura en psicopedagogía

De la muestra total de estudiantes hallamos que los estilos de aprendizaje mayoritarios son el *sensorial*, *activo*, *visual* y *secuencial*. Estas preferencias indicarían habilidades para aprender a través de material concreto ilustrado con detalles y hechos reales, presentados en forma figurativa mediante diagramas, gráficos, películas, demostraciones, tablas con ejercicios prácticos, en forma colaborativa y mediante explicaciones y desarrollos ordenados desde lo particular hacia lo general. A continuación, realizaremos una descripción de los resultados obtenidos.

De acuerdo con el modo en que prefieren percibir la información, el mayor porcentaje (60%) de la muestra total de estudiantes manifestaron preferencias por el estilo *sensorial*. Respondieron de igual manera, el mayor porcentaje (70,7%) de los estudiantes de 1° año y la mayoría (53,7%) de los estudiantes de 5° año (ver Tabla 2). De acuerdo con esta modalidad, los estudiantes prefieren aprender mediante hechos de la realidad y experimentaciones. Refiere a un tipo de pensamiento concreto, práctico y procedimental.

Asimismo, podemos observar un 47,3 % de estudiantes de 5° año con preferencias *intuitivas*, esto indica que en este grupo predomina un aprendizaje basado en conceptos, abstracciones y el descubrimiento de relaciones subyacentes.

Tabla 2.
Preferencias sensoriales e intuitivas

			Año de cursado		Totales participantes	%Totales por estilo
			Primero	Quinto		
Dimensión Percepción	Estilo Sensorial	Participantes	53	57	110	60,1%
		% por año de cursado	70,7%	53,7%		
	Estilo Intuitivo	Participantes	22	51	73	39,9%
		% por año de cursado	29,30%	47,30%		
Totales participantes por año de cursado			75	108	183	100%
% Totales por año de cursado			100%	100%		

De acuerdo con el tipo de *procesamiento* de los estudiantes, el porcentaje mayoritario (81,4%) de la muestra total indicó preferencias por el *estilo activo*. Respondieron en igual sentido, la mayoría (81,3%) de los estudiantes de 1° año y el mayor porcentaje (81,5%) de los estudiantes de 5° año (ver Tabla 3).

Esta modalidad señala preferencias hacia la aplicación de los conocimientos, el trabajo en grupo y el aprendizaje basado en problemas. A tales fines son útiles los ejercicios cortos, variados y

que se acompañen con una breve reflexión sobre los procedimientos que llevaron a cabo para su resolución.

Tabla 3.
 Preferencias activas y reflexivas

			Año de cursado		Totales participantes	Valores en %	
			Primero	Quinto			
Dimensión Procesamiento	Activo	Participantes	61	88	149	81,4%	
		% por año de cursado	81,3%	81,5%			
	Reflexivo	Participantes	14	20	34	18,6%	
		% por año de cursado	18,70%	18,50%			
	Totales por año de cursado			75	108	183	100%
	% Totales por año de cursado			100%	100%		

Respecto al proceso mediante el cual los estudiantes prefieren *representar* la información, el mayor porcentaje (67,58%) de la muestra total de estudiantes manifiestan preferencias por el **estilo visual**. Respondieron en igual sentido, la mayoría (73,3%) de los estudiantes de 1° año y el mayor porcentaje (63,5%) de 5° año (ver Tabla 4). Esto significa que una de las formas privilegiadas para captar información depende de su presentación en forma figurativa mediante diagramas, gráficas, películas, demostraciones, tablas, entre otros. Además, este estilo está asociado a la capacidad de recuperar gran cantidad de información en forma de imágenes. Podemos observar que, si bien en ambos grupos de estudiantes predominó la modalidad visual, en 5° año hubo un porcentaje mayor (36,50%) de estudiantes que manifestaron preferencias por el **estilo verbal** que en 1° año (26,7%). Estos estudiantes prefieren aprender mediante explicaciones orales u escritas.

Tabla 4.
 Preferencias visuales y verbales

			Año de cursado		Totales participantes	Valores en %	
			Primero	Quinto			
Dimensión Representación	Visual	Participantes	55	68	123	67,58%	
		% por año de cursado	73,3%	63,5%			
	Verbal	Participantes	20	39	59	32,42%	
		% por año de cursado	26,7%	36,5%			
	Totales por año de cursado			75	107	182	100%
	% Totales por año de cursado			100%	100%		

Nota: la n correspondiente a quinto año es 107 dado que un estudiante no respondió esta pregunta.

En cuanto al proceso de *comprensión*, el mayor porcentaje (57,90%) de la muestra total de estudiantes señaló preferencias por el estilo **secuencial**. Coincidieron con esta preferencia, la mayoría (74,7%) de los estudiantes de 1° año; mientras que el mayor porcentaje (53,70%) de 5° año manifestó preferencias **globales** (ver Tabla 5).

Por lo expuesto, podemos advertir que en 1° año el entendimiento se facilita mediante explicaciones y desarrollos ordenados desde lo particular hacia lo general y se comprende mejor siguiendo pasos lógicos y predeterminados. Esta modalidad implica un pensamiento serial, centrado en construir mediante operaciones lineales los detalles y argumentos de un tema. Por su parte, en 5° año los estudiantes tienden hacia un pensamiento holístico captando el sentido amplio de los contenidos, prefieren aprender a grandes pasos y pueden tener dificultades para explicar el modo en que se llevó a cabo este proceso.

Tabla 5.
Preferencias secuenciales y globales

			Año de cursado		Totales participantes	Valores en %
			Primero	Quinto		
Dimensión Comprensión	Secuenciales	Participantes	56	50	106	57,9%
		% por año de cursado	74,7%	46,3%		
	Globales	Participantes	19	58	77	42,1%
		% por año de cursado	25,30%	53,70%		
Totales por año de cursado			75	108	183	100%
% Totales por año de cursado			100%	100%		

En resumen, podemos concluir que analizando la muestra de estudiantes por ciclo de formación académica (inicial y final), pudimos observar que los estudiantes de 1° y 5° año compartieron una predominancia por el estilo **sensorial, activo y visual** y se orientaron por estilos diferentes en la dimensión comprensión; ya que, en 1° año, al igual que en el total de la muestra tuvieron preferencia por el estilo secuencial mientras que los estudiantes de 5° año prefirieron un estilo **global**.

Es decir, que en 1° y 5° año la mayoría de los estudiantes preferirían aprender a través de hechos de la realidad y experimentaciones. Aunque, en 5° año un grupo elevado de estudiantes presenta preferencias **intuitivas**, lo que indicaría que se orientan a aprender mediante conceptos, abstracciones y descubrimientos de relaciones subyacentes. Ambos grupos coincidieron en que preferirían captar la información de manera figurativa, es decir, a través de diagramas, gráficos, películas, demostraciones, tablas, entre otros. Finalmente, los estudiantes de 1° año preferirían explicaciones y desarrollos ordenados de la información que vayan desde lo particular a lo general, siguiendo pasos lógicos, mientras que, en 5° año, la mayoría de los estudiantes tiende hacia un tipo de comprensión global, hacia un tipo de pensamiento holístico captando el sentido amplio de los contenidos.

ESTUDIO METACOGNITIVO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA

La segunda etapa de la investigación consistió en la realización de talleres áulicos con los estudiantes de 1° y 5° año que habían participado de la primera etapa (fase cuantitativa) y que estuvieron dispuestos a participar con esta segunda fase de la investigación.

Los talleres áulicos tuvieron como objetivo analizar qué opinaban los estudiantes del instrumento utilizado y de los resultados obtenidos en la primera fase de trabajo, además de promover la reflexión y el cuestionamiento de estos estudiantes a sus propias prácticas académicas.

De esta manera, realizamos tres encuentros, el primero con la comisión de 1° año turno mañana, el segundo con la comisión de 1° año turno noche y el tercero con 5° año comisión única. La modalidad implementada en cada uno de los encuentros fue similar, en ellos se pueden reconocer tres instancias de trabajo con los estudiantes: en un primer momento, repartimos a los estudiantes hojas que contenían el cuestionario para que pudieran volver a observarlo y manipularlo. En un segundo momento, antes de comenzar con la devolución de los resultados, realizamos una breve descripción de la prueba administrada y preguntamos a los estudiantes qué opinaban sobre las ventajas, desventajas y confiabilidad de este instrumento. Luego, comenzamos con la devolución de los resultados del cuestionario, en la que promovimos la participación activa por parte del grupo de estudiantes, favoreciendo un espacio para que manifiesten sus dudas, inquietudes, u apreciaciones. Y un tercer y último momento del taller, donde les preguntamos nuevamente acerca de la confiabilidad del instrumento apreciándolo después de haber conocido los resultados.

APRECIACIONES, INQUIETUDES Y VALORACIONES SOBRE EL CUESTIONARIO UTILIZADO ANTES DE CONOCER LOS RESULTADOS

En términos generales, podemos mencionar que la mayoría de los estudiantes de 1° año manifestaron como principales *ventajas* de la herramienta utilizada: la posibilidad de replicarse en otras investigaciones, por ejemplo: *"...con este cuestionario se puede evaluar como venimos del secundario al mundo universitario, con qué herramientas y después evaluar cómo salimos"*; la opción de conseguir una mayor objetividad, por ejemplo: *"...te permite mayor objetividad porque no está la intervención del otro, entonces tenés resultados más certeros"*; el análisis de la información mediante números o métodos estadísticos y la utilización de esta información para volcar a cuadros o gráficos, por ejemplo: *"...te permite hacer fácilmente estadísticas, cuadros según las respuestas que te dieron"*. Por su parte, 5° año expresó como ventaja la generalización de los resultados encontrados en un grupo a una población mayor, por ejemplo: *"Te permite abarcar un mayor margen de la población, pero no se puede explicar porque dijiste esto o aquello", "Esto general es útil para tabular, para decir existen tendencias de este tipo, no para decir ahora los universitarios son de tal forma. No encasillar"*.

Asimismo, la mayoría de ambos grupos de estudiantes coincidieron en mencionar como principales *desventajas* del cuestionario la circunstancia de que todo está predeterminado o estandarizado por el investigador limitando la posibilidad del sujeto encuestado para realizar sugerencias, escribir inquietudes, dudas, por ejemplo: *"...las respuestas te encasillan, no tenés lugar para la opinión"* (1° año), *"...al ser dicotómico sentía que ninguna de las dos opciones es lo que realmente te pasa."* (1° año), *"...me parecía que los ítems eran parecidos y que me contradecía"* (5° año), *"...hay veces que de las opciones no me sentía identificada con ninguna... no había lugar para lo que yo quería poner"* (5° año); la extensión de los cuestionarios, por ejemplo: *"Era como muy denso"* (1° año), *"Lo tendrían que administrar en dos encuentros, es muy largo"* (1° año), *"Me parecía que no terminaba más de hacerlo"* (5° año), *"La cantidad de ítems no te predispone a responder"* (5° año). Finalmente, los estudiantes de 5° año consideraron como otra de las desventajas la imposibilidad de tener en cuenta las particularidades del sujeto encuestado y su contexto, ejemplo: *"...se pierde lo singular, se pierde lo propio", "Te da la posibilidad de comparar resultados, pero no de ver lo que realmente le pasa a esa persona"*.

Respecto de la *confiabilidad de los instrumentos*, la mayoría de los estudiantes de ambos grupos manifestaron no confiar en los resultados debido a la extensión, el tipo de cuestionario

(dicotómico) y la herramienta en sí misma. Los estudiantes dijeron al respecto: *“Hay ítems que uno contesta porque no le queda otra [...] en ese sentido no sé si es muy confiable”* (1° año), *“A veces sentía que no era ni A ni B, en ese sentido no sé si es confiable”*, *“No sé si son tan confiables...había tantas preguntas”* (5° año). También mencionaron que el tipo de herramienta utilizada no les resulta confiable. En este sentido, los estudiantes de 1° año mencionaron en reiteradas ocasiones que la utilización de este tipo de instrumentos no es lo que están viendo en la mayoría de las materias. Al respecto, expresaron lo siguiente: *“...no creo que sea muy confiable (...) estamos acostumbrados ahora a meternos en esa persona, y como que esto tan general nada que ver a lo que venimos viendo”*, *“Esto es útil para tabular, pero te encasilla”*. En cambio, los estudiantes de 5° año manifestaron su desacuerdo mediante expresiones que evidencian un lugar de estudiante avanzado, que ha consolidado un tipo de opinión y un posicionamiento disciplinar respecto al instrumento utilizado, por ejemplo: *“no confío en los resultados porque no comparto esta teoría, son categorías muy estándar”*, *“La encuesta te hace perder de muchas cosas que la persona podría aportar, se deja de lado el sujeto”*, *“...con la encuesta se pierde lo singular, lo propio”*, *“Un gran problema de la encuesta, es que la pregunta te encasilla en un tipo de estilo y no creo que vos teniendo un perfil siempre tengas que responder desde ese perfil”*.

APRECIACIONES, INQUIETUDES Y VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS

En relación con lo expuesto, seleccionamos algunos momentos de la devolución de resultados en el que los estudiantes entretejían estos resultados con apreciaciones, inquietudes y vivencias sobre sus aprendizajes.

En primer lugar, compartimos con ambos grupos de estudiantes los resultados del Inventario de Estilos de Aprendizaje® (Felder y Soloman, 1998).

Recordamos que, de acuerdo con dichos resultados, las preferencias en la manera de percibir la información de la mayoría de los estudiantes de ambos grupos son sensoriales, aunque un importante grupo de 5° año posee preferencias intuitivas. Al respecto, la mayoría de los estudiantes de 1° año manifestaron que prefieren aprender a través de hechos concretos o ejemplos prácticos, en este sentido mencionaron:

Por eso nos costaba mucho filosofía, en 1° querés saber que pasa en la carrera ahora, querés cosas concretas, que vamos a hacer... después con el paso del tiempo te pones a pensar... a abstraerte”, “Venimos acostumbrados del secundario a que nos digan lo que tenemos que estudiar y acá los docentes te dicen que no hay una respuesta concreta, algunos autores piensan esto y otros piensan aquello y después vos tenés que decir lo que vas a pensar al respecto.

Al respecto, la mayoría de 5° año mencionó que: *“En 1° año son muchas las materias teóricas, cuando en realidad sería más fácil aprender mediante ejemplos prácticos. En cambio, después en 5° año son más los casos prácticos, los ejemplos”*, *“Ahora, en 5° año, pensamos la teoría en función de las situaciones de prácticas”*. Además, 5° año señaló que en 1° año el pensamiento es práctico, por ejemplo: *“En 1° año estas más pendiente de los resultados que de los procesos”*, en cambio dijeron que en 5° año se sienten más reflexivas, *“En 5° año no somos los mismos que en 1° año... la carrera, el estudio, el vivir lejos de tu familia, el sentir que te estás por recibir hace que uno se ponga a reflexionar”*.

En esta misma dirección, compartimos los resultados vinculados con las preferencias activas en la modalidad de procesamiento de la información. La mayoría de los estudiantes de 1° año manifestaron que es la formación académica de la carrera la que favorece la construcción de un estudiante activo, que busca relacionar los conocimientos de las diferentes materias en casos o situaciones específicas, por ejemplo:

[...] yo creo que el reflexivo piensa más en la situación general...en como vos reflexionas algo en la sociedad... en cambio nosotros pensamos más en la situación particular, lo que estudiamos lo tenemos que llevar a una situación concreta”, “Nos enseñan a trabajar con lo que le pasa a ese sujeto, en ese momento”, “como algo más de la profesión, como solemos trabajar, con un sujeto o una familia...no tanto en general. No decís todas las familias son...sino que te ocupas de una”, “El relacionarte con otros profesionales, con la escuela, con la familia de un sujeto te demanda un rol más activo que reflexivo”, “Te sirve ser reflexivo si te dedicas a la investigación”.

Mientras que la mayor parte de los estudiantes de 5° año relacionaron la predominancia por el estilo activo, con el hecho de que desde 1° año hasta el final de la formación en la mayoría de las materias tienen trabajos en grupo presenciales y domiciliarios, por ejemplo: “en el secundario se fomenta mucho la competitividad, en cambio acá trabajamos mucho en grupo, es importante el otro”, “...trabajamos mucho en grupo, y ahora en 5° año tenemos muchas materias con modalidad grupal”, “El grupo es muy importante, hasta a los espacios de práctica asistimos en forma grupal”.

Respecto de las preferencias en el modo de representar la información, les comentamos que, si bien en ambos grupos predomina el estilo visual, en 5° año hay un mayor porcentaje de estudiantes con preferencias verbales. Al respecto, la mayoría de los estudiantes de 1° año manifestó que estudian haciendo diagramas y llevando la teoría a casos concretos que les permitan visualizar mejor los conceptos, por ejemplo: “Para rendir hago cuadro y diagramas que engloban toda la materia”, “me queda más lo que estudio si lo llevo a ejemplos concretos”, “...sentimos que todo lo que estamos estudiando está repercutiendo en nosotras. Vimos una madre con su hijo y nos pusimos a charlar cosas del psicoanálisis”. Al respecto, 5° año, expresó que en el inicio de la formación cursan materias de gran contenido teórico para más adelante poder utilizar ese material en situaciones o casos vinculados con la profesión, ejemplo: “En primero necesitamos de lo concreto y las materias son teóricas, ahora que ya nos acostumbramos a leer tenemos muchos casos prácticos”, “...estamos viendo situaciones de profesionales, ejemplos”. También podemos señalar que muchas de las materias de la formación tienen instancias teórico-prácticas en las que se conjugan los teóricos expositivos, el trabajo y discusión grupal, lo que podría explicar la conformación de un importante grupo de estudiantes de 5° año que se orientan por el estilo verbal.

Finalmente, cuando compartimos los resultados pertenecientes a preferencias en la modalidad de comprensión (recordemos que según los resultados en 1° año las preferencias son por el estilo secuencial, mientras que en 5° año se orientan por un estilo de comprensión global), la mayoría de los estudiantes de 1° año manifestaron que preferían que los contenidos de las materias y el material bibliográfico les fueran presentados en forma secuencial y ordenada, por ejemplo:

Lo que nos costaba era que los docentes te dicen que acá no hay una respuesta concreta, algunos autores piensan esto y otros piensan aquello y después vos tenés que decir lo que vas a pensar respecto”, “venir con el material leído no me sirve, me sirve que el docente puntualice qué es lo importante y eso me sirve, es mi guía, entonces cuando lo leo ya tengo un camino”, “Me pasó que nos dieron un texto de inteligencia que era larguísimo, y donde había más de 40 autores con definiciones de inteligencia; y... ¿Qué hago? ¿Tomo la definición que el docente quiere? ¿La que me parece mejor a mí? ¿Armo una definición que integre a varios autores? ¿A los cuarenta? ¿Qué hago? Y eso se ve en muchos textos.

También comentaron que en algunas materias los docentes los incentivan a pensar en forma más integral y relacional, por ejemplo: “Me acuerdo de una materia, que estaban debatiendo que las madres tienen que dejar a los chicos porque tienen que ir a trabajar y el docente nos dijo: vean un poco más allá, es un hecho social, intenten ir un poco más allá, no quedarse sólo con lo que se ve”. En íntima vinculación con lo que proponen algunos docentes, la mayoría de los estudiantes de 5° año mencionaron que la formación académica de la carrera favorece un tipo de comprensión general, por ejemplo: “La perspectiva te cambia por el hecho de que la carrera, el material que

leemos, la bibliografía, te hace cambiar la manera de pensar de algunas cosas, específicamente en el aprendizaje”.

VALORACIONES LUEGO DE LOS RESULTADOS

Entonces, luego de comunicarles los resultados y compartir las apreciaciones de los estudiantes nuevamente volvimos a preguntar ¿Qué piensan ahora del instrumento a partir de leer los resultados? Recordemos que momentos antes, la mayoría de ambos grupos de estudiantes nos habían dicho que este tipo de instrumentos tenían pocas ventajas y no eran confiables. Sin embargo, 1° y 5° año coincidieron en forma rotunda con los resultados y, además, mencionaron que la herramienta administrada, junto con los talleres de devolución de resultados, promovieron instancias de reflexión sobre sus procesos de aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes de 1° año manifestaron que los resultados reflejaban el modo en que ellos percibían sus aprendizajes en el momento de la toma de los cuestionarios, por ejemplo:

“Los resultados son óptimos”, “...en ellos se empiezan a ver los cambios que nosotras ya en el segundo cuatrimestre notamos, y uno se podría preguntar ¿por qué hay tanto cambio?”; además agregaron que “...las preguntas del cuestionario y la charla con ustedes te hacen pensar en cosas del aprendizaje que nunca las habías pensado de vos, como que te hacen pensar en cosas que nunca te las habías puesto a pensar, que las hacés naturalmente, mucho contenido que nunca te habías puesto a pensar”.

En el mismo sentido, la mayoría de los estudiantes de 5° año plantearon que los resultados daban cuenta de los cambios que habían sentido durante la formación académica, porque no sólo se sentían reflejados en las características grupales actuales, sino que también los resultados de 1° año les recordaban como se habían sentido al momento de transitar esa etapa, por ejemplo: *“Por eso nos reíamos cuando veíamos los resultados, porque es tal cual lo que pensás en 1°... es tal cual lo que pasa...”*, *“Si, refleja”*, *“Estamos totalmente de acuerdo con los resultados”*.

Por ello, nos resulta importante reflexionar sobre la actitud de la mayoría de los estudiantes en relación con la confiabilidad de los instrumentos administrados, ya que pudimos observar un rotundo desacuerdo con la utilización de los mismos antes de la devolución de resultados y un total acuerdo minutos después de conocerlos. Esto evidenció poca solidez en los argumentos que sostenían que los cuestionarios tenían pocas ventajas y eran poco confiables, ya que al conocerlos ninguno de estos fundamentos fueron nuevamente mencionados y el acuerdo hacia las pruebas fue contundente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tuvo un doble objetivo: comparar los estilos de aprendizaje de los estudiantes argentinos del Ciclo Básico (1° año) y Ciclo Disciplinar Específico (5° año) de Licenciatura en Psicopedagogía e indagar sus metaconocimientos sobre ellos como aprendices, las tareas empleadas y sus propios estilos de aprendizaje.

En cuanto a los resultados de la investigación, hallamos que los estudiantes de 1° y 5° año compartieron preferencias por los estilos de aprendizaje sensorial, activo y visual y se orientaron por estilos diferentes en la dimensión comprensión; en 1° año tuvieron preferencias por el estilo secuencial mientras que los estudiantes de 5° año prefirieron el estilo global. Es decir, hallamos que

en 1° y 5° año la mayoría de los estudiantes prefieren aprender a través de hechos de la realidad y experimentaciones, se orientan a captar la información de manera figurativa, a través de diagramas, gráficos, películas, demostraciones, tablas, entre otros. Además, los estudiantes de 1° año prefieren explicaciones y desarrollos ordenados de la información que vayan desde lo particular a lo general, siguiendo pasos lógicos, mientras que, en 5° año, la mayoría de los estudiantes tiende hacia un tipo de comprensión global, hacia un tipo de pensamiento holístico captando el sentido amplio de los contenidos.

Desde la teoría constructivista se argumenta que es necesario que se produzcan cuatro cambios fundamentales para que el alumno aprenda a autorregularse: (i) que entienda el papel de la habilidad y el esfuerzo en el resultado académico, (ii) que estime la cantidad de control que puede ejercer en la tarea, (iii) que entienda la naturaleza de las tareas académicas y, por último, (iv) que comprenda la adecuación de las estrategias que utiliza (Panadero & Alonso Tapia, 2014).

Así, al compartir sus resultados en los talleres áulicos con el grupo de estudiantes de 1° año, la mayoría manifestó que vinculaban la predominancia sensorial en el modo de percibir la información, con el hecho de que prefieren aprender a través de hechos concretos o ejemplos prácticos. En igual sentido, al comunicar los resultados con los estudiantes de 5° año, la mayoría de este grupo señaló que en 1° año el pensamiento es práctico en cambio dijeron que en 5° año se sentían sienten más reflexivos.

Asimismo, la mayoría de los estudiantes de 1° año expresaron que es la formación académica de la carrera la que favorece la construcción de un estudiante activo, que busca relacionar los conocimientos de las diferentes materias en casos o situaciones específicas. Mientras que la mayor parte de los estudiantes de 5° año relacionaron la predominancia por el estilo activo, con el hecho de que desde 1° año hasta el final de la formación en la mayoría de las materias tienen trabajos en grupos presenciales y domiciliarios.

Respecto de las preferencias en el modo de representar la información, al comentarles que, si bien en ambos grupos predominó el estilo visual, en 5° año hay un mayor porcentaje de estudiantes con preferencias verbales, la mayoría de los estudiantes de 1° año manifestó que estudian haciendo diagramas y llevando la teoría a casos concretos que les permitan visualizar mejor los conceptos. Mientras que 5° año, expresó que en el inicio de la formación cursaban materias de gran contenido teórico para más adelante poder utilizar ese material en situaciones o casos vinculados con la profesión. En este sentido, podemos agregar que muchas de las materias de la formación tienen instancias teórico-prácticas en las que se conjugan los teóricos expositivos, el trabajo y la discusión grupal, lo que podría explicar la conformación de un importante grupo de estudiantes de 5° año que se orientan por el estilo verbal.

Luego, les informamos que, en relación con la modalidad de comprensión, en 1° año predomina el estilo secuencial, a diferencia de 5° año en que las preferencias de los estudiantes tienden hacia un pensamiento global. Al respecto, la mayoría de los estudiantes de 1° año manifestaron que preferían que los contenidos de las materias y el material bibliográfico les fueran presentados en forma secuencial y ordenada. No obstante, señalaron que en algunas materias los docentes los incentivan a pensar en forma más integral y relacional. En consonancia con esto, la mayoría de 5° año mencionó que la formación académica de la carrera favorece un tipo de comprensión general.

A diferencia de nuestro estudio, Cuadrado Gordillo *et al.* (2013) encontraron que los estudiantes de Psicopedagogía eran predominantemente reflexivos en sus estilos de aprendizaje. Sin embargo, estos estudiantes otorgan valor a poder trabajar y relacionarse con otros estudiantes y profesores, aunque manifiestan que el aprendizaje colaborativo sólo se produce “a veces” y que es escasa la disposición del profesor de abandonar el estilo de clase más tradicional e individualista. Además, mencionan que los estudiantes con una orientación activa se beneficiarían de un ambiente de aprendizaje que utilice actividades diferentes y novedosas mediante el aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC. Al respecto, Villalustre Martínez y Del Moral Pérez (2011), constataron que los estudiantes con un estilo pragmático y activo manifestaron significativamente una satisfacción mayor con la presentación de contenidos mediante mapas conceptuales, y un alto nivel de satisfacción con el desarrollo de una asignatura mediante el Campus Virtual Compartido con estudiantes de nueve universidades.

En consonancia, Napoli *et al.* (2010) señalaron que los estudiantes con una educación tradicional muestran un estilo reflexivo, mientras que los profesionales jóvenes amplían el espectro hacia los estilos teórico y pragmático. Este último estilo está basado en la experimentación activa y búsqueda de aplicaciones prácticas. En este sentido, de acuerdo con los resultados expuestos podemos concluir que hay aspectos en los que confirmamos la idea central de este trabajo y aspectos en los que no la confirmamos. En lo que se refiere a las maneras preferidas y relativamente estables de los estudiantes para elaborar conocimientos, pudimos encontrar semejanzas entre 1° y 5° año en sus modos de percibir la información (estilo sensorial), en sus formas de procesarla (estilo activo) y en sus maneras de representarla (estilo visual). En cambio, encontramos diferencias en las modalidades preferentes de comprenderla, ya que 1° año se orienta a un entendimiento analítico, y siguiendo procesos lineales y predeterminados (estilo secuencial), mientras que 5° año tiende hacia una comprensión holística captando el sentido amplio de los contenidos (comprensión global).

Entonces, por un lado, podríamos estar hablando de una formación profesional que prepara profesionales reflexivos, que pone énfasis en la interpretación, en que sus estudiantes comprendan el significado de las acciones dentro de un contexto y traten de percibir la estructura de inteligibilidad que ellas poseen. Es decir, una formación que entiende que la articulación teoría y práctica, reflexión y acción es indisoluble y que comprende al conocimiento como un proceso parcial, durante el cual se retoma una y otra vez el objeto y se llegan a interpretaciones cada vez más complejas (Sanjurjo, 2009). De hecho, los antecedentes (Cuadrado Gordillo *et al.*, 2013; Ventura y Moscoloni, 2015) indican que estos estilos son preferidos en carreras Sociales y Humanas como Psicología, Psicopedagogía y Educación Inicial, Educación Primaria y Lengua - Literatura.

Sin embargo, el resto de las preferencias vinculadas con las maneras de elaborar el conocimiento por parte de los estudiantes de 1° y 5° año (estilo sensorial, activo y visual) dan cuenta de una formación con un perfil más técnico que reflexivo. Es decir, un profesional que busca aplicar la teoría para resolver un caso o problemática y que sabe utilizar los conocimientos producidos por los marcos teóricos para resolver las situaciones o problemáticas. De hecho, los antecedentes (Ventura & Moscoloni, 2015) indican que estos estilos son preferidos en carreras Exactas/Tecnológicas como Ingeniería.

Asimismo, coincidimos con Ventura y Moscoloni (2015) que infieren que los estudiantes especializan sus estilos de aprendizaje durante el transcurso de la formación académica, con la tendencia de lograr cierta armonización con los estilos de enseñanza predominantes de sus docentes respecto a los estudiantes de los Ciclos inferiores. Es decir, los estilos docentes influyen en la acentuación de ciertos estilos de aprendizaje de los estudiantes al interior de cada comunidad académica, no obstante, señalan que esta modalidad de relación presenta como limitación la imposibilidad que el estudiante cuente con cierta plasticidad o perspectivismo para poder emplear distintos estilos en función de los contextos y situaciones.

REFERENCIAS

1. Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero, 1999.
2. Ato, M., López, J., & Benavente, A. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511, 2013.
3. Barzilai, S., & Zohar, A. "Epistemic (Meta)cognition: Ways of Thinking About Knowledge and Knowing". In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 409-424). New York, NY: Routledge, 2016.
4. Brown, A. L. "Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition". In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1978.
5. Claxton, G. "School as an epistemic apprenticeship: the case of building learning power". *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 227-247, 2014. doi: 10.1080/02103702.2014.9298
6. Dignath, C., & Büttner, G. "Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level". *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264, 2008. doi:10.1007/s11409-008-9029-x
7. Felder, R. & Silverman, L. "Learning and teaching styles in engineering education". *Engineering Education*, 78, (7), 674-681, 1988.
8. Felder, R. & Soloman, B. "Learning styles and strategies", 1998. Recuperado el 25 de Julio de 2015, en <http://www.uncw.edu/preeng/files/handouts/ls%20strategies.pdf>
9. Flavell, J. H. "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". *American Psychologist*, 34(10), 906-911, 1979. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906.
10. Gagliardi, R. *Gestión de la educación técnica-profesional: capacitación directiva para la formación de jóvenes autónomos*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.
11. Giordan, A. "Aprender, un proceso esencialmente complejo". *Praxis Educativa*, (10), 2006, pp. 10-12.
12. Gordillo, I. C., Antelo, I. F., García, F. A. M., & Sayago, A. M. "Estilos de aprendizaje del alumnado de psicopedagogía y su implicación en el uso de las TIC y aprendizaje colaborativo". *Revista de Educación a Distancia*, (35), 2015.
13. Guber, R. *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
14. Hernández Rojas, G. "Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas". *Perfiles Educativos*, 34(136), 2012, 42-62.
15. Hervás, R.M & Hernández Pina, R. M. "Diferentes formas de enseñar y aprender: Estilos y enfoques de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos". *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 50, 2005. Recuperado el 27 de Julio de 2015, en http://mural.uv.es/salmama/03_52_25_Abstract_rosa_hervas.pdf
16. Ismaila, A., Hussaina, R. & Jamaluddina, S. "Assessment of students' learning styles preferences in the faculty of science, Tishreen University, Syria". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4087-4091, 2010.
17. Kolb, D. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall PTR, 1984.
18. Kuhn, D. "Metacognitive development". In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 259-286). Ann Arbor, MI: Psychology Press, 1999.

19. Litzinger, T., Ha Lee, S., Wise, H. & Felder, R. "A Psychometric Study of the Index of Learning Styles". *Journal of Engineering Education*, 96 (4), 2007, 309-319.
20. Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza, 2002.
21. Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning, 2010.
22. Montero, I., & León, O. "A guide for naming research studies in Psychology". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 2007. 847-862.
23. Napoli, J., Formosa, M. y Urssi, L. "Evaluación comparativa de los estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Patología, médicos residentes y profesionales de la carrera docente". *Revista de la Asociación Médica Argentina*, 123(4), 2010, 18-22.
24. Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. "Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica". *Psicología Educativa*, 20, 11-22, 2014. doi: 10.1016/j.pse.2014.05.002
25. Peterson, E., Rayner, S. & Armstrong, S. "Researching the psychology of cognitive style and learning style: Is there really a future?" *Learning and Individual Differences*, 19, 2009, 518-523.
26. Pozo, J.I. *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata, 2014.
27. Roselli, N. "Variabilidad intraindividual e (in)dependencia epistémica del docente en el desarrollo de clases expositivas y participativas-guiadas". *Revista IIPSI Facultad de Psicología-UNMSM*, 14 (1), 2011, 31-52.
28. Sanjurjo, L. O. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens, 2009.
29. Schraw, G. "Promoting general metacognitive awareness". *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125, 1998. doi:10.1023/A:1003044231033
30. Veenman, M. V. J. "Learning to self-monitor and self-regulate". In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197-218). New York, NY: Routledge, 2011.
31. Veenman, M. V. J., Kok, R., & Blöte, A. (2005). "The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence". *Instructional Science*, 33(3), 193-211. doi:10.1007/s11251-004-2274-8
32. Ventura, A.C. (2011). "Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa". *Perfiles educativos*, 33 (Esp.), 142-154.
33. Ventura, A.C., Cattoni, M.S., & Borgobello, A. (2017). "Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos". *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-20.
34. Ventura, A. C., & Moscoloni, N. (2015). "Estilos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias: La dimensión social y cognitiva de la estilística". *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 82-109.
35. Villalustre Martínez, L., y Moral Pérez, M. (2011). "Contenidos on line adaptados a los estilos cognitivos de los estudiantes a través de mapas conceptuales en ruralnet". Recuperado el 25 de julio de 2005 en <file:///C:/Users/lenovo1/Desktop/Dialnet-ContenidosOnLineAdaptadosALosEstilosCognitivosDeLo-3653756.pdf>
36. Zimmerman, B. J. (2001). "Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis". En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement* (2° ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.