

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**Los Estilos de Aprendizaje de los
estudiantes de Psicología de la Universidad
de la República en asignaturas clínicas**

**Entregado como requisito para la obtención
del título de Doctor en Educación**

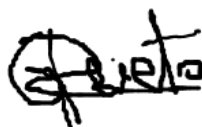
Gabriela Prieto Loureiro-183216

Director de Tesis: Dr. Eduardo Rodríguez Zidán

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Gabriela Prieto Loureiro declaro que el presente trabajo es de mi autoría.
Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Doctorado en Educación
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepciones de estas citas, la obra es enteramente mía
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gabriela Prieto', with a stylized circular mark at the beginning.

Fecha de entrega 1 de marzo de 2017.

Agradecimientos

Al Dr. Eduardo Rodríguez Zidán como Director de esta Tesis por sus aportes.

A la Dra. Denise Vaillant por su apoyo.

A mis compañeros del Doctorado.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo identificar los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de Psicología, de la Universidad de la República (Uruguay), en el aprendizaje de asignaturas con contenidos clínicos. Por medio de un diseño de investigación que considera aspectos cuantitativos y cualitativos. En el análisis cuantitativo se describe la relación entre Estilos de Aprendizaje, sexo y rendimiento académico y edad de los estudiantes. Mientras que en el análisis cualitativo, se describen las percepciones hacia el aprendizaje de los contenidos clínicos.

El estudio fue realizado entre estudiantes de grado de la carrera de Psicología inscriptos y participantes de las asignaturas Psicología Clínica y Psicopatología Clínica. La muestra es intencional y estuvo conformada por 300 estudiantes. Los instrumentos utilizados para analizar los Estilos de Aprendizaje fueron el Cuestionario CHAEA, el Cuestionario ILS y una reformulación del Cuestionario Kolb. Para conocer las percepciones de los estudiantes hacia al aprendizaje de los contenidos clínicos, el instrumento usado fue la entrevista estandarizada presencuencializada.

Los resultados indicaron que el Estilo predominante a través del Cuestionario CHAEA es el reflexivo. Por su parte, con el Cuestionario ILS, pudo identificarse un predominio de los Estilos visual y activo. En relación con el Cuestionario ILS se encontró un importante desajuste entre los Estilos consignados como opuestos. Se observó, además, cierto grado de asociación entre el Estilo

reflexivo (CHAEA) y el sexo y la edad. En este sentido, se encontró además cierto grado de asociación entre los Estilos visual y global (ILS) con el sexo y la edad. Finalmente, sobre la percepción de los estudiantes, se observó una amplia predilección por lo práctico, la recepción de materiales visuales y la presentación de casos clínicos.

Palabras clave: Estilos de Aprendizaje, Clínica, Estudiantes, Psicología

Contenido

1	INTRODUCCIÓN	11
1.1	ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	11
1.2	MARCO CONTEXTUAL	12
1.2.1	<i>Contexto histórico de la enseñanza de la Psicología en Uruguay</i>	<i>12</i>
1.2.2	<i>Situación del Plan de Estudios de la Facultad de Psicología UdelaR</i>	<i>13</i>
1.2.3	<i>Plan de Estudios. PELP 2013</i>	<i>14</i>
1.2.3.1	Unidades Curriculares Obligatorias (UCO)	18
1.3	ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.4	RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.5	BREVE FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	30
1.6	HIPÓTESIS.....	31
1.7	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	32
1.8	OBJETIVO GENERAL.....	33
1.9	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	33
1.10	METODOLOGÍA.....	33
1.11	UNIVERSO DE ANÁLISIS	34
1.12	MUESTRA.....	34
1.13	ORIENTACIÓN AL LECTOR DE LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO	35
2	MARCO TEÓRICO	37
2.1	APROXIMACIÓN A LA CONCEPCIÓN SOBRE APRENDIZAJE	37
2.1.1	<i>Aproximación a la Teoría del Aprendizaje.....</i>	<i>40</i>
2.1.2	<i>Estilos de Aprendizaje.....</i>	<i>43</i>
2.1.2.1	Estilos de Aprendizaje. Articulación con la enseñanza e implicación pedagógica	47
2.1.2.2	Los Estilos de Aprendizaje y su evaluación.....	52
2.1.2.2.1	Cuestionario CHAEA	54
2.1.2.2.2	Cuestionario ILS	56
2.1.2.2.3	Cuestionario de KOLB.....	58
2.2	APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS.....	61
2.2.1	<i>Competencias</i>	<i>61</i>
2.2.1.1	Competencias de la clínica en el ámbito educativo	62
2.2.1.2	Competencias clínicas.....	66
2.2.2	<i>Evaluación de los Aprendizajes de la Clínica</i>	<i>68</i>
2.2.3	<i>Clínica y Estilos de Aprendizaje</i>	<i>69</i>
2.3	RENDIMIENTO ACADÉMICO	70
2.3.1	<i>Rendimiento académico y Estilos de Aprendizaje.....</i>	<i>71</i>
3	DISEÑO METODOLÓGICO	73
3.1	BREVE PRESENTACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO.....	73
3.1.1	<i>Tipo de investigación.....</i>	<i>74</i>
3.1.2	<i>Población, muestra y universo de Análisis.....</i>	<i>78</i>
3.1.2.1	Muestra	78
3.1.2.1.1	Cálculo de la muestra	80
3.1.2.2	Dimensiones y Variables	81
3.2	ASPECTO CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN	82
3.2.1	<i>Entrevistas</i>	<i>82</i>
3.2.2	<i>Técnicas utilizadas para la recolección de datos.....</i>	<i>84</i>
3.2.2.1	Cuestionarios.....	85
3.2.2.2	Otros datos integrados junto con los cuestionarios.....	85

3.2.2.3	Cuestionarios Estilos de Aprendizaje	86
3.2.2.3.1	Cuestionario Horney Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	86
3.2.2.3.1.1	Fiabilidad del cuestionario CHAEA.....	87
3.2.2.3.2	Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS)	88
3.2.2.3.2.1	Fiabilidad del cuestionario ILS.....	89
3.2.2.3.3	Reformulación del Cuestionario de Kolb	90
3.2.2.3.3.1	Diseño de la reformulación del Cuestionario de Kolb	91
3.2.2.3.3.2	Cuestionario Reformulado de Kolb.....	94
3.2.2.3.3.3	Proceso de validación al Cuestionario de Kolb	95
3.2.2.4	Fundamentación del uso de los cuestionarios	99
3.3	REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS	100
3.4	PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS	100
3.4.1	<i>Aplicación de cuestionarios</i>	100
3.5	CREACIÓN DE BASE DE DATOS	102
3.6	CONSIDERACIONES ÉTICAS	103
3.7	ALGUNOS ASPECTOS VINCULADOS AL SESGO DE LA INVESTIGACIÓN	103
3.8	AUTORIZACIONES	104
3.9	LIMITACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN	105
3.10	CRONOLOGÍA Y DETALLES DEL PROCESO METODOLÓGICO	105
4	ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE RESULTADOS.....	108
4.1	BREVE DESCRIPCIÓN DE MÉTODOS Y TÉCNICAS UTILIZADAS.....	108
4.2	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	109
4.2.1	<i>Sexo</i>	109
4.2.2	<i>Edad</i>	110
4.2.3	<i>Rendimiento Académico</i>	111
4.3	ANÁLISIS DE RESULTADOS POR OBJETIVO.....	114
4.3.1	<i>Resultados obtenidos para el objetivo específico 1</i>	114
4.3.1.1	Identificación de los Estilos de Aprendizaje a través del Cuestionario CHAEA	114
4.3.1.2	Comportamiento de la Dimensión Estilo de Aprendizaje según CHAEA	114
4.3.1.3	Identificación de los Estilos de Aprendizaje Cuestionario ILS	125
4.3.1.4	Comportamiento de la Dimensión Estilo de Aprendizaje según ILS	125
4.3.2	<i>Resultados para el Objetivo específico 2.</i>	142
4.3.2.1.1	Análisis de relaciones entre la dimensión Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico.....	143
4.3.2.1.1.1	Cuestionario CHAEA y rendimiento académico	143
4.3.2.1.1.2	Cuestionario ILS y el rendimiento académico	147
4.3.2.1.2	Relación entre Estilos de Aprendizaje y sexo	154
4.3.2.1.2.1	Cuestionario CHAEA y sexo	154
4.3.2.1.2.2	Cuestionario ILS y sexo.....	155
4.3.2.1.3	Relación entre Estilos de Aprendizaje y edad	158
4.3.2.1.3.1	Cuestionario CHAEA y Edad	159
4.3.2.1.3.2	Cuestionario ILS y edad	159
4.3.2.1.4	Síntesis de Contraste de Hipótesis.....	164
4.3.2.1.5	Supuesto de Normalidad.....	168
4.3.2.1.6	Análisis multivariado (MANOVA).....	170
4.3.3	<i>Resultados Objetivo específico 3</i>	173
4.3.3.1	Estilos de Aprendizaje, percepción y preferencias de los estudiantes en el abordaje de contenidos clínicos.....	173
4.3.3.1.1	Datos obtenidos de la reformulación del cuestionario de Kolb	174
4.3.3.2	Entrevistas	182
4.3.3.2.1	Categorías de análisis	182
4.3.3.2.1.1	Fragmentos de entrevistas que respaldan las categorías (C)	184
4.3.3.2.2	Categorías emergentes.....	187

4.3.3.2.2.1	Fragmentos de entrevistas que respaldan las categorías emergentes.....	189
5	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	192
5.1	ESTUDIANTES.....	204
5.2	DOCENTES.....	205
5.3	INVESTIGACIÓN.....	208
5.4	GESTIÓN EDUCATIVA.....	208
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	210
	ANEXOS.....	229

Índice de Ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	42
ILUSTRACIÓN 2. MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	46
ILUSTRACIÓN 3. PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO ILS	58
ILUSTRACIÓN 4. DIMENSIONES DE KOLB PARA PERCIBIR Y PROCESAR INFORMACIÓN.....	59
ILUSTRACIÓN 5. CARACTERÍSTICAS DE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE SEGÚN KOLB.....	60
ILUSTRACIÓN 6. TIPO DE VARIABLES SEGÚN DEPENDENCIA O INDEPENDENCIA	77
ILUSTRACIÓN 7. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN Y CUESTIONARIOS.....	80
ILUSTRACIÓN 8. VARIABLES A CONSIDERAR EN LA INVESTIGACIÓN	82
ILUSTRACIÓN 9. DIMENSIONES CONSIDERADAS PARA EL DISEÑO DE LAS ENTREVISTAS	84
ILUSTRACIÓN 10. DATOS INTEGRADOS JUNTO A LOS CUESTIONARIOS	85
ILUSTRACIÓN 11 . CUESTIONARIO DE KOLB	92
ILUSTRACIÓN 12. REFORMULACIÓN DEL CUESTIONARIO DE KOLB	94
ILUSTRACIÓN 13. MUESTRA, PERFIL Y CUESTIONARIOS ADMINISTRADOS	101
ILUSTRACIÓN 14. ENTRADA DE LOS DATOS A EXCEL	102
ILUSTRACIÓN 15. ENTRADA DE DATOS SPSS	102
ILUSTRACIÓN 16. DETALLES CRONOLÓGICOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS	107
ILUSTRACIÓN 17 . ESCALA DE CALIFICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA	112
ILUSTRACIÓN 18 .CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	183
ILUSTRACIÓN 19. CATEGORÍAS EMERGENTES DE LAS ENTREVISTAS CON ESTUDIANTES	188
ILUSTRACIÓN 20. ESQUEMA SOBRE PREFERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS CLÍNICOS	191

Índice de Tablas

TABLA 1. ALFA DE CRONBACH. CUESTIONARIO CHAEA	87
TABLA 2. ALFA DE CRONBACH. ESTILOS DE APRENDIZAJE ACTIVO, SENSORIAL, VISUAL Y SENSORIAL DEL CUESTIONARIO ILS	89
TABLA 3. ALFA DE CRONBACH. ESTILOS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO, INTUITIVO, VERBAL Y GLOBAL DEL CUESTIONARIO ILS	90
TABLA 4. PROCESAMIENTO DE CASOS, BASADO EN 35 ESTUDIANTES.....	96

TABLA 5. ALFA DE CRONBACH PARA REFORMULACIÓN DEL CUESTIONARIO DE KOLB	97
TABLA 6. MATRIZ DE CORRELACIONES. REFORMULACIÓN DEL CUESTIONARIO DE KOLB	98
TABLA 7 . ALFA DE CRONBACH PARA LA REFORMULACIÓN DEL CUESTIONARIO DE KOLB.....	99
TABLA 8. PREFERENCIAS ESTILOS DE APRENDIZAJE CUESTIONARIO CHAEA	115
TABLA 9. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS ESTILOS DE APRENDIZAJE CHAEA.....	116
TABLA 10 .MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL PARA ESTILOS DE APRENDIZAJE CUESTIONARIO CHAEA	116
TABLA 11. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL PARA LA MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN Y LAS OBTENIDAS POR ALONSO Y GALLEG0	119
TABLA 12. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL CUESTIONARIO CHAEA	120
TABLA 13. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS ESTILOS DE APRENDIZAJE ILS	126
TABLA 14 . MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL PARA LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL CUESTIONARIO ILS.....	127
TABLA 15 MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, ASIMETRÍA, CURTOSIS Y MÍNIMOS Y MÁXIMOS PARA CADA ESTILO DE APRENDIZAJE DEL CUESTIONARIO ILS.....	132
TABLA 16. VALORES DE CHI CUADRADO ESTILOS DEL CUESTIONARIO CHAEA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	143
TABLA 17. VALORES DE CHI CUADRADO PARA LAS VARIABLES ESTILO DE APRENDIZAJE PRAGMÁTICO DEL CUESTIONARIO CHAEA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	144
TABLA 18. CONTINGENCIA PARA LA VARIABLE ESTILO DE APRENDIZAJE PRAGMÁTICO DEL CUESTIONARIO CHAEA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	145
TABLA 19. VALORES DE CHI CUADRADO PARA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL CUESTIONARIO ILS.....	147
TABLA 20. VALORES DEL CHI CUADRADO PARA LAS VARIABLES ESTILO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO DE CUESTIONARIO ILS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	148
TABLA 21. CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES ESTILO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO DEL CUESTIONARIO ILS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	149
TABLA 22. VALORES EL CHI CUADRADO PARA LAS VARIABLES ESTILO DE APRENDIZAJE INTUITIVO DEL CUESTIONARIO ILS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	151
TABLA 23. CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES ESTILO DE APRENDIZAJE INTUITIVO DEL CUESTIONARIO ILS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	152
TABLA 24. RESULTADOS DE CHI CUADRADO VARIABLES SEXO CON ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL CHAEA	154
TABLA 25. RESULTADOS DE CHI CUADRADO VARIABLES SEXO CON ESTILOS DE APRENDIZAJE CUESTIONARIO ILS	155
TABLA 26. VALORES DE CHI CUADRADO SEXO Y ESTILO DE APRENDIZAJE INTUITIVO ILS	155
TABLA 27. CONTINGENCIA ESTILO DE APRENDIZAJE INTUITIVO ILS Y SEXO	156
TABLA 28. CORRELACIONES DEL COEFICIENTE DE ASOCIACIÓN DE PEARSON	157
TABLA 29. VALORES DE CHI CUADRADO, PARA ESTILOS DE APRENDIZAJE CUESTIONARIO CHAEA Y EDAD	159
TABLA 30. VALORES DE CHI CUADRADO PARA ESTILOS DE APRENDIZAJE CUESTIONARIO ILS Y EDAD ...	160
TABLA 31. CONTINGENCIA ESTILO DE APRENDIZAJE INTUITIVO ILS Y EDAD	161
TABLA 32. VALORES DE CHI CUADRADO PARA ESTILO DE APRENDIZAJE GLOBAL ILS Y EDAD	162
TABLA 33 .CORRELACIONES DEL COEFICIENTE DE ASOCIACIÓN DE PEARSON	163
TABLA 34. PRUEBA DE KOMOLGOROV-SMIRNOV PARA LOS ESTILOS DEL CUESTIONARIO CHAEA.....	169
TABLA 35. PRUEBA DE KOMOLGOROV-SMIRNOV CUESTIONARIO ILS	169
TABLA 36. ANÁLISIS MULTIVARIADO. RESEÑA DE VALORES SIGNIFICATIVOS	170

Índice de Gráficos

ILUSTRACIÓN 1. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	42
ILUSTRACIÓN 2. MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	46
ILUSTRACIÓN 3. PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO ILS	58
ILUSTRACIÓN 4. DIMENSIONES DE KOLB PARA PERCIBIR Y PROCESAR INFORMACIÓN.....	59
ILUSTRACIÓN 5. CARACTERÍSTICAS DE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE SEGÚN KOLB.....	60
ILUSTRACIÓN 6. TIPO DE VARIABLES SEGÚN DEPENDENCIA O INDEPENDENCIA	77
ILUSTRACIÓN 7. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN Y CUESTIONARIOS.....	80
ILUSTRACIÓN 8. VARIABLES A CONSIDERAR EN LA INVESTIGACIÓN	82
ILUSTRACIÓN 9. DIMENSIONES CONSIDERADAS PARA EL DISEÑO DE LAS ENTREVISTAS	84
ILUSTRACIÓN 10. DATOS INTEGRADOS JUNTO A LOS CUESTIONARIOS	85
ILUSTRACIÓN 11 . CUESTIONARIO DE KOLB	92
ILUSTRACIÓN 12. REFORMULACIÓN DEL CUESTIONARIO DE KOLB	94
ILUSTRACIÓN 13. MUESTRA, PERFIL Y CUESTIONARIOS ADMINISTRADOS	101
ILUSTRACIÓN 14. ENTRADA DE LOS DATOS A EXCEL	102
ILUSTRACIÓN 15. ENTRADA DE DATOS SPSS	102
ILUSTRACIÓN 16. DETALLES CRONOLÓGICOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS	107
ILUSTRACIÓN 17 . ESCALA DE CALIFICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA	112
ILUSTRACIÓN 18 .CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	183
ILUSTRACIÓN 19. CATEGORÍAS EMERGENTES DE LAS ENTREVISTAS CON ESTUDIANTES	188
ILUSTRACIÓN 20. ESQUEMA SOBRE PREFERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS CLÍNICOS	191

ANEXOS

ANEXO A CUESTIONARIOS	229
ANEXO B GUIÓN DE ENTREVISTAS	239
ANEXO C ENTREVISTAS	240
ANEXO D PRUEBA A 25 ESTUDIANTES.....	272
ANEXO E TABLAS Y GRÁFICOS NO INCLUIDOS EN EL TEXTO	275
ANEXO F PERMISOS Y AUTORIZACIONES	433
ANEXO G CONSENTIMIENTO INFORMADO.	439

CAPÍTULO 1

1 Introducción

La siguiente investigación versa por una parte, sobre los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de Psicología en las asignaturas con contenidos clínicos. Y por la otra, sobre las percepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje en referencia con dichas asignaturas.

1.1 Antecedentes del problema

La concepción sobre Estilos de Aprendizaje en los estudiantes comenzó su desarrollo en los años 70, del siglo pasado. Según Lancaster (1978) fue la conferencia Internacional sobre la Educación Superior la que marcó un rumbo diferente en la identificación de dichos Estilos. Iniciándose, así, toda una actividad relacionada con el diseño y desarrollo de instrumentos para conocer los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes, (Gutiérrez Tapias, García Cué, Vivas, Santizo Rincón, Alonso García y Arranz de Dios, 2010).

El nuevo ámbito significó un importante aporte para diferentes esferas del conocimiento tales como la pedagogía y la Psicología. En consecuencia, pueden encontrarse diversos enfoques que estudian los Estilos de Aprendizaje, desde corrientes que jerarquizan los Estilos Cognitivos, pasando por las que fundamentan los Estilos en aspectos psicológicos, hasta las que plantean su cercanía con los procesos propios del aprendizaje.

1.2 Marco contextual

En el siguiente capítulo se explica que las asignaturas clínicas de las cuales se toma la muestra para esta investigación, se caracterizan por la enseñanza de contenidos clínicos y por la necesidad de desarrollar competencias clínicas en los estudiantes. Para lograr dicha explicación, se describe el contexto histórico en que se desarrolló la Psicología como disciplina en Uruguay y las características del Plan de Estudios en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR), correspondiente a 2013. Finalmente, se exponen los antecedentes teóricos, temáticos y académicos a partir de los cuales se obtuvo el marco teórico que guía la presente investigación.

1.2.1 Contexto histórico de la enseñanza de la Psicología en Uruguay

El desarrollo de la Psicología y su enseñanza en Uruguay puede describirse en cuatro etapas (Carrasco, 2005). Una primera en que dicho estudio aparece en los planes del Sistema Nacional de Educación (1875-1876); una segunda, signada por la creación del Laboratorio de Psicopedagogía en el año 1933. Carrasco menciona, a su vez, que esta etapa estuvo marcada por dos importantes hitos. Por una parte, contar con el profesor W. Radecki en la UdelaR –como profesor invitado de la Facultad de Medicina–, quien en 1945 fundaría el Centro de Estudios Psicológicos de Montevideo. Por la otra, en 1948, la creación del Laboratorio de Psicología en la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina.

La tercera etapa tuvo lugar en 1952 cuando comenzó a funcionar el curso –de tres años– de Psicología Infantil en la Facultad de Medicina. Y finalmente, en 1956 la cuarta etapa, marcada por la creación de la Licenciatura en Psicología, ubicada en el Instituto de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UdelaR.

Si bien en la segunda etapa, la Psicología fue introducida en los planes de educación, la actividad profesional del psicólogo estuvo relacionada inicialmente con el psicodiagnóstico. No sería sino en 1948 y posteriormente en 1952 cuando comenzaron las actividades oficiales de la enseñanza de la Psicología en la Universidad de la República. En este mismo sentido, a nivel universitario, cumplía funciones de diagnóstico el Laboratorio de Psicología en la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina, hasta que en 1963 –cuando comenzó a denominarse Sección de Psicología– se inició la docencia en Psicología para los estudiantes de medicina y del posgrado de psiquiatría.

1.2.2 Situación del Plan de Estudios de la Facultad de Psicología Udelar

Con respecto al Plan de la Licenciatura de Psicología, éste fue replanteado en diversas ocasiones. En 1971 pasó a tener cinco años de duración y ofrecer opciones de posgrado. No obstante, en 1973, el golpe de estado suspendió no sólo la puesta en práctica sino también el desarrollo de dicho Plan. Más adelante, en 1978, con la intervención militar, se fundó una Escuela Universitaria de Psicología, lo que trajo como consecuencia la reducción de la calidad académica.

Sin embargo, a partir de la reincorporación de la democracia y de la reinstalación del cogobierno universitario, comenzó a reconstruirse la disciplina, creándose un centro único de formación. Así, en el año 1984, la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay planteó la necesidad de crear una Facultad. Al finalizar ese año, quedó conformado el Claustro General de la Psicología Universitaria, órgano que luego propondrá la creación de un Instituto asimilado a Facultad.

En esta forma, en 1987 fue creado el Instituto de Psicología de la Universidad de la República, unificándose en éste los centros de estudio existentes, que continúan desarrollando sus respectivos planes de estudios: Escuela Universitaria de Psicología (EUP) y Curso de Psicología Infantil de la Escuela de Tecnología Médica. No obstante, aunque los ingresantes a la nueva institución estrenaron el Plan de Estudios en 1988, no fue sino hasta marzo de 1994 cuando la Facultad fue creada por el Consejo Directivo Central de la Universidad. Desde entonces, su Plan de Estudios tiene cinco años de duración, otorga el título de Licenciado en Psicología y reposa en tres pilares: enseñanza, investigación y extensión, es decir, actividades vinculadas al medio social tales como orientación a la comunidad en diferentes aspectos.

1.2.3 Plan de Estudios. PELP 2013

El nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP), correspondiente a 2013, está basado en una concepción pedagógica que promueve la autonomía del estudiante. El mismo está enmarcado dentro de la Segunda Reforma de la Universidad de la República que se orientó por un lado, a mejorar la articulación y cooperación entre los diferentes servicios que la integran y por el otro, a mejorar los procesos de formación, haciéndolos acordes a los problemas y demandas tanto del país como de la región.

De acuerdo a estos elementos, el PELP se identifica con una concepción pedagógica que da importancia a la autonomía del estudiante en su formación. Centra su importancia de un proceso de formación que promueve la capacidad del estudiante para discernir su trayectoria y, por lo tanto, para participar activamente en la construcción de su itinerario curricular.

Los objetivos generales propuestos por el PELP 2013 son:

- Brindar una formación integral en Psicología que articule la extensión, la enseñanza y la investigación, incorporando una perspectiva interdisciplinaria.
- Proporcionar una formación que habilite la producción y uso de conocimientos en distintos ámbitos y problemáticas, a los efectos de contribuir al bienestar integral de los sujetos, sus comunidades y al desarrollo de la Psicología como disciplina.

Por su parte, los objetivos específicos se sintetizan en:

- Promover el desarrollo de itinerarios curriculares específicos de los estudiantes, a partir de diversas opciones de formación.
- Incentivar la reflexión permanente acerca del quehacer universitario y el compromiso de la Universidad con la producción de conocimientos originales y pertinentes en el marco de la formación del Licenciado en Psicología.
- Contribuir a una formación que posibilite el análisis, el diseño y la aplicación de estrategias y herramientas psicológicas de modo crítico en los campos de acción del psicólogo.

El itinerario al que hace referencia el Plan es definido como el proceso que construye y transita el estudiante, caracterizado por un avance paulatino y creciente de su formación como Licenciado en Psicología, orientado por la integralidad de las funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión. En su trayecto, este itinerario incluye prácticas concretas con diferentes contenidos disciplinares, desarrollando distintos estadios de la formación y promoviendo, progresivamente, mayores grados de autonomía.

Además, el PELP 2013 tiene un conjunto de Unidades Curriculares Obligatorias (UCO), en las que se incluyen los conceptos básicos que toda la generación de estudiantes debe conocer. Las UCO tienen la posibilidad de cursarse de forma libre o reglamentada. De modo que por medio de la elección de las mismas, así como de las prácticas y proyectos, el estudiante va consolidando la construcción de su itinerario estudiantil.

El PELP se organiza a través de tres ciclos de formación y cinco módulos:

1. Ciclo de Formación Inicial en Psicología con una duración de dos semestres cuyos objetivos son:

- a. Introducir al estudiante a la vida universitaria y a la formación en Psicología universitaria, incorporando la perspectiva histórica e institucional de sus procesos de consolidación y desarrollo.
- b. Brindar herramientas para el desarrollo del trabajo intelectual.
- c. Fomentar la capacidad crítico-reflexiva para el recorrido autónomo de su itinerario de formación.
- d. Generar espacios de nivelación que tomen en cuenta la diversidad de los tránsitos de formación media.
- e. Habilitar herramientas básicas para la continuidad en la formación universitaria.

2. Ciclo de Formación Integral con una duración de 4 semestres.

Objetivos:

- a. Brindar una formación amplia y profunda en el campo de la Psicología articulando con perspectivas inter y transdisciplinarias.
- b. Presentar una oferta amplia y diversificada de espacios para que el estudiante pueda ir construyendo y articulando su tránsito formativo.

A partir de este ciclo, el estudiante se involucrará en un proyecto integral o bien una práctica pre-profesional.

3. **Ciclo de Graduación**, incorpora prácticas que se correspondan con el interés que el estudiante define como eje para su formación y futura labor académico profesional. Sus objetivos son:
- a. Generar espacios y dispositivos que habiliten la problematización ético y política de las prácticas psicológicas en relación al egreso.
 - b. Articular con la formación de posgrado.

Se elaborará en este ciclo el Trabajo Final de Grado, cuyo objetivo es sintetizar la formación del estudiante en una producción académica.

A su vez, el PELP cuenta con cinco Módulos que transversalizan los tres ciclos de formación. Se entiende por Módulo el agrupamiento de contenidos y espacios dirigidos a fomentar aspectos conceptuales, institucionales y científicos de la formación universitaria en Psicología. Estos módulos apuntan a grandes objetivos académicos que estructuran la formación del estudiante en torno a herramientas teórico-prácticas que lo formen para el desempeño de su actividad académico-profesional, contribuyendo a la definición de una posición ético-política respecto a la producción de conocimientos y al trabajo que realice en sociedad. Los módulos con los que cuenta el Plan de Estudios son:

- Módulo de Psicología.
- Módulo metodológico.
- Módulo de articulación de saberes.
- Módulo de prácticas.
- Desarrollo y/o implementación de proyectos.
- Módulo referencial.

Se agregan además a estos módulos las actividades de cooperación institucional, que tienen como objetivo la participación de los estudiantes en proyectos o bien en actividades de cooperación con la Facultad, tales como la

integración de los estudiantes a los Programas de los Institutos. Igualmente, el Plan habilita la acreditación de actividades extracurriculares.

1.2.3.1 Unidades Curriculares Obligatorias (UCO)

A continuación se describen las unidades curriculares que se analizan en la investigación: Unidades Curriculares Obligatorias (UCO). Las dos UCO consideradas en la investigación corresponden al módulo Psicología.

Psicopatología Clínica

Los objetivos formativos de esta asignatura semestral, que presenta clases presenciales de 90 minutos semanales son:

- Abordar la dimensión psicopatológica del sujeto en relación con su singularidad y su entorno contextual.
- Discutir críticamente los dispositivos de abordaje de la enfermedad mental a partir de la consideración de la singularidad, la subjetividad y los diferentes grados de autonomía de los sujetos.
- Acercar al estudiante a clasificaciones nosográficas y a los cuadros psicopatológicos con una visión crítica de los mismos.

Psicología Clínica

Los objetivos formativos de esta asignatura, que presenta 3 horas semanales de asistencia –dividida en dos espacios que corresponden a Psicología Clínica I y Psicología Clínica II– son:

- Contribuir con la formación del psicólogo integrando los aportes de la clínica psicoanalítica.
- Comprender desde el psicoanálisis las condiciones que generan malestar o sufrimiento en los distintos contextos y dimensiones de la vida.

- Conocer los conceptos básicos del psicoanálisis, su lugar dentro de la Psicología clínica, su articulación con las prácticas clínicas y con las condiciones de producción de subjetividad.

Psicología clínica II

- Acercar al alumno al conocimiento de los enunciados, las teorías, los paradigmas y las prácticas de la Psicología Plínica.
- Capacitar al alumno para comprender cómo la Psicología Clínica aborda las condiciones que generan malestar o sufrimiento en los distintos contextos y dimensiones de la vida.
- Adquirir conocimientos sobre los modos de intervención en Psicología Clínica.
- Propender a la formación del psicólogo integrando los aportes de la clínica psicoanalítica.

1.3 Antecedentes de la Investigación

Con respecto a los antecedentes teóricos, los primeros desarrollos sobre los Estilos de Aprendizaje surgen en la década del 70, del siglo pasado, con el desarrollo de la Psicología Cognitiva siguiendo la línea conductual sobre el aprendizaje. Con este marco, la temática fue investigada, considerando como definición de Estilo de Aprendizaje los modos de procesar la información y la forma de solucionar problemas (Kolb, 1976, 1984; Kolb y Fry, 1975; Honey y Mumford, 1986; Felder, 1988). Otros autores, por su parte, prefieren el uso del término Estilos Cognitivos, lo cual está aplicado al aprendizaje, entendido como heredable y en dependencia del ambiente en que éste tenga lugar.

Con respecto a antecedentes temáticos, hay investigaciones que ponen el acento en las estrategias usadas por los estudiantes para aprender,

considerándolas independientes de las tareas que deben realizar (Schmeck, 1988) y autores que han denominado a las estrategias como afectivas (Weinstein y Mayer 1986; Pintrich y García 1993; Martínez y Galán, 2000). Entre la diversidad de estudios encontrados sobre el tema, también cuentan los aportes de autores como Svensson (1976) y Pask (1976) quienes se abocaron al estudio de la relación entre el nivel de procesamiento del texto y la comprensión lectora de los estudiantes. O bien, aportes como los de Van Rossum y Schenk (1984) quienes colocaron el centro en las variables personales, como forma de percibir el contexto y las demandas de la tarea. Dentro de esta línea de trabajo, comenzaron desarrollos sobre orientaciones y concepciones del aprendizaje, donde se incluyeron una dimensión estratégica y otra motivacional.

Por su parte, autores como Volet (1995) señalan que es importante mejorar los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes para utilizar los conocimientos y así realizar modificaciones contextuales. A su vez, Lee y Lodewijs (1995), estudiaron las variables contextuales que intervienen en la construcción del aprendizaje de los estudiantes universitarios. En este sentido, se identifica de qué forma las percepciones del alumnado influyen en sus enfoques de aprendizaje, a partir de los ambientes de aprendizaje, (evaluaciones, modelos de enseñanza, entre otros). Entendiendo que los enfoques son el resultado de dichas percepciones (Entwistle y Tait, 1990).

A pesar de las diferencias de enfoque en los antecedentes temáticos mencionados, la mayoría considera que la identificación de los Estilos de Aprendizaje beneficia el rendimiento académico de los estudiantes. Es por ello, que se ha investigado y teorizado con el fin de adecuar las formas de enseñanza a las formas de aprender de los estudiantes (Hernández Pina, 1993). Teniendo, la mayoría de estas investigaciones, la posibilidad de establecer estrategias de enseñanza que mejoren la calidad del aprendizaje a partir de la identificación de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto a los antecedentes académicos, la bibliografía disponible es amplia en Europa aunque restringida en América Latina; especialmente en Uruguay donde, luego de las búsquedas realizadas en bases de datos y bibliotecas universitarias, puede concluirse que los estudios en la temática son escasos.

Entre los antecedentes académicos pueden identificarse, además, investigaciones que se basan en la relación del tipo de Estilo de Aprendizaje con el rendimiento académico y género e investigaciones que se desarrollan en el área de la salud. En las mismas se emplean como instrumento de diagnóstico el Cuestionario Horney Alonso de Estilos de Aprendizaje en ambientes universitarios; los cuestionarios CHAEA y ACRA (Adquisición-Codificación-Recuperación-Apoyo); los cuestionarios LASSI, ILP, ASI y LSQ y el cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Kolb. Con referencia a Uruguay, los estudios encontrados se basan en el proceso motivacional y el rendimiento académico.

Entre los antecedentes que relacionan el tipo de Estilo de Aprendizaje con el rendimiento académico y en que se aplican los cuestionarios CHAE y ACRA cuentan el realizado por Camarero, Martín, Herrero (2000), en la Universidad de Oviedo. Esta investigación toma una muestra de 447 estudiantes universitarios que responden al CHAEA y ACRA. Los resultados señalan diferencias significativas con relación a un mayor empleo de estrategias por parte de los alumnos de Humanidades que presentan un mayor rendimiento académico y, a su vez, menor empleo del estilo activo de aprendizaje en estos mismos estudiantes. A su vez, se comprueba que los alumnos con mayor rendimiento académico tienen un menor empleo del estilo activo de aprendizaje, y mayor uso en su conjunto de estrategias metacognitivas, socioafectivas (autoinstrucciones) y de control.

Con respecto a investigaciones hechas en Sudamérica, cuenta la investigación de Cagliolo, Junto y Percia (2010), con 50 estudiantes de la Carrera de la

Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional de Luján. Esta investigación se basó en las teorías de Honey, Gallego y Alonso (1991) sobre Estilos de Aprendizaje y la forma de clasificarlos por el Cuestionario CHAEA. Tuvo como objetivo comparar los resultados académicos con los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes, quienes aprobaron las tres asignaturas correspondientes al primer cuatrimestre (Matemática, Introducción a la Administración y Análisis Socioeconómico). La investigación realizada fue observacional–descriptiva del tipo cuantitativo y observó un comportamiento similar en las asignaturas de Introducción a la Administración y Análisis Socioeconómico aunque una sustancial diferencia en la asignatura Matemática. En este estudio se concluyó que los Estilos de Aprendizaje influyen de manera diferente según las asignaturas.

En este mismo sentido, pero relacionando grado, posgrado y educación a distancia se encuentra la investigación de Blumen, Rivero y Guerrero (2011), realizado en la Pontificia Universidad Católica del Perú en que se utilizó el Cuestionario CHAEA. Los resultados concluyeron que los Estilos de Aprendizaje teórico y activo predominan en estudiantes de pregrado, mientras que los estudiantes de posgrado no presentan preferencias. A su vez, verificaron que existe relación entre los Estilos de Aprendizaje y el rendimiento académico en los niveles de pregrado con el Estilo teórico y de posgrado con los Estilos reflexivo y pragmático.

Con el mismo objetivo y usando el mismo instrumento de investigación, Craveri y Anido (2008) realizaron, en un período de cinco años, un estudio con grupos de 120 alumnos de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y estadística de la Universidad Nacional de Rosario. Se encontró que los estudiantes de primer año de carrera prefieren primero el Estilo de Aprendizaje reflexivo, luego el teórico, después el pragmático y por último el activo. También se encontró una relación significativamente positiva entre el Estilo teórico y el reflexivo ($r = 0.618$), entre el Estilo pragmático y el activo ($r = 0,473$), entre el Estilo pragmático y el reflexivo ($r = 0,469$) y entre el Estilo teórico ($r = 0,513$); se encontró relación significativa positiva entre el Estilo

activo y el rendimiento académico ($r = 0,196$) y entre el Estilo teórico y el rendimiento académico ($r = 0,220$).

De modo similar, Bolívar López, Rojas y Velázquez (2008) investigaron en un grupo de 90 estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitario (CIU) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas, Venezuela). La investigación concluyó que, luego de que los estudiantes transitan un periodo académico considerable –en términos de tiempo–, los Estilos de Aprendizaje cambiaban adecuándose a las necesidades de aprendizaje del estudiante. A su vez, dependen del medio ambiente, desarrollan estructuras que se adaptan a los cambios y se asocian o no a la permanencia de un Estilo de Aprendizaje.

En el mismo sentido, Esguerra Pérez y Guerrero Ospina (2010) investigaron en un grupo de 150 estudiantes de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Concluyeron que todos los Estilos de Aprendizaje se encuentran presentes en el grupo. Además, pudieron verificar la relación entre los Estilos activo y reflexivo y el rendimiento académico.

En otro sentido, aparecen las investigaciones que relacionan género con Estilo de Aprendizaje. En cuya línea, se encuentra la investigación realizada en la Universidad de Granada por Francisco Cano García (2010) donde se aplicaron los cuestionarios LASSI, ILP, ASI y LSQ y los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis MANOVA $2 \times 3 \times 2$ (género-tipo de carrera-curso). Este estudio concluyó que había resultados estadísticamente significativos tanto para esos factores como para la interacción género por carrera. Se demostró que las estudiantes mujeres muestran mayor miedo al fracaso y en todas las carreras, salvo la de letras, los estudiantes hombres muestran mayores actitudes negativas hacia el estudio.

A este mismo respecto, Juárez, Hernández-Castro y Escoto (2011) realizaron un estudio con estudiantes de la Licenciatura en Psicología de una universidad pública del estado de México. Los autores encontraron que el Estilo de Aprendizaje predominante era el reflexivo; los hombres preferían el pragmático

mientras que las mujeres el reflexivo. Sin embargo, no encontraron relación significativa entre los Estilos de Aprendizaje y el rendimiento académico.

En esta misma línea, se encuentra la investigación de Acevedo Pierart y Rocha Pavés (2011), realizada con 130 estudiantes en la Universidad de Concepción, Chile, en las carreras de Ingeniería Civil Biomédica y Tecnología Médica en los cursos de Fisiología y Fisiopatología. Como instrumento de diagnóstico se utilizó el Cuestionario CHAEA y el rendimiento académico se obtuvo de las actas de calificaciones finales. La investigación concluyó que existe una correlación significativa entre el rendimiento académico y el Estilo teórico en los alumnos de Ingeniería Civil Biomédica y con el Estilo reflexivo en los alumnos de Tecnología Médica. En la comparación de hombres y mujeres no aparecieron diferencias significativas ni en los Estilos ni en las calificaciones. De los resultados obtenidos los autores concluyeron que algunos Estilos de Aprendizaje pueden eventualmente incidir en el rendimiento académico de los alumnos, pero son independientes del género.

Como otro ejemplo de este tipo de estudio, cuenta la investigación de López Aguado (2011), quien analizó los efectos del sexo, la carrera y el ciclo de estudios en relación con los Estilos de Aprendizaje en universitarios, considerando la interacción entre variables. Este estudio concluyó que todas las variables propuestas afectaban los Estilos de Aprendizaje.

En otro sentido, encontramos investigaciones con muestras de estudiantes vinculados al área de la salud en las que se usó el cuestionario CHAEA. En esta línea encontramos la investigación de Ordóñez Muñoz, Rosety-Rodríguez y Rosety-Plaza (2003). Un análisis de los Estilos de Aprendizaje que predominan en los estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Cádiz. La investigación concluyó que los estudiantes mostraron una clara preferencia por el Estilo reflexivo, seguido por el pragmático, el teórico y, por último, el activo.

En esta misma línea, Correa Bautista (2006) realiza una investigación con estudiantes de fisiología de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano de la Universidad de Bogotá. El autor, encontró diferencias estadísticamente significativas en los Estilos de Aprendizaje activo y reflexivo, frente a los Estilos teórico y pragmático.

Por su parte, Pabón Márquez, A., (2010) realizó un estudio con 35 estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad de Los Andes (ULA, Venezuela), cursantes de la asignatura Clínica Integral del Adulto I, usando como instrumento el cuestionario Estilos de Aprendizaje de Kolb. Los resultados de este estudio señalaron que los estudiantes prefieren en primer lugar la experiencia concreta (52,2%), seguida de la conceptualización abstracta (36,7%), la experimentación activa (8,9%) y, finalmente, la reflexión (2,2%). Según los resultados, estos estudiantes presentan cuatro Estilos de aprendizaje: divergentes (51,1%), asimiladores (35,6%), convergentes (11,1%) y acomodadores (2,2%). La investigación concluyó que los estudiantes presentan diferentes Estilos de aprendizajes y, a su vez, tienen preferencia por alguna de las fases del ciclo de aprendizaje, bien sea experiencias concretas, conceptualización abstracta mayoritariamente, experimentación activa o reflexión escasa.

Continuando con este tipo de investigación, cuenta el estudio hecho por Báez Hernández (2007) en la Facultad de Enfermería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, con estudiantes de segundo cuatrimestre de la Licenciatura en Enfermería. En esta investigación, se aplicó el Cuestionario CHAEA a 101 estudiantes y se concluyó que el Estilo de Aprendizaje reflexivo fue el de más alto puntaje entre los estudiantes.

Ya en la región del Río de la Plata, cuenta la investigación de Lima, Bettati, Baratta, Falconi, Sokn, Galli, Barrero, Cagide e Iglesias, (2006) hecha a 161 estudiantes de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, donde se analizaron los tipos de pensamiento, verificándose una predominancia del

pensamiento concreto y de las estrategias de autoregulación así como del uso del aprendizaje como modelo mental.

Además, la investigación de Massone y González (2006) quienes compararon el perfil cognitivo de 125 estudiantes que ingresaron a la carrera de la Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Según esta investigación, las estrategias de aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia se vinculan a la recuperación de información en detrimento de procesos más profundos como la adquisición y codificación de la información.

En lo que respecta a Uruguay, no se encontraron estudios que vinculen los Estilos de Aprendizaje con la salud y el aprendizaje de la clínica. No obstante, sí se encontraron investigaciones con estudiantes de química y de ingeniería. Entre estos estudios se destaca la Tesis doctoral de la Dra. en Química Marina Miguez (2008) “Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de los primeros años de las Facultades de Química, Ciencias e Ingeniería de la Universidad de la República”. Esta investigación concluye por una parte, que existen relaciones significativas entre características motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Y por la otra, que el perfil motivacional es ampliamente estable para las generaciones estudiadas.

Otro antecedente de la región, corresponde a Uruguay; es la Tesis de Maestría de la Magister en Psicología y Educación Karina Curione (2011), “Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República en relación al avance académico”. Curione investiga las posibles relaciones entre el proceso motivacional y el rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República. La investigación concluye que el perfil motivacional predominantemente de logro caracteriza tanto a los estudiantes del inicio como a los de mitad y final de carrera. Se verificó, además, que esta población presenta diferencias

importantes en el perfil motivacional en referencia al tipo de metas que se plantea, las creencias sobre la inteligencia y el tipo de atribuciones causales.

Finalmente, se menciona –también en Uruguay– el estudio de Azpiroz (2013) en el que se investiga sobre los posibles cambios en los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes chinos, que aprenden español como segunda lengua, a partir de su llegada a Uruguay. En este estudio, se identifica cómo es la valoración hecha por los estudiantes de esos cambios y se concluye que éstos señalan como aspectos positivos de su experiencia en Uruguay las metodologías de enseñanza más centradas en el estudiante, el aprendizaje independiente y el pensamiento crítico.

A modo de cierre, se señala que la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en una población vinculada al aprendizaje de la Psicología así como a asignaturas con contenidos clínicos, demuestran la predominancia del Estilo de Aprendizaje reflexivo, sobre otros Estilos.

En lo que respecta al desarrollo de investigaciones sobre Estilos de Aprendizaje en el ámbito universitario (Marton y Saljö, R, 1976; Andreozzi, 1998; Fernández, 2000; Rowe, 2002; Venturelli, 2003; Perrenoud, 2004), diversas investigaciones señalan la necesidad de enseñar actitudes y aptitudes como componentes inherentes al desarrollo de las competencias profesionales.

1.4 Relevancia de la Investigación

Partiendo, entonces, por una parte de que los Estilos de Aprendizaje deben ser tomados en cuenta en la enseñanza con el objetivo de desarrollar las habilidades de los estudiantes (Castro y Guzmán, 2005) y por la otra de que los estudiantes presentan diferentes Estilos de Aprendizaje (Adán León, 2004), se remarca la importancia de que los docentes se aproximen al conocimiento de las necesidades y requerimientos de los estudiantes a la hora de aprender

dado que ello permitiría aproximar las metodologías docentes a las características que presentan los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto, contribuiría a mejorar los niveles de la calidad educativa. Como señala Nunan (1991), organizar la enseñanza en función de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes incide directamente en la satisfacción de éstos y en el mejoramiento de sus resultados académicos.

En referencia a los Estilos de Aprendizaje en la enseñanza universitaria de carreras vinculadas con la salud, como Psicología, las competencias y habilidades que deben construir los estudiantes para resolver situaciones problemáticas se relacionan con la necesidad de tomar decisiones, vinculadas al diagnóstico y al pronóstico (Perrenoud, 2004).

En este sentido, en Buenos Aires (Lima, Bettati, Baratta, Falconi, Sokn, Galli, Barrero, Cagide e Iglesias, 2006) y Mar del Plata (Massone y González, 2006) hay antecedentes de investigación en la enseñanza de las asignaturas clínicas, relacionados con los Estilos de Aprendizaje. Mientras que en relación con la Psicología, hay estudios sobre rendimiento académico y Estilos de Aprendizaje en estudiantes de Psicología (Escoto y Lugo, 2009).

Con respecto a la enseñanza de la clínica, la Universidad de Buenos Aires, realizó un estudio con 161 estudiantes de Medicina en el cual se verificó una predominancia del pensamiento concreto, de estrategias de autorregulación y del uso del aprendizaje como modelo mental (Lima, Bettati, Baratta, Falconi, Sokn, Galli, Barrero, Cagide e Iglesias, 2006). Además, en la Universidad Nacional de Mar del Plata Massone y González (2006) compararon el perfil cognitivo de 125 estudiantes que ingresaron a la carrera de Psicología. Estos autores concluyeron que las estrategias de aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia se vinculan a la recuperación de información en detrimento de procesos más profundos como la adquisición y codificación de la información.

Contrariamente, en el Uruguay no fue posible encontrar un estudio específico vinculado al tema en el área de la salud. No obstante, sí fueron rastreadas algunas investigaciones, de la Universidad de la República (Miguez, 2008), relacionadas con la temática, referidas a estudiantes de Química e Ingeniería. Dada la ausencia de estudios relacionados con el campo de la salud, se considera relevante investigar para aportar al análisis de los Estilos de Aprendizaje de estudiantes de la enseñanza superior.

Estos estudios contribuirían a la mejora de la calidad de la enseñanza. Concretamente, a la identificación de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes, lo que puede favorecer a un mejor abordaje estratégico así como a una mejora de los dispositivos de enseñanza (Hativa, 2000). Tal como señala Felder (1996), la identificación de los Estilos de Aprendizaje puede mejorar el desempeño por parte de los estudiantes.

Por esta razón, luego de la revisión sobre la literatura científica publicada en los últimos diez años, en torno a la interacción entre Estilos de Aprendizaje y estilos de enseñanza en el ámbito universitario, se concluye que si bien su interés se ha difundido y diversificado, continúa en proceso de construcción (Alonso, 1992). Esto se evidencia en los diferentes enfoques y modalidades de abordajes que proyectan encuentros y desencuentros entre los resultados y las conclusiones que se derivan de sus análisis.

A este respecto, los puntos de mayor acuerdo radican en apoyar la hipótesis de ajuste instructivo, basada en el supuesto de que la adquisición de conocimientos en el aula universitaria se encuentra mediada y facilitada por la correspondencia entre los Estilos de Aprendizaje predominantes del alumnado y el estilo de enseñanza de los docentes. Así como en la necesidad de que el docente identifique las preferencias de aprendizaje de sus estudiantes para crear así un entorno efectivo cuyo fin sea la transformación del aprendizaje.

En contraposición, el mayor disenso del debate se sitúa en las dos formas de entender y abordar la correspondencia entre Estilos: por un lado, la línea de la instrucción adaptativa – que propone el ajuste del estilo docente a las preferencias cognitivas de sus alumnos (Alonso, 1992)–, y por otro lado, los Estilos predominantes de los estudiantes.

Como señala Ventura (2013), se encuentran posturas bidireccionales que asumen que el docente debería conocer su propio Estilo de Aprendizaje ya que esto impactará su práctica docente, sobre todo en el ámbito universitario. Como señala esta autora, a pesar de que en la universidad se cuente con estudios sobre los Estilos de Aprendizaje, poco se conoce de los ajustes y de la intervención de diferentes variables en estos Estilos.

De este modo, a partir de los supuestos anteriores, cabe señalar entonces la importancia de seguir relevando y aportando investigaciones y datos consistentes sobre esta temática. Por lo que puede considerarse la importancia de este análisis a efectos de poder configurar estrategias de enseñanza a partir del conocimiento de las preferencias de los estudiantes.

1.5 Breve formulación del problema

Jaitín (1990) acuña la noción de masividad, entendida como el número creciente de personas que acceden a la enseñanza universitaria. Y si bien esto es percibido por el autor como un aspecto deseable, el autor enfrenta dicha noción con la de masificación, es decir, la distorsión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, generada a partir de dicha masividad. A este respecto, es necesario señalar que la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR), se enfrenta a una situación tanto de masividad como de masificación.

Según el Censo universitario de 2015, los ingresos a la Facultad de Psicología ascienden a 2.047 mientras que los estudiantes activos se calculan en 8.500, lo que demuestra el grado de masificación de la Facultad. En consecuencia, hay un desafío para los docentes que enseñan contenidos clínicos como la presentación de casos clínicos por medio de películas.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos realizados, se observa con frecuencia que no se ha atendido a la forma en que los estudiantes se aproximan a los materiales ni a los dispositivos propuestos. Es por ello que, en efecto, la identificación de los Estilos de Aprendizaje, y su relación con diferentes variables, puede transformarse en un aporte al mejoramiento de la enseñanza de los contenidos clínicos. (Alonso, 1992).

1.6 Hipótesis

Las hipótesis de esta investigación van en función de las relaciones entre las variables seleccionadas: Estilos de Aprendizaje y Rendimiento académico; Estilos de Aprendizaje y sexo y, por último, Estilos de Aprendizaje y edad.

La contrastación de hipótesis se hará a partir de 3 instrumentos seleccionados: el Cuestionario CHAEA, el Cuestionario ILS y el Cuestionario de Kolb reformulado. De esta forma, las hipótesis planteadas para esta investigación son:

- H1. Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje y el rendimiento académico.
- H2. Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje y el sexo.
- H3. Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje y la edad.

- H4. Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje, el sexo y la edad.
- H5. Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje, el rendimiento académico, el sexo y la edad.
- H6. Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje, el rendimiento académico y el sexo.

Según las hipótesis propuestas la presente investigación quiere saber si las variables edad y sexo se relacionan con el Estilo de Aprendizaje dado que no hay afirmaciones contundentes a este respecto. En relación a la variable rendimiento académico, este estudio quiere conocer con cuál Estilo los estudiantes presentan mejores resultados en el aprendizaje de asignaturas clínicas. Finalmente, se indaga en la relación entre las variables sexo, edad, rendimiento académico y Estilos de Aprendizaje.

1.7 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los Estilos de Aprendizaje identificados por los cuestionarios CHAEA e ILS en los estudiantes de Psicología de la Facultad de Psicología de la Udelar en asignaturas clínicas?
- ¿Cómo se relaciona el Estilo de Aprendizaje que presenta el estudiante con el rendimiento académico, la edad y el sexo?
- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre sus Estilos, formas y preferencias para apropiarse de los contenidos clínicos?

1.8 Objetivo general

- Aportar conocimiento acerca de los Estilos de Aprendizaje predominantes en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la Udelar en las asignaturas clínicas a través de los Cuestionarios CHAEA e ILS y una adaptación del cuestionario de Kolb.

1.9 Objetivos específicos

- Identificar los Estilos de Aprendizaje predominantes en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la Udelar en las asignaturas clínicas a través de los Cuestionarios CHAEA e ILS.
- Identificar si existe alguna relación entre los Estilos de Aprendizaje (CHAEA e ILS) y el rendimiento académico, la edad y el sexo en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la Udelar en las asignaturas clínicas.
- Identificar y describir la percepción de los estudiantes de sus propios Estilos y formas para el abordaje del aprendizaje de los contenidos clínicos.

1.10 Metodología

El diseño de esta investigación según lo expuesto por Creswell y Plano (2007) se define dentro de un modelo mixto de tipo explicativo en el que los datos cualitativos se usan para ampliar los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo. Además, este diseño podría definirse como un proceso modular en el que los componentes cuantitativos y cualitativos se llevan a cabo tanto de manera concurrente como secuencial (Dörnyei, 2007). La opción por la

metodología mixta se realiza con la intención de ofrecer una interpretación más completa del tema de investigación.

En su línea cuantitativa, El diseño de investigación, se corresponde con un diseño descriptivo correlacional, en la medida en que no se presenta manipulación de ninguna de las dimensiones ni de las variables presentes. En virtud de este diseño, se buscó relacionar dimensiones y variables en la muestra elegida; por ejemplo, Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico. Las variables se trataron a efectos de definir el grado de asociación que existe. En suma, la fase cuantitativa de esta investigación se orientó a describir la realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 1991, Sánchez y Reyes, 2002).

En su línea cualitativa, la investigación busca recabar datos sobre las preferencias de los estudiantes en relación con el aprendizaje de las asignaturas clínicas. Para la obtención de estos datos, se realizaron entrevistas por medio de cuestionarios autoadministrados, a partir de los cuales se recolectan numerosos datos en corto plazo.

1.11 Universo de Análisis

El Universo de Análisis se compone de estudiantes de los cursos de Psicología Clínica y Psicopatología Clínica de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Estos estudiantes cursan dos unidades curriculares obligatorias que imparten contenidos clínicos.

1.12 Muestra

La muestra es intencional y está conformada por 300 estudiantes de Psicología, cursantes de las asignaturas clínicas del Instituto de Psicología

Clínica y sus dos unidades curriculares obligatorias: Psicología Clínica I y II y Psicopatología Clínica, respectivamente.

1.13 Orientación al lector de la organización del texto

La presente tesis se encuentra organizada en 6 capítulos. En el primero se presenta la Introducción y se dejan planteados los antecedentes de la investigación, la definición del problema, las preguntas de investigación, así como los objetivos y las hipótesis de la misma. Además, se ha incluido una breve presentación de la muestra y de la metodología utilizada.

A su vez, se realiza aproximación al contexto donde se desarrolla la investigación. Además, se presentan los aspectos vinculados al entorno de la Facultad de Psicología de la UdelaR y su plan de estudios vigente, durante el período en el que se ha desarrollado la investigación.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico y se introducen las concepciones sobre aprendizaje y sus teorías así como los desarrollos teóricos sobre Estilos de Aprendizaje y sus diferentes modelos, la evaluación de los mismos y los cuestionarios diseñados para estos fines. Por último, se desarrollan los aspectos teóricos vinculados al aprendizaje de los contenidos clínicos.

En el tercer capítulo se presenta la metodología utilizada y se deja planteado el tipo de investigación, la muestra y el universo de análisis seleccionado para la realización de esta investigación. A su vez, se presentan las variables consideradas en la investigación, los métodos y los instrumentos para la recolección de datos.

En el cuarto capítulo se desarrolla el análisis de los datos y el procesamiento de los resultados. Por otra parte, se presenta un análisis objetivo por objetivo, considerando lo obtenido a partir de la aplicación de los cuestionarios que

identifican Estilos de Aprendizaje, las correlaciones con las diferentes variables y los análisis correspondientes a las entrevistas realizadas. Finalmente, se introducen las consideraciones vinculadas a las hipótesis previamente planteadas

El quinto capítulo presenta las conclusiones de la investigación así como las recomendaciones y sugerencias que pueden ser planteadas a partir de las conclusiones obtenidas. Así mismo se presentan las conclusiones del análisis de datos, considerando los objetivos propuestos en la investigación. A partir de las conclusiones, se proponen sugerencias enfocadas en la mejora de la enseñanza, especialmente vinculada a los contenidos clínicos.

CAPÍTULO 2

2 MARCO TEÓRICO

Las teorías vinculadas al aprendizaje se basan en el pensamiento platónico y aristotélico (Tarpy, 2000). Según los cuales aprender puede entenderse de forma innatista o empírica. Al respecto, Platón (427-347 a. C.) afirmaba que el conocimiento supone la posesión inherente de la verdad. Por su parte, Aristóteles (384-322 a. C.) señalaba que el conocimiento se obtiene a través de los sentidos. Así, dependiendo de la concepción, el conocimiento reside o bien en la razón o bien, viene dado por la experiencia. Partiendo de esta divergencia, el siguiente capítulo presenta el marco teórico de la investigación. Se introducen las concepciones y teorías sobre Aprendizaje. Luego, las concepciones sobre Estilos de Aprendizaje, seguidamente la importancia de analizar los Estilos y finalmente los diferentes métodos para su evaluación. Posteriormente, se consideran los aspectos vinculados a la enseñanza de las asignaturas clínica y su relación con los Estilos de Aprendizaje, para culminar con un desarrollo sobre la relación entre el rendimiento académico y los Estilos.

2.1 Aproximación a la concepción sobre Aprendizaje

Si bien la concepción de aprendizaje varía en dependencia de la perspectiva. No obstante, la mayoría de los autores coinciden en que el aprendizaje refiere a las modificaciones en la conducta y a los procesos cognitivos producidos a partir de una experiencia, lo cual marca la necesidad de adaptación a diferentes ambientes con diferentes exigencias. En suma, los autores coinciden en que el aprendizaje es un proceso dinámico y en que los individuos tienen en su mayoría la capacidad de aprender.

Llamamos aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas. (Díaz Bordenave, 1986, p. 72)

Con el objetivo de comprender cómo ha sido entendido el Aprendizaje, se hace necesario observar la evolución de su concepción. Thorndike (1913) ya señalaba a principios del siglo pasado que el conocimiento es una red de nexos asociativos entre situaciones y respuestas. En consecuencia, para este autor el sujeto es quien codifica y almacena la huella mental. Sin embargo, a mediados del siglo XX Skinner (1975) afirmó que el conocimiento se construye por acumulación de datos, es decir, a través de un proceso de agregación. En sintonía con Thorndike, Pozo (1989) señala que a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX bajo el nombre de asociacionismo, se entendía el aprendizaje como un proceso por el cual una actividad se origina o se modifica por medio de la reacción procesada de una situación concreta:

“una actividad se origina o cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo: la fatiga, las drogas, entre otras”. (Hilgard, 1979, p. 77)

Por su parte, Gagné (1985), basado en el conductismo cognoscitivo, definió aprendizaje como un cambio en la disposición o capacidad de las personas el cual puede retenerse y no puede atribuirse solamente al proceso de crecimiento. Díaz Bordenave (citado por Alonso y Gallego 1994: 18) lo define como una disposición humana, resultado de la actividad y no sólo como parte del proceso de su crecimiento o producto de condiciones genéticas. Con un enfoque integrativo, Alonso, Gallego y Honey (1995) proponen que el

aprendizaje se presenta como el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, que cambia la percepción o la conducta como producto de una situación experiencial.

A este respecto, Alonso (1997) señala que la confusión en el concepto de Aprendizaje se produce al no diferenciar sus tres enfoques, es decir, el aprendizaje como proceso, como función o bien, como producto. Frente a ello, para este autor, el aprendizaje debe mantener tres dimensiones: la cognitiva, la comportamental y aquella en la que se enriquecen las propias expectativas existentes y las capacidades operativas. Frente a las tres dimensiones propuestas por Alonso (1997), ya Bartolomé y C. Alonso (1992) distinguían cuatro niveles de aprendizaje: a) los saberes en campos específicos, b) las capacidades para multiplicar, c) los recursos estratégicos y d) la motivación y las actitudes respecto del aprendizaje.

Por su parte, Pérez Gómez (1988), Doctor en pedagogía que dedicó parte de su trayectoria a analizar los procesos que subyacen al aprendizaje y a la innovación a partir de éste, definió aprendizaje como procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y uso de la información que el sujeto recibe en el intercambio con el medio. Y en este mismo sentido, Zabalza señala que “el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje”. (1991, p. 174)

Los aportes de Gagné, Hartis y Schyahn (2001) señalan que el aprendizaje es una modificación producida por la experiencia, a partir de la cual, distinguen: a) el aprendizaje como producto, jerarquizando el resultado final, b) el aprendizaje como proceso, apuntando a la jerarquización del curso de la experiencia y c) el aprendizaje como función, en el que se incorporan los aspectos críticos del aprendizaje, tales como la motivación y la retención, entre otros.

Anderson (2001), quien aporta un enfoque integracionista, considera el aprendizaje como adaptación de los organismos a los ambientes que se

modifican. Por su parte, Monereo asume el concepto de aprendizaje estratégico como una “formulación que nos parece más precisa y menos dada a interpretaciones que la de aprendizaje autónomo o independiente”. (2004, p. 11)

Contrariamente, Poggioli (2005), señala que los aportes de Gagné –según lo cual el aprendizaje es un cambio en la capacidad de las personas– han modificado las concepciones mismas del aprendizaje ya que en lugar de concebirlo como proceso pasivo y externo al ser humano, ha sido definido como un proceso activo sobre el cual puede influirse. La importancia de este autor reside en plantear una gran diferencia con el asociacionismo ya que los resultados del aprendizaje no dependerían de los elementos externos (docente, objetivos y otros) sino del tipo de información recibida y de las actividades desarrolladas para lograr que dicha información se incorpore a la memoria.

2.1.1 Aproximación a la Teoría del Aprendizaje

En las Teorías del Aprendizaje se distinguen la rama de la Psicología cognitiva y la pedagógica. En la línea de la Psicología cognitiva, destaca la teoría de Piaget, quien desarrolló la teoría constructivista del aprendizaje durante la década del sesenta del siglo pasado, referida al aprendizaje por descubrimiento y al significativo. Según esto, los niños poseen esquemas mientras que adultos y adolescentes poseen conceptos. Esto implica que los esquemas permiten solucionar problemas, categorizar y comprender. (Smith, 1989)

En este sentido, para Piaget el aprendizaje se refiere a la adquisición de habilidades y memorización de información. En este sentido, el autor deslinda los procesos de desarrollo y aprendizaje dado que el desarrollo se conecta con mecanismos de acción y pensamientos, vinculados a la inteligencia.

Frente al de Piaget, se encuentran los argumentos de Ausbel (1963), Vygotsky (1978) y Bruner (1978). Para el primero, el aprendizaje significativo es el mecanismo por el cual el ser humano adquiere y almacena ideas e información de cualquier campo de conocimiento. Mientras que para Vygotsky se basa en “la actividad de utilizar signos por parte del niño no es algo simplemente inventado ni mediado por la influencia de los adultos” (1978, p. 46). Finalmente para Bruner, basándose en el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje es significativo tanto en cuanto los estudiantes adquieren los conocimientos por sí mismos. Esta afirmación modifica el paradigma educativo al proponer los contenidos no como forma final sino como un descubrimiento progresivo por parte del estudiante. Más contemporáneamente, Sánchez M. (2009) señala que el aprendizaje significativo es producto de la interacción de conocimientos previos y nuevos así como de su adaptación al contexto.

Por último, las teorías que hacen hincapié en los procesos de enseñanza y aprendizaje consideran que éstos resultan de los procesos cognitivos individuales, por medio de los cuales se asimila la información, se construyen nuevas representaciones mentales, que luego se aplican a otros contextos diferentes a donde se aprendieron. Se jerarquiza entonces, la actividad conjunta de profesores y alumnos en el contexto del aula donde actúan procesos intrapsicológicos. Se considera la presencia de relaciones entre el alumno, el profesor y el contenido. (Barberá y otros, 2008)

La ilustración 1 muestra las principales Teorías del Aprendizaje. En suma, y basándonos en Pérez Gómez (1992), éstas pueden comprenderse en dos corrientes. Una que considera el aprendizaje como un proceso mecánico, provocado por situaciones externas. Corriente que está integrada por el enfoque asociacionista, el cual incluye el condicionamiento clásico y operante. Y otra según la cual en todo aprendizaje participan variables internas, lo cual supone que la construcción de los esquemas internos participa en la

generación de conductas. Forman parte de esta corriente el enfoque social del aprendizaje, la teoría cognitiva y la teoría del procesamiento de información.

Ilustración 1. Teorías del Aprendizaje

Propiedad	Conductismo	Cognitivismo	Constructivismo	Conectivismo
Cómo ocurre el aprendizaje	Caja negra – foco principal en el comportamiento observable	Estructurado computacional	Social, significado creado por cada aprendiz (personal)	Distribuido en una red, social, ampliado tecnológicamente, reconocimiento e interpretación de patrones
Factores que influyen en el aprendizaje	Naturaleza de la recompensa, castigo, estímulo	Esquemas existentes, experiencias previas	Involucramiento, participación, social, culturales	Diversidad de la red, fuerza de los lazos, contexto de ocurrencia
Papel de la memoria	La memoria es el establecimiento o de experiencias repetidas, donde la recompensa y el castigo son altamente influyentes	Codificación, almacenamiento, recuperación	Conocimiento previo adaptado al contexto actual	Patrones adaptativos, representativos del estado actual existente en redes
Cómo ocurre la transferencia	Estímulo-respuesta	Duplicando los constructos de conocimiento de "quien conoce"	Socialización	Conectando (adicionando) nodos y creciendo la red (social/conceptual / biológica)
Tipos de aprendizaje mejor explicados	Aprendizaje basado en tareas	Razonamiento, objetivos claros, solución de problemas	Sociales, vagos (mal definidos)	Aprendizaje complejo, base de conocimiento que cambia rápidamente, fuentes diversas de conocimiento

Fuente: Siemens, G.2006 , p.21

Luego de la anterior descripción, y de acuerdo a Gimeno y Pérez (1992), puede entenderse que las Teorías del Aprendizaje son explicativas, han sido obtenidas en situaciones experimentales y sólo explican relativamente los procesos reales de Aprendizaje. Además, basándonos en Alonso y Gallego (2000), dichas teorías pueden comprenderse de acuerdo a su importancia pedagógica.

2.1.2 Estilos de Aprendizaje

En el marco de la psicología, el estilo se vincula con autores como Allport, primero en proponer el término estilo cognitivo (Keefe, 1979). Al respecto, algunos autores señalan que el término estilo, relacionado con el aprendizaje, comenzó a utilizarse a partir del siglo XX, principalmente, por psicólogos y especialistas en educación (Guild y Garger, 1998, citados por García Cué, 2008). En su relación con el lenguaje pedagógico, se sostiene que los Estilos hacen referencia a deducciones sobre las formas en las que se desempeñan los sujetos, resultando de utilidad para analizar sus comportamientos. (Alonso et al., 1994)

Por su parte, Lozano (2000), definió estilo como un conjunto de preferencias y disposiciones que se presentan en un sujeto al realizar una tarea. Según lo cual, el estilo se manifiesta en relación con un patrón fijo de conducta y se acompaña de diferentes singularidades que lo diferencian y distinguen de otros sujetos. Sin embargo, Gardner (1983) –autor crítico sobre las conceptualizaciones de Estilos de Aprendizaje y quien desarrolló la Teoría de las Inteligencias Múltiples– sostiene que no puede insistirse en que los estudiantes aprenden de formas predeterminadas.

En este sentido, como señala Ruiz Córdoba (2009), Gardner rechaza el concepto de Estilos de Aprendizaje, considerando que la manera de aprender del sujeto puede variar en dependencia de una a otra inteligencia. Dado que Gardner define inteligencia como una capacidad con posibilidad de desarrollarse; ésta dependerá, según el autor, del entorno, de la educación y de la experiencia entre otros. Así, Gardner rechaza lo inmutable de los Estilos de Aprendizaje.

Ahora bien, si, como Ruiz Córdoba (2009) señala, se consideran los Estilos de aprendizaje como en constante evolución y no como fijo e inmutable, esta contraposición de concepciones sobre los Estilos se relativiza. Con respecto a los Estilos como constante evolución, Honey y Mumford (1986) ya afirmaban que éstos evolucionan en conjunto con la propia persona y pueden ser diferentes ante diferentes situaciones. Igualmente, Alonso (1997) definía Aprendizaje como un proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para modificar la percepción o la conducta luego del resultado de una experiencia. De forma relativamente contraria, Revilla (1998) sostenía que los Estilos son parcialmente estables pero dispuestos a modificarse en situaciones diferentes. Y tomando un criterio menos innatista, el autor señala que los Estilos de Aprendizaje son variables durante el curso de la vida de un individuo y están sujetos a los modelos que se le presentan al mismo.

Otros autores han relacionado los Estilos de Aprendizaje con los rasgos cognitivos, las características afectivas y las fisiológicas. Y si bien para ellos, los Estilos se muestran como entidades relativamente estables, éstos se ponen en juego con los entornos y contextos de aprendizaje (Keefe, 1988). A este último respecto, hay investigadores que han jerarquizado algún aspecto, como Witkin (1962) quien enfatiza la construcción dependencia – independencia. O bien, Hill (1971) quien incluye aspectos perceptuales, afectivos, psicológicos y cognitivos. Este autor considera, además, que la preferencia podría ser el elemento de más importancia en el Estilo de Aprendizaje de un sujeto. Por su parte, Papert (1987) señala que el Estilo de Aprendizaje puede considerarse como una variable contextual o construida y que la incorporación de la

experiencia de aprender dependería más de los rasgos estables, de las experiencias previas, que de esa la experiencia en sí misma.

Un autor que desarrolló profundamente el tema de los Estilos de Aprendizaje es Kolb (1976). En cuanto a su concepción, Kolb entiende los Estilos como variables personales que se manifiestan como la expresión de la inteligencia y de la personalidad. Para este autor, los Estilos demuestran cómo un sujeto proyecta, planifica y responde frente al aprendizaje. En cuanto al estudio y evaluación de los Estilos, Kolb, basándose en el aprendizaje experiencial, introdujo cuatro Estilos de Aprendizaje: acomodador, divergente, asimilador y convergente; que fueron posteriormente modificados por Mumford-Honey (1986) en: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

De acuerdo a P. Hernández (1993) puede entenderse que la bibliografía y las investigaciones sobre Estilos de Aprendizaje son amplias y no puede percibirse consenso entre autores e investigadores. Se presentan autores que homologan los Estilos de Aprendizaje a los Estilos Cognitivos, considerando los aspectos psicológicos y autores que se acercan a los procesos de aprendizaje, vinculando los Estilos a los aspectos pedagógicos. En consecuencia, existen diferentes corrientes para su explicación y, a su vez, estas explicaciones jerarquizan diferentes factores que influyen sobre los Estilos de Aprendizaje. La ilustración 2 resume las distintas teorías sobre los Estilos de Aprendizaje.

Ilustración 2. Modelos de Estilos de Aprendizaje

Felder-Silverman	Myers Briggs	Pask	Entwistle	Dunn y Dunn
<p>Clasifica el estudiante según cinco aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inductivos /deductivos (organizar) • activo/reflexivo (procesar) • sensorial/intuitivo (percibir) • verbal /visual (recibir) • secuencial/global (entender). 	<p>Modelo basado en Jung, clasifica según cuatro dicotomías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • extrovertido/introvertido • sensorial/intuitivo • racional/emocional • calificador/perceptivo. <p>Todas las combinaciones son posibles.</p>	<p>Centrado en los patrones de conversación, identifica Estilos de aprendizaje y pensamiento.</p> <p>Se clasifica al individuos según dos perfiles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • serialista • holístico o globalizado 	<p>Identifica la influencia de las intenciones, metas y motivaciones de los estudiantes.</p> <p>Señala que las concepciones sobre el aprendizaje hacen aprender de determinada manera.</p> <p>Según el enfoque hay estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • con aprendizaje profundo • con aprendizaje superficial • con aprendizaje estratégico (los que combinan ambos). 	<p>Distingue adultos y niños con la instalación de cinco variables que presentan varios factores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la variable ambiental (ruido, temperatura y otros) • la variable sociológica (aprendizaje grupal, individual y otros) • la variable emocional (motivación, conformación entre otras) • la variable física (percepción, audición y otras) • la variable psicológica (preferencias como global o analítica y otras). <p>Según este modelo, los Estilos de Aprendizaje son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • activo • teórico • pragmático • reflexivo.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los problemas vinculados a los Estilos de Aprendizaje y la diversidad de trabajos presentes sobre el tema Biggs (1993), quien estudió las estrategias de aprendizaje vinculadas con la motivación del mismo, señala que los Estilos son producto de investigaciones realizadas en contextos muy diversos, que los investigadores no han tenido conocimiento entre sí y, además, que se hace difícil la interpretación de resultados a partir de la diversidad de instrumentos de medición. Estas dificultades, señala Biggs, se relacionan con la diversidad de corrientes teóricas que desarrollan la temática

de los Estilos de Aprendizaje. La autora concluye que debido a la existencia de modelos que integran diferentes aspectos de los Estilos de Aprendizaje, se hace necesario establecer relaciones entre ellos: “el aprendizaje resulta de la interrelación de tres elementos clave: la intención (motivo) de quien aprende, el proceso que utiliza (estrategia) y los logros que obtiene (rendimiento)” (Biggs, 1993, p. 67). Se puede así establecer una ambigüedad entre los Estilos de Aprendizaje y los Estilos Cognitivos.

En este sentido, Alonso (2002) señala que los Estilos de Aprendizaje se incorporan a los cognitivos ya que incluyen comportamientos cognitivos y afectivos. Por su parte, Aguilera Pupo y Ortiz Torres (2010) coinciden en que en el aprendizaje se entrelazan aspectos adquiridos, motivos, afectos y necesidades. Lo que implica que si el sujeto se encuentra preparado cognitivamente, esto lo estimula para elevar su capacidad de eficiencia y mejorar su Estilo. En relación con la afirmación de Alonso (2002), la presente investigación tiene lugar, considerando Estilos de Aprendizaje y no Estilos Cognitivos.

2.1.2.1 Estilos de Aprendizaje. Articulación con la enseñanza e implicación pedagógica

Cassidy (2004) señala que los términos como Estilo de Aprendizaje, Estilo Cognitivo y estrategias de aprendizaje se manejan de manera intercambiable en algunas oportunidades y en otras se ofrecen con definiciones muy diferentes. En efecto, Ruiz Córdoba, C. (2009) señala que Aprendizaje es un término amplio cuyos modelos y teorías se enfocan desde diferentes ángulos.

Con respecto a los Estilos de Aprendizaje, éstos se han entendido como rasgos estables de la personalidad; formas personales en las que son utilizadas las herramientas. Para Valadez Huizar (2009), existe además confusión entre estrategias de aprendizaje, actividades de aprendizaje y estilo de aprendizaje. Lo que ocurre, para esta autora, dado que la actividad de aprendizaje puede transformarse en una estrategia, cuando le resulta eficaz al individuo y de esa

forma se relacionaría con el Estilo del sujeto. En este sentido: “la elección de un estilo depende también del perfil académico de la carrera elegida, pues hay carreras que demandan más un estilo que otro”. (Aguilar Rivera, 2010, p. 224).

Con respecto al Estilo Cognitivo, Sternberg (1999) ya hacía referencia al autogobierno mental, es decir, una manera de pensar y de emplear aptitudes por parte del individuo. Es por esto, que distingue aptitud de estilo, siendo la aptitud, lo bien que alguien sabe hacer algo y el estilo cómo le gusta hacerlo. El autor, señala además que al igual que se requieren de los gobiernos para regir un país, las personas necesitan gobernarse a sí mismas para la organización de su pensamiento cuando enfrentan problemas cotidianos o académicos, usando el tipo de pensamiento que le genere rentabilidad en el esfuerzo mental. Bajo este enfoque, el autor define pensamiento como “una forma preferida de emplear las actitudes que uno posee”. (Sternberg, 1999, p. 24)

Se observa que la noción de Estilos de pensamiento puede ser mencionada en forma indiscriminada con Estilos Cognitivos y Estilos de Aprendizaje (Valadez Huizar, 2009). Así, como puede inferirse y, como señala Curry (1983), las dificultades más importantes en las teorías y el desarrollo de los Estilos de Aprendizaje en la educación radican en la variedad de definiciones existentes y en la confusión entre las mismas. Además, Curry, reconoce que los Estilos de Aprendizaje intentan abarcar un número amplio de comportamientos.

Retomando los Estilos y contrario a éstos, Beltrán (1996) sostiene que las estrategias se relacionan con las operaciones mentales que facilitan los procesos de aprendizaje. Para este autor, con las estrategias podemos procesar y organizar material informativo con el fin de aprender. En definitiva, éstas se vinculan al entrenamiento y son herramientas útiles para tareas específicas que van desarrollándose en referencia al entorno.

Además de la diferencia mencionada, existen los conceptos de Estilo de Aprendizaje, estilo educativo y enfoque de aprendizaje. El concepto de estilo educativo fue desarrollado por Leichter (1973) y obedece a la forma de evaluar e investigar las influencias educativas en un determinado contexto. Para Valadez Huizar (2009) el concepto anterior se engloba en el concepto de educación que es, para esta autora, mucho más amplio que el de enfoque del aprendizaje y estilo de aprendizaje, respectivamente, ya que no solo se relaciona con el aprendizaje sino que abarca la experiencia social.

Para Woolfolk (1996) usar el término preferencias de aprendizaje sería más correcto ya que se definen tanto los Estilos como las maneras preferidas de estudiar y aprender. Frente a la propuesta de Woolfolk, hay autores que prefieren hablar de preferencias de Estilos de Aprendizaje. Lo que, siguiendo al autor, no sería una garantía para el uso de determinado tipo de Estilo de Aprendizaje.

Con otro enfoque, autores como Sernberg (1997) y Dunn y Dunn (1978) hacen alusión a las preferencias o gustos; otros aluden a las inclinaciones y tendencias. Y autores como Lozano (2006) refieren a los Estilos de personalidad, de aprendizaje, de enseñanza, entre otros. Además, se encuentran jerarquizaciones vinculadas a estrategias de aprendizaje (Guild y Garger, 1985), así como a habilidades y fortalezas (Gardner, 1983).

En esta forma, luego de la descripción anterior, y de acuerdo con López, Hederich y Camargo (2011), puede demostrarse que lo investigado en relación a Estilos de Aprendizaje se ha desarrollado en dos líneas la psicológica y la pedagógica. “La noción general de estilo no tiene su origen en el entorno educativo. Esta proviene principalmente de las artes y se refiere al conjunto de características que definen una tendencia estética identificable y distintiva” (p. 32). En consecuencia, los psicólogos prefieren definir y hablar de Estilos Cognitivos mientras que los educadores prefieren hablar de Estilos de Aprendizaje.

En la Psicología, los Estilos tienen origen en la psicología diferencial y los Estilos de Aprendizaje derivan de Estilos Cognitivos. Mientras que en Pedagogía se prioriza una enseñanza cada vez más efectiva desde la cualificación docente, independientemente del Estilo de Aprendizaje. Frente a ello, para las conceptualizaciones sobre Estilos de Aprendizaje es necesario considerar qué aspecto está jerarquizando el autor que desarrolla el concepto.

Dentro de este marco, las teorías más actuales sobre Estilos de Aprendizaje concluyen que los estudiantes tienden a presentar un Estilo de acuerdo a sus características y habilidades individuales (Blumen, Rivero y Guerrero, 2011; González Lomelí, D. et al., 2000; Komarraju, Karau, Schmeck y Avdic, 2011). En este sentido, los principales cuestionamientos sobre el concepto de Estilo de Aprendizaje se relacionan con la noción de individualidad dentro de los Estilos y su relación con la implementación didáctica.

En este orden, para que un estudiante tenga un aprendizaje significativo es necesario tener en cuenta su conocimiento, sus formas y Estilos de Aprendizaje, así como los supuestos previos (Coll, 2001). Alonso y Gallego (1994), por su parte proponen la existencia de una posición intermedia que supone el análisis de las diferencias más sensibles y ofrecen un sistema de diagnóstico e identificación, así como su tratamiento. Es así que proponen aceptar cuestiones comunes y a su vez destacar las individualidades. En este sentido, la mayoría de las investigaciones concluye que la existencia de correspondencia entre los Estilos de Aprendizaje y los estilos de enseñanza es beneficiosa para la enseñanza y el aprendizaje (Esguerra Pérez y Guerrero Ospina, 2010).

A lo largo del recorrido por los diferentes autores puede identificarse que algunos hacen hincapié en el ajuste instructivo o no instructivo entre los Estilos de Aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, Serrano Pastor (1994) considera que el ajuste instructivo sería el proceso interactivo entre el estilo de enseñanza del docente y el estilo de aprendizaje del estudiante. En esta misma

línea, Clariana (2001), considera que el ajuste mencionado puede observarse entre las actividades y los materiales presentados por los docentes y las preferencias de Estilos que presentan los estudiantes.

Por su parte, Hoover (1991) considera que el conocimiento de los Estilos de Aprendizaje es un aporte al profesorado y a los estudiantes, ya que condiciona a ambos a conocerse a sí mismos. Considera que los profesores enseñan cómo les gustaría que les enseñaran. Mientas Grasha (1996) propone un modelo que se basa en la observación de patrones de conducta, relacionada con la preferencia de los estudiantes en su interacción con compañeros y docentes. Así, este autor señala que las preferencias dentro del salón de clase son variables de acuerdo a las exigencias didácticas que establezca un profesor.

Luego del recorrido anterior, se observa la importancia de ajustar los estilos de enseñanza a los Estilos de Aprendizaje. A su vez, se considera que si el Estilo del estudiante es tomado en cuenta para la enseñanza, el estudiante se ve favorecido en su rendimiento. Como señalan Sánchez y Andrade (2014) es necesario que el profesor conozca a sus estudiantes, que el estudiante conozca la forma en que aprende y que el profesor identifique su propia forma de enseñar y la potencie en su búsqueda de enseñar a diferentes Estilos de aprendizaje

Al respecto y para finalizar, Gutiérrez y García (2014) señalan que entender la forma en que aprenden los estudiantes colabora con el diseño y estrategias de los aprendizajes de los estudiantes, “ha cobrado relevancia al ser considerados no solo para estudios de diferente índole, sino para proponer alternativas pedagógicas que atiendan estas diversidades”. (Gutiérrez y García, 2014, p. 4)

2.1.2.2 Los Estilos de Aprendizaje y su evaluación

Así como ocurre con las teorías y enfoques, en la evaluación de Estilos de Aprendizaje se encuentran diversos y diferentes instrumentos validados para identificar dichos Estilos. A continuación, se presentan los principales cuestionarios utilizados para identificar los Estilos de aprendizaje:

- **Student Learning Styles Questionnaire** (Grasha A. y Riechmann S., 1974). Cuestionario basado en las relaciones interpersonales que identifica seis Estilos de Aprendizaje: independiente, dependiente, colaborador, evasivo, competitivo y participativo.
- **Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)** (Myers, I, y Briggs, K., 1976). Jerarquiza los aspectos vinculados a la personalidad. Basado en la teoría de Jung consta de 72 preguntas dicotómicas que identifican cuatro pares alternativos de preferencias: Extrovertido (E) vs Introverso (I); Sensorial (S) vs Intuitivo (N); Racional (T) vs Emocional (F); Calificador (J) vs Perceptivo (P).
- **Learning Style Inventory (LSI)** (Kolb, 1976, 1985, 1999). Se basa en el modelo de Kolb basado, a su vez, en la experiencia. Este autor considera que quien aprende necesita de cuatro clases de capacidades: experiencia, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. El cuestionario consta de doce series de palabras que se ordenan por preferencia. Cada palabra representa un Estilo de Aprendizaje. Estos Estilos son: convergente, divergente, asimilador y acomodador.
- **Learning Style Profile (LSP)** (Keefe, 1979, 1987). Este instrumento se usó con estudiantes de secundaria para considerar sus Estilos de aprendizaje que se agruparían en tres factores: habilidades cognitivas, percepción de la información y preferencias para el

estudio y el aprendizaje. El cuestionario consta de 126 ítems y se contesta *online*. Se calculan los resultados por análisis multivariado de 23 variables.

- **Learning Styles Questionnaire (LSQ)** (Honey y Mumford, 1988). Cuestionario que parte de los postulados de Kolb, fue diseñado para los Estilos de Aprendizaje vinculados al mundo empresarial. Identifica cuatro Estilos de Aprendizaje que responden a cuatro fases de un proceso de ciclo de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. Consta de 80 ítems.
- **Index of Learning Styles (ILS)** (Felder, R. M. y Silverman, L. K., 1988). Reconoce cuatro dimensiones activa/reflexiva, sensitivo/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global. El cuestionario consta de 44 ítems que tienen un enunciado y dos opciones para elegir (a o b).
- **Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)** (Alonso, Gallego y Honey, 1991). Adaptación del LSQ, al ámbito académico y al idioma español. Consta de ochenta ítems que se responden + o - . Este cuestionario identifica cuatro Estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático.
- **Inventory of Learning Styles (ILS)** (Vermunt, J., 1998). Introduce aspectos cognitivos y emocionales que se ponen en juego en los contextos de enseñanza y aprendizaje. Identifica cuatro Estilos de Aprendizaje: propósito-directo, reproducción-directa, aplicación-directa e Indirectos. Se utiliza con frecuencia, dentro de la Educación superior y consta de 120 preguntas que están divididas en dos partes. Una parte denominada A, que incluye las actividades de estudio, cuenta con 55 ítems y evalúan 5 diferentes niveles. Y la parte B donde aparecen afirmaciones con motivos y opiniones.

- **Thinking Styles Inventory (TSI)** (Sternberg, R., 1997). Centrado en la Teoría Mental de auto-gobierno desarrollada por Robert Sternberg. Consta de 104 ítems que se califican en siete niveles: No del todo bien; No muy bien; Ligeramente bien; Algo bien; Bien; Muy bien; y Extremadamente bien.

Luego de ver la diversidad de instrumentos para la evaluación de los Estilos de Aprendizaje, puede concluirse que si bien la mayoría tiene diferencias importantes y jerarquizan diferentes aspectos a la hora de evaluar, la mayoría integra aspectos cognitivos y emocionales. A su vez, integran aspectos de la personalidad así como los de relacionamiento con los elementos del entorno.

Como se advirtió en el apartado Estilos de Aprendizaje la presente investigación considera los Estilos de Aprendizaje sobre los Estilos Cognitivos y con este enfoque se han elegido los instrumentos de evaluación que a continuación se presentan.

2.1.2.2.1 Cuestionario CHAEA

El cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA, cumple con la función de evaluar cuál es la forma habitual y estable del estudiante que se enfrenta a una situación de aprendizaje. Alonso, Gallego y Honey (1997) diseñaron el Cuestionario CHAEA, con la finalidad de reconocer los Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. En realidad, este cuestionario proviene de una adaptación para el contexto español del cuestionario LSQ (Learning Styles Questionnaire) de Honey y Mumford (1986) quienes desarrollaron los siguientes Estilos de Aprendizaje a partir de la teoría de Kolb.

- **Activo:** personas que se involucran en nuevas experiencias en forma activa. Actúan primero y piensan después.
- **Reflexivo:** personas observadoras que analizan sus experiencias desde diferentes perspectivas. Recogen los datos y los analizan pormenorizadamente, previo a la conclusión.
- **Teórico:** personas que integran las observaciones en teorías complejas y con fundamentación lógica. Analizan y racionalizan, priorizando la lógica y la racionalidad.
- **Pragmático:** personas lógicas, objetivas y estructuradas. Presentan disciplina y son buscadoras de hipótesis y teorías.

Como se explicó, este modelo fue modificado por Alonso, Gallego y Honey (1994, 2002), redefiniendo los Estilos de Aprendizaje en:

- **Activo:** personas animadas, improvisadoras y descubridoras. Espontáneas y con interés en vivir experiencias. Son cambiantes.
- **Reflexivo:** Incluye personas receptivas, analíticas y exhaustivas. Con buena capacidad de observación, pacientes, detallistas, observadoras y asimiladoras.
- **Teórico:** Incluye personas metódicas, lógicas, objetivas y estructuradas. Caracteriza a las personas ordenadas, creadoras de hipótesis, teorías y exploradoras.

- **Pragmático:** Incluye a las personas que experimentan, que son prácticas y eficaces. Son rápidas y organizadoras. Muy seguras de sí mismas, con capacidad de planificar y de solucionar problemas.

El cuestionario CHAEA presenta 80 afirmaciones divididas en cuatro secciones de 20 ítems, correspondientes a los cuatro Estilos de Aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Es un cuestionario de autoadministración con puntuación dicotómica + o - . La puntuación absoluta obtenida en cada sección indica el grado de preferencia. Según Alonso, Gallego y Honey (2002, 1994), este instrumento tiene validez y confiabilidad estudiada en una muestra de 11.371 alumnos de 25 facultades de las universidades Autónoma y Politécnica de Madrid. En suma, el cuestionario CHAEA, cumple con la función de evaluar cuál es la forma habitual y estable del estudiante que se enfrenta a una situación de aprendizaje.

2.1.2.2.2 Cuestionario ILS

El Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS) es un instrumento que se administra en forma colectiva, fue diseñado por Felder y Soloman (1998) –con traducción al español por Rodríguez Suárez (2002)–. Felder y Silverman (1988) diseñaron un cuestionario a partir de cuatro escalas bipolares: activo-reflexivo, sensorial-intuitivo, visual-verbal y secuencial-global, dirigido a estudiantes universitarios. Además, este modelo se integra con cuatro dimensiones cognitivas: procesamiento, percepción, comprensión y representación.

En este sentido, Ismaila, Hussaina y Jamaluddina (2010), ordenaron las características para cada estilo señalando los siguientes aspectos:

- **Los Estilos sensorial e Intuitivo**, indican el tipo de percepción de los estudiantes. El modo sensorial señala que los estudiantes prefieren los hechos y sus detalles. Son de pensamiento concreto, práctico y

procedimental. El modo intuitivo, descubre relaciones entre conceptos y significados subyacentes. Estos estudiantes son innovadores y creativos.

- **Los Estilos activo y reflexivo**, hacen referencia a cómo procesan los estudiantes. El activo tiene preferencias por la aplicación de los conocimientos y el trabajo en grupo. El estilo reflexivo manifiesta las habilidades para adquirir conocimientos con el uso de la escucha y el pensamiento singular sobre los conceptos y los contenidos.
- **Los Estilos visual y verbal**, manifiestan el tipo de representación de los estudiantes. El estilo visual se orienta a preferir materiales figurativos como diagramas, películas entre otros. El estilo verbal indica preferencia por explicaciones orales o escritas.
- **El Estilo secuencial**, señala el entendimiento analítico con procesos lineales y predeterminados. El estilo global manifiesta un pensamiento holístico con sentido amplio de los contenidos.

Estas escalas integradas a este instrumento se miden a través de 44 ítems dicotómicos, 11 reactivos para cada dimensión. La elección de preguntas está basada en opuestos: sensorial o intuitivo (percepción), secuencial o global (comprensión), procesamiento, visual o verbal (representación y, activo o reflexivo).

Los puntajes directos obtenidos de la escala se interpretan de acuerdo a tres niveles de preferencia: bajo, medio y alto. La preferencia o intensidad por un estilo de aprendizaje, disminuye la tendencia de actuar con el estilo opuesto. A partir de esto se limita la capacidad de adecuarse a ambientes de enseñanza basados en métodos didácticos diferentes a sus Estilos preferidos (Litzinger, Ha Lee, Wise y Felder, 2007).

En función del uso que se hace en esta investigación del Cuestionario ILS, se cree conveniente explicar la puntuación usada en el mismo. Lo deseable es que los estudiantes obtengan puntajes entre 1 y 3, no presentando puntajes extremos que perfilan Estilos de Aprendizaje intensos como se muestra en la ilustración 3.

Ilustración 3. Puntuación del Cuestionario ILS



Fuente: Elaboración propia.

2.1.2.2.3 Cuestionario de KOLB

Kolb (1981) identificó dos dimensiones principales del aprendizaje. Estas son la percepción y el procesamiento. Para este autor el aprendizaje es percibir y luego procesar lo percibido. Según esto, hay personas que perciben a través de la experiencia concreta y otras que lo hacen por medio de las conceptualizaciones abstractas. No obstante, hay personas que procesan a través de la experimentación activa y otras que lo hacen por la observación reflexiva. La superposición de estas formas de percibir y procesar en los sujetos condujo a Kolb a describir un modelo de cuatro cuadrantes. La ilustración 4 muestra el Modelo de Kolb. El cuadrante de Kolb muestra su visión sobre el aprendizaje experiencial: un ciclo de cuatro fases, que se integran en forma continua.

Ilustración 4. Dimensiones de Kolb para percibir y procesar información



Fuente: Kolb, 1984, citado en Lozano, 2000, p.71.

En síntesis, los Estilos de Aprendizaje propuestos por D. Kolb, son:

- **Convergente** corresponde a sujetos que aplican las ideas en forma práctica. Se desempeña mejor en pruebas de una sola respuesta. Se define con razonamiento hipotético deductivo. Y, a su vez, prefieren actividades manuales y proyectos prácticos, ejercicios de memoria entre otros.
- **Divergente** corresponde a sujetos que se inclinan por lo concreto y la observación reflexiva. Son imaginativos y funcionan bien en producciones de ideas. Se inclinan por lluvia de ideas, simulación, nuevas resoluciones de problemas, analogías entre otros.

- **Asimilador** corresponde a sujetos con predominio de la conceptualización abstracta, y la observación reflexiva. Prefieren crear modelos teóricos, usando un razonamiento inductivo. Prefieren la teoría a la práctica. Estos sujetos, además, prefieren el uso de informes escritos, la investigación, la toma de apuntes, los debates entre otros.
- **Acomodador** corresponde a sujetos que se desempeñan mejor en la experiencia concreta y la experimentación activa. Prefieren las experiencias nuevas. Son arriesgados y se caracterizan por la capacidad de adaptarse. Prefieren trabajos grupales, la expresión artística, la lectura breve, los gráficos, entre otros.

La ilustración 5 muestra los aportes de Kolb con respecto a las características para cada Estilo de Aprendizaje.

Ilustración 5. Características de cada Estilo de Aprendizaje según Kolb

Convergente	Divergente	Asimilador	Acomodador
	Sociable	Poco sociable	Sociable
Racional	Sintetiza bien	Sintetiza bien	Organizado
Analítico	Genera ideas	Genera modelos	Acepta retos impulsivos
Organizado	Soñador	Reflexivo	Busca objetivos
Buen discriminador	Valora la comprensión	Pensador abstracto	Orientado a la acción
Orientado a la tarea	Orientado a las personas	Orientado a la reflexión	Dependiente de los demás
Disfruta de los aspectos técnicos	Espontáneo	Disfruta de la teoría	Poca habilidad analítica
Gusta de la experimentación	Disfruta el descubrimiento	Disfruta hacer teoría	Empático
Es poco empático	Empático	Poco empático	Abierto
Hermético	Abierto	Hermético	Asistemático
Poco imaginativo	Muy imaginativo	Disfruta el diseño	

Fuente: Kolb D., 1984, p.92

2.2 Aprendizaje por competencias

Con el objeto de conceptualizar sobre el Aprendizaje de las asignaturas clínicas, se señala la importancia de las competencias, entendiendo las mismas como las que permiten un aprendizaje eficaz. Como un autor crítico hacia el aprendizaje por competencias, Díaz Barriga sostiene que es necesario cuestionarse si éste aprendizaje es realmente una innovación o solo se presenta como una mera apariencia de cambio.

Para este autor, es necesario llegar a definir conceptualmente las competencias y luego aplicarlas en el campo curricular. Díaz Barriga sostiene que en los últimos años las mallas curriculares de las carreras en educación superior se aproximan a la enseñanza por competencias, a pesar del cuestionamiento que este tipo de enseñanza ha generado, especialmente –según el autor– en algunas universidades latinoamericanas.

2.2.1 Competencias

Aunque no existe una concepción única sobre competencia, la más divulgada asocia competencia con capacidad. Para González D. et al. (2003) la competencia se resume en conocimientos, actitudes y aprendizajes que conducen a un desempeño adecuado en diferentes contextos. Para este autor, la capacidad de adaptación y la flexibilidad son claves para el éxito dentro del trabajo y la educación. Según Larios Mendoza (2006), las competencias incluyen el saber y el hacer, en otras palabras, los procesos cognitivos.

La competencia puede discriminarse en profesional y clínica. La primera refiere a la capacidad de hacer, dentro de un entorno laboral, un uso correcto de recursos propios como habilidades y actitudes además de recursos del entorno para generar resultados definidos “la persona competente es la que sabe

construir saberes". (Boterf, 2001, p. 6) Por otra parte, la competencia profesional, (Echevarría, 2001), está formada por cuatro formas de competencias básicas: una técnica (saber), una metodológica (saber hacer), una participativa (saber estar) y una personal (ser).

Por otra parte, para Tait y Godfrey (1999), todos los estudiantes deberían presentar un nivel de competencias genéricas y habilidades con posibilidad de transferencia, que les permitan un aprendizaje eficaz dentro de la educación superior. Estos autores señalan la necesidad de cuatro tipos diferentes de competencias:

- **Competencias cognitivas:** para solucionar problemas; competencias que permitan emitir juicios y analizar datos.
- **Competencias metacognitivas:** referidas a la autorreflexión y la autoevaluación.
- **Competencias sociales:** referidas a guiar discusiones y conversaciones; cooperar y trabajar en equipo.
- **Disposición afectiva:** referida a la perseverancia, motivación, iniciativa y flexibilidad.

2.2.1.1 Competencias de la clínica en el ámbito educativo

Las conceptualizaciones sobre las competencias en el ámbito de la educación se encuentran intensamente discutidas a mediados de la década de los noventa, del siglo, pasado como una opción para mejorar los procesos de formación académica tanto en el nivel de educación básica como en la

formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior (Díaz Barriga, 2005).

Como señala Fernández Sacasas (2000), la educación superior en relación con las carreras vinculadas a la salud ha sufrido cambios profundos en cuanto a la metodología utilizada a efectos de su aprendizaje y de su enseñanza. Para este autor, las prácticas de enseñanza vinculadas a la clínica aparecen cada vez más centradas en el sujeto que aprende y esto se relaciona a su vez con las motivaciones para el aprendizaje y los Estilos de Aprendizaje presentes en los estudiantes.

A pesar de los cuestionamientos dentro de la enseñanza de la clínica y especialmente en el campo de salud, el aprendizaje por competencias ha ido desarrollándose a pesar de que muchas veces no se explicita en forma directa tal acción por parte de las instituciones de enseñanza superior. Cabe señalar que en la enseñanza de la clínica, así como en la educación en general, se observa el uso cada vez más frecuente de la enseñanza personalizada (Venturelli, 2003) por medio del uso de tutores.

Por su parte, Parra y Lago de Vergara (2003) sostienen que en el ámbito de la salud, sus profesionales deben desarrollar dispositivos para atender un gran número de estudiantes, desarrollar destrezas a efectos del reconocimiento de problemas, de la obtención de datos y de la formación de su pensamiento para la toma de decisiones. En este sentido, autores como Barbier (1999) entienden que la acción dirigida a adultos que en el futuro ocuparán un lugar laboral, suele estar atravesada por la representación que se tenga de la profesión y del profesional. Para Barbier, el mundo de la formación actúa como transformador de capacidades y desarrollador progresivo de las mismas.

Otros autores (Ferry, 1997, Schön 1992) han definido la formación como vinculada a la forma de moldearse. Esta sería un estilo para actuar, para reflexionar y para ir moldeando esa forma. Ferry (1997) señala que cuando se habla de formación se hace referencia a la formación profesional y a la

posibilidad de ingresar en condiciones de ejercer la práctica profesional. Así mismo, Souto (1999) considera que el acto pedagógico es producto de la interacción entre un sujeto que enseña y otro que aprende lo que está mediado por un tercer elemento que sería el contenido. Esta relación es para esta autora cognitiva a la vez que social y afectiva.

Otros autores, en cambio, jerarquizan en relación con la enseñanza de la clínica, la presencia de capacidades personales, de competencias y de aptitudes de tipo social que refieren a la convivencia e interacción con otros. Las competencias se van perfeccionando a través de una práctica y de la posibilidad de realizar una reflexión sobre la acción. (Irby 1995 y Hernández Aristu 1995, citados por Finkelstein y Gardey, 2004),

En este sentido, Lifshitz (2004) señala que el aprendizaje de la clínica no obedece a las estrategias usadas en otro tipo de aprendizaje y sostiene que no se logra el aprendizaje de la clínica solamente en base a memorización y lecturas. Este tipo de aprendizaje presenta, además, una mayor carga de los aspectos afectivos. Este autor, señala que los retos más significativos para la enseñanza de la clínica radican en la existencia de una estrecha vinculación entre teoría y práctica. Este autor considera que es necesario partir de la práctica para luego incorporar la teoría en la enseñanza de la clínica.

En su versión más elemental, la competencia clínica abarca la capacidad para acercarse al paciente, ganarse su confianza y lograr obtener de él la información pertinente; el dominio de los procedimientos para la práctica cotidiana y utilizar el razonamiento diagnóstico para tomar decisiones. (Lifshitz, 2004, p. 211)

Tal es el caso de otros autores que señalan que las calificaciones personales y las habilidades que presuponen la necesidad de competencias cognitivas para el saber, se crean a través de la práctica y de la posibilidad de reflexionar sobre

la acción realizada. (Hernández Aristu, 1995, citado por Finkelstein y Gardey, 2004).

Otro autor que jerarquiza la reflexión sobre la acción en la enseñanza es Schön (1992) señalando que la acción debe ser acompañada de la reflexión. Considera que la reflexión es parte de la autonomía y la responsabilidad de un profesional. Schön plantea que cuando se aprende el arte de una práctica profesional, se aprenden nuevas formas de utilizar diferentes tipos de competencias que ya se poseen.

Por su parte Andreozzi (1998) señala que a efectos de la enseñanza de la clínica se opera un régimen de alternancia entre el ámbito de la academia y el del trabajo profesional, lo que condiciona y limita el proceso de formación de los estudiantes. Para Parra y Lago (2003) en relación con la clínica vinculada al ámbito de la salud, los profesionales que en ésta se desempeñen deben incorporar destrezas para reconocer problemas, recolectar datos y poder dar cuenta de la toma de decisiones.

En este sentido, la pirámide de Miller (1990) contempla cuatro niveles. Dos niveles en la base de la pirámide, en los que el autor ubica los conocimientos (saber) y el cómo aplicarlos a casos concretos (saber cómo). Un nivel superior, en que ubica la competencia cuando ésta es establecida y desplegada en ambientes simulados, en los cuales el profesional clínico debe demostrar todo lo que sabe hacer. Por último, un nivel en la cima, donde se ubica el desempeño en la práctica real (hacer).

Por último, a partir del planteo de los diferentes autores mencionados, puede concluirse que la clínica exige poner en práctica habilidades y competencias específicas, que serán necesariamente diferentes a las desarrolladas en el contexto del aula tradicional.

2.2.1.2 Competencias clínicas

Con respecto a las competencias clínicas en sí, Irigoin y Vargas (2002), a través de los documentos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), consideran que las competencias constituyen el conjunto de habilidades, capacidades, conocimientos, patrones de comportamiento y clases de actitudes que determinan un desempeño profesional. Para estos autores competencia es “el conjunto articulado de conocimientos, habilidades, destrezas”. (Irigoin y Vargas, 2002, p. 4)

Algunos autores señalan que las habilidades clínicas se integran al concepto de competencia clínica. Lifshitz-Guinzberg (2012) indican, por ejemplo, que la clínica se adquiere con la práctica y es necesaria la presencia de la competencia clínica para un desempeño profesional apropiado. En este sentido, la competencia clínica sería el grado en que un individuo usa sus conocimientos y sus habilidades, relacionadas con su profesión para desarrollar eficientemente los problemas de la práctica, (Kané, 1992).

Por su parte, para Hull et al. (1995), la competencia clínica sería la habilidad para aplicar y obtener nuevo conocimiento e información, la capacidad para sintetizar la información clínica (formular hipótesis y resolver problemas) y la habilidad para implementar planes de manejo.

En referencia a las competencias, Ribes y Varela (2002) consideran fundamental el papel del docente ya que éste incentiva el ejercicio variado del aprendiz con relación a la disciplina de conocimiento. Este ejercicio en sus diversas formas, y retroalimentado por el docente, permite la identificación y descripción de los útiles para la materia. Y, finalmente, el docente junto con el estudiante, especifica acciones a partir de las cuales los aprendices observan.

A su vez, el docente evalúa los resultados con los criterios evaluativos de la materia.

En este contexto, John Dewey (1916) ya señalaba que los estudiantes aprendían haciendo y con su escucha. Sería entonces en la enseñanza de la clínica donde son necesarias nuevas formas que integren este postulado. Este autor señalaba que la clínica no puede ser parte del ensayo y el error. Como mencionan Irigoyen y González (1997) y Borja, Guerrero, López y Puebla (1988) para mejorar las competencias habría que perfeccionar en los estudiantes la competencia lingüística, el rol del agente enseñante, los elementos de taxonomía y los paramétricos que definen a la materia. Así, en este sentido, el discurso didáctico –como acto lingüístico– debe incorporar las habilidades para la escritura, la lectura y el habla. además, del desarrollo y evaluación de los siguientes ítems:

- Habilidades para identificar, relacionar y realizar operaciones con los criterios especificados por la materia.
- Habilidades de lectura y redacción.
- Habilidades de análisis de datos.
- Habilidades de instrumentación.

En otra línea, Venturelli (2003) señala en sus desarrollos sobre el Aprendizaje Basado en Problemas, que en la enseñanza de la clínica, donde se requieren destrezas, además de memorización, se hace necesaria la presencia del tutor el cual, para este autor, es quien orienta y facilita el aprendizaje.

2.2.2 Evaluación de los Aprendizajes de la Clínica

Perrenoud (2004), autor referente en la temática, define la clínica como la capacidad de actuar en forma eficiente en una situación, “el conjunto de prácticas en terreno, eventualmente trabajos prácticos, análisis de prácticas o enseñanzas clínicas en terreno”. (Perrenoud, 2004, p. 6). A su vez, Schmidt, H. et al. (1990) señalan que las habilidades clínicas posibilitan la resolución de problemas clínicos.

Así, los dispositivos de enseñanza, como señala M. Souto (1999), son estratégicos y están relacionados y diseñados en función de las evaluaciones. Cabe señalar que existen además, desarrollos vinculados a la evaluación de la clínica, estrechamente relacionados con los aportes sobre la evaluación de competencias.

En este sentido, se señala que a las competencias profesionales se integran a las funciones complejas: conceptuales, actitudinales y procedimentales. En consecuencia, la mayoría de los autores coinciden en que en el aprendizaje de la clínica debe ser evaluado:

- El manejo de la información.
- Los procesos organizativos.
- Los procesos creativos.
- El pensamiento crítico.
- La comunicación.
- Las relaciones interpersonales.
- Los procesos metacognitivos y autorreguladores.

Las capacidades conceptuales conforman el saber profesional y se relacionan con la incorporación de las estructuras conceptuales con informaciones, conceptos, principios, entre otros, que se corresponden con el saber disciplinar. Por su parte, las capacidades procedimentales se relacionarían con el saber hacer profesional. Es decir, refieren a la capacidad de formar estructuras procedimentales con las metodologías, procedimientos y técnicas habituales de la profesión y operar con ellas. Por último, las capacidades actitudinales conformarían el saber ser profesional, lo que se refiere a la predisposición a incorporar determinadas actitudes. En este sentido, las competencias profesionales proceden de la integración de las capacidades conceptuales, las procedimentales y las actitudinales.

2.2.3 Clínica y Estilos de Aprendizaje

En función del desarrollo de la presente investigación que vincula la clínica con los Estilos de aprendizaje, Parra y Lago (2003) consideran que la enseñanza de la clínica debería considerar los siguientes criterios:

- Desarrollar la autonomía del estudiante.
- Fomentar el desarrollo de actividades vinculadas al quehacer del desarrollo profesional futuro.
- Apuntar a la articulación de elementos teóricos y prácticos.
- Contar en forma permanente con la tutoría de un docente que oriente la discusión y la reflexión.

Señala a su vez, Díaz Barriga, (2006) –basándose en el aprendizaje experiencial situado enfocado a la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de reflexividad y en la participación en prácticas sociales– que las siguientes serían las estrategias para un aprendizaje significativo:

- Aprendizaje que jerarquiza la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (*case method*).
- Método de proyectos.
- Prácticas en escenarios reales.
- Aprendizaje realizado en la comunidad.
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por nuevas tecnologías.

Así, si se consideran estos elementos básicos para el aprendizaje de la clínica, es posible reconocer los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes lo que favorecería el aprendizaje de la clínica. En este sentido, se plantea la relación entre los Estilos de Aprendizaje y las preferencias en los estudiantes por elegir una especialidad clínica. (Borracci; Guthman, Rubio. Arribalzaga, 2008)

Como el aprendizaje de la clínica y de las competencias clínicas no se logra mediante memorización y lectura, cabe suponer que hay Estilos de Aprendizaje que favorecen en el estudiante el aprendizaje reflexivo, crítico y no memorístico.

2.3 Rendimiento académico

El concepto de rendimiento académico es diverso entre los autores ya que algunos jerarquizan aspectos cuantitativos, vinculados al rendimiento mientras que otros se inclinan por aspectos cualitativos. A este respecto, Supper (1987) afirma que el rendimiento académico se entiende como el nivel de progreso del estudiante dentro de las materias objeto de aprendizaje. En esa misma línea, Nováez (1986) defiende que el rendimiento académico puede entenderse como el resultado obtenido por el individuo en determinada actividad académica. Por

su parte, para Herán y Villarroel (1987) el rendimiento académico se define a partir de la comprensión del rendimiento previo. Rendimiento al que el autor señala como el número de veces que un sujeto repite un curso.

Garbanzo (2007) señala que las notas obtenidas son el indicador que certifica el logro y, por lo tanto, el rendimiento académico, “el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas”. (Garbanzo, 2007, p. 46)

Por otra parte, existen autores que se desmarcan de la línea del aprendizaje incorporando las consideraciones sobre la subjetividad del estudiante y sus aspectos psicológicos. En este sentido, para Chadwick (1979) el rendimiento académico es la expresión de las características y capacidades psicológicas del estudiante, las que se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto es lo que posibilita el logro académico, que finalmente se traduciría en un aspecto cuantitativo. Este autor señala que “el rendimiento académico debe concebirse tanto cuantitativamente —cuando mide lo que arrojan las pruebas— como cualitativamente —cuando se aprecian subjetivamente los resultados de la educación”. (Chadwick, 1979, p. 70)

Sintetizando ambas posturas, autores como De Natale (1990) entienden que el rendimiento académico se relaciona con los procesos de aprendizaje, y que aprendizaje y rendimiento implican la transformación de un estado determinado hacia uno nuevo, lo cual se logra integrando en una nueva unidad aspectos cognitivos y de estructuras que no están ligados inicialmente.

2.3.1 Rendimiento académico y Estilos de Aprendizaje

Por lo tanto, si se parte de que el rendimiento académico es el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante (Requena 1998), se entiende

que esta concepción basta para lograr tal rendimiento académico porque como señala Keefe (1988), entre los diversos factores que contribuyen a la comprensión del aprendizaje, se encuentran los Estilos de Aprendizaje.

Por su parte Dunn y Dunn (1978) señalan que en los niños siempre que se corresponda la enseñanza con el Estilo de Aprendizaje que el niño presenta, su aprendizaje mejora. En este mismo sentido, Prieto J. (2003) señala que para garantizar el óptimo rendimiento de los estudiantes, se hace necesario contar con la evaluación de los Estilos de Aprendizaje. Considera además, que estas interacciones pueden o no favorecer el desempeño de los estudiantes, dependiendo de si son positivas o negativas.

En consecuencia, se hace un acuerdo según lo cual el estudio de los Estilos de Aprendizaje, desde el punto de vista educativo, permite conocer las tendencias de cómo los estudiantes se desempeñan en el aula. (Herrera y Zapata, 2012; Loría-Castellanos, Rivera, Gallardo, Márquez-Ávila y Chavarría-Islas, 2007, citados por Morales et al., 2013).

A modo de conclusión, a partir de lo presentado en este capítulo, se considera que los Estilos de Aprendizaje son relativamente estables pero que pueden modificarse en diversas situaciones. Existen además, diferentes modelos que sustentan las teorías sobre Estilos de Aprendizaje, lo que muchas veces presenta dificultades a la hora de su evaluación. Por ello existen diferentes instrumentos para su identificación, entre los que cuentan los cuestionarios CHAEA e ILS, los cuales son utilizados en esta investigación.

En relación a la identificación de los Estilos de Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes, la mayoría de los autores coincide en que el conocimiento sobre los Estilos de los estudiantes puede mejorar la calidad de enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, puede señalarse que en referencia al aprendizaje de los contenidos clínicos y los Estilos de Aprendizaje, los autores hacen hincapié en que esta relación está estrechamente vinculada al aprendizaje de las competencias clínicas.

CAPÍTULO 3

3 DISEÑO METODOLÓGICO

El siguiente capítulo desarrolla el diseño metodológico de la investigación así como la metodología, los instrumentos para la recolección de datos, lo respectivo a población, muestra e hipótesis. Además, se definen las variables para este estudio. Igualmente, se presentan los aspectos vinculados al sesgo de la investigación, se introducen las consideraciones éticas y por último, se presenta la cronología y los detalles del proceso metodológico.

3.1 Breve presentación del diseño metodológico

El diseño metodológico de la presente investigación está basado en un modelo mixto que considera aspectos cuantitativos y cualitativos. Con respecto a los cuantitativos, la metodología contempla aplicar cuestionarios autoadministrados con el objetivo de recabar datos referidos a la evaluación de los Estilos de Aprendizaje. En lo que respecta a los cualitativos, se toma en cuenta la aplicación de entrevistas.

A pesar de lo explicado anteriormente, el diseño metodológico aún es mayormente cuantitativo, dado que en esta dimensión del diseño, los cuestionarios toman en cuenta un número de variables. Mientras que en su dimensión cualitativa, se busca complementar los datos obtenidos por medio del uso de entrevistas, siendo el principal objetivo obtener una interpretación más completa de los mismos.

Así, el alcance de esta investigación puede considerarse descriptivo y explicativo (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Descriptivo dado que integra variables tales como Estilos de Aprendizaje, sexo, edad y rendimiento académico para dar cuenta del aspecto correlacional de la investigación. Además, en dichas variables no se presenta manipulación (Dankhe, 1989). Y explicativo ya que, integra las preferencias de los estudiantes, en relación al aprendizaje de los contenidos clínicos.

3.1.1 Tipo de investigación

Como ha sido explicado, la metodología de la presente investigación es predominantemente cuantitativa con un enfoque cualitativo. La elección de un diseño como el descrito se fundamenta, como lo señalan Miles y Hubermann (1994), en la posibilidad de que los resultados puedan verificarse a partir de la triangulación lo que conlleva, por una parte, a desarrollar un análisis más rico y detallado y, por la otra, a facilitar el acceso a nuevas líneas de pensamiento.

Denzin (1970) define triangulación como “la posibilidad de combinar dos o más técnicas de recolección de datos, conceptualizaciones, fuentes de los datos y/o diferentes metodologías de investigación”, (p. 301). Por su parte, Morse (1991) la define como la posibilidad de utilizar por lo menos dos métodos, usualmente el cuantitativo y el cualitativo. Para este autor, la triangulación permite mejorar las conclusiones al otorgarle mayor consistencia a los resultados. Como señalan Vallejo y Mineira (2009) “la triangulación se usa para asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación” (p. 35).

En consecuencia, la pluralidad metodológica permite tener una visión holística del objeto de estudio. En este sentido, Morse (1991) cree que para responder las preguntas de la investigación, es posible utilizar métodos cuantitativos junto con métodos cualitativos. En esta línea, Wilcox (1993) señala que se trata de

dos formas de aproximarse a la realidad educativa y que no pueden considerarse excluyentes sino integrables.

Por lo tanto, cada enfoque metodológico tiene ventajas para este diseño de investigación. Con respecto al enfoque cuantitativo, cuentan, según Jiménez García, Aguilar (2006) las siguientes ventajas al aplicar cuestionarios ya validados:

- Hay escaso esfuerzo para los entrevistados.
- Se limitan las respuestas por parte de la muestra.
- Es fácil para su llenado.
- Se mantiene al sujeto en el tema.
- Es objetivo.
- Se clasifica y analiza fácilmente.

Frente a ello, y con este diseño metodológico, la intención de la investigadora es considerar instrumentos ya validados, como los cuestionarios; sin limitar la investigación a ello sino contemplando, además, el discurso de los estudiantes involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de la clínica, en relación con los Estilos de Aprendizaje. En esta forma, con el enfoque cuantitativo, se buscó responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UdelaR en el aprendizaje de la clínica?
- ¿Cómo se relaciona el Estilo de Aprendizaje que presenta el estudiante con su rendimiento académico?

Por medio de un análisis correlacional se buscó definir el grado de asociación existente entre las variables dependientes e independientes contempladas (Hernández, Fernández y Baptista 1998; Sánchez y Reyes, 2002). En consecuencia, esta fase del análisis se orientó a describir la realidad “el método descriptivo apunta a estudiar el fenómeno en su estado actual y en forma natural; por tanto las posibilidades de tener un control directo sobre las variables de estudio son mínimas”. (Sánchez, 2002, p. 40).

Para el análisis cuantitativo, los Estilos de Aprendizaje fueron entendidos como una dimensión con variables dependientes, las cuales son los diferentes Estilos. Por su parte, se consideraron como variables independientes el sexo y la edad. En relación con el rendimiento académico (medido en rangos) no resulta fácil establecer si el Estilo de Aprendizaje determina el rendimiento académico o bien el rendimiento es el que determina el Estilo de Aprendizaje. Frente a ello, en función de la practicidad y de las investigaciones revisadas, en esta investigación se entienden los Estilos de Aprendizaje como variable dependiente y el rendimiento como independiente. La ilustración 6 muestra los tipos de variables referidas.

Ilustración 6. Tipo de variables según dependencia o independencia

Variables	Tipo
Reflexivo (CHAEA)	Dependiente
Activo (CHAEA)	Dependiente
Teórico (CHAEA)	Dependiente
Pragmático (CHAEA)	Dependiente
Activo (ILS)	Dependiente
Reflexivo (ILS)	Dependiente
Sensitivo (ILS)	Dependiente
Intuitivo (ILS)	Dependiente
Visual (ILS)	Dependiente
Verbal (ILS)	Dependiente
Secuencial (ILS)	Dependiente
Global (ILS)	Dependiente
Rendimiento académico	Independiente
Sexo	Independiente
Edad	Independiente

Fuente: Elaboración propia.

Además, para esta fase de la investigación, se hizo un análisis multivariado de la varianza, MANOVA, para conocer qué relaciones podían existir entre las variables independientes: sexo, rendimiento académico y edad y la variable dependiente Estilos de Aprendizaje.

Por su parte, desde el enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas a 30 estudiantes con lo que se buscó identificar sus preferencias en relación con el aprendizaje de la clínica y cuál es su forma de abordar este tipo de aprendizaje.

3.1.2 Población, muestra y universo de Análisis

El universo de análisis de esta investigación está integrado por estudiantes de Psicología Clínica y Psicopatología Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

3.1.2.1 Muestra

La muestra es de tipo intencional, es decir, una muestra en la cual los elementos son escogidos por juicios preestablecidos por el investigador (Arias, 2006) o, como señala Parra (2003), un muestreo caracterizado por obtener muestras representativas al introducir grupos típicos.

Según Sabino (1992), este tipo de muestra es la que “escoge sus unidades no en forma fortuita sino completamente arbitraria designando a cada unidad según características que para el investigador resulten de relevancia”. (p.13)

La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes de Psicología, cursantes de las asignaturas clínicas del Instituto de Psicología Clínica y sus 2 unidades curriculares obligatorias: Psicología Clínica I y II y Psicopatología Clínica. Los dos cursos estudiados presentan un nivel de asistencia de 150 participantes por espacio teórico.

Entre las consideraciones para seleccionar la muestra, se tomaron estudiantes del curso Psicopatología Clínica, donde participa la investigadora como docente, pero no de los grupos donde la investigadora participa directamente

dictando clases. Además, se introdujeron estudiantes de Psicología Clínica, asignatura de la que no participa la investigadora con ningún tipo de relación.

Con respecto a las consideraciones éticas para la aplicación del cuestionario, tuvo, en primer lugar, un carácter anónimo, se mantuvo el criterio de aplicarlos a estudiantes que no cursaran los espacios teóricos de Psicopatología Clínica con la investigadora. Se consideró, además, aplicarlos en horarios diferentes, bien nocturno bien matutino, debido a que existen diferencias sociolaborales y edades particulares dentro de los horarios. Sin embargo, estas condiciones no se introdujeron como variables, solamente se utilizaron diferentes horarios buscando que la muestra fuera heterogénea.

Los cuestionarios se aplicaron de forma autoadministrada como se muestra:

- 150 estudiantes de Psicopatología Clínica.
- Cuestionario CHAEA.
- Cuestionario ILS.
- Adaptación del cuestionario de Kolb.

- 150 Estudiantes de Psicología Clínica I y II.
- Cuestionario CHAEA.
- Cuestionario ILS.
- Adaptación del cuestionario de Kolb.

Los cuestionarios fueron aplicados al azar a 75 estudiantes de cada grupo, matutino y nocturno, respectivamente (150 de cada asignatura. Total 300). En la medida en que había un número de cuestionarios mayor al requerido para la muestra, pudieron descartarse los cuestionarios incompletos. De los cuestionarios completos se tomaron al azar los 300 definitivos. Esto garantizó obtener un total de 300 cuestionarios completos para su evaluación.

3.1.2.1.1 Cálculo de la muestra

En la ilustración 7 puede observarse el universo de la muestra, la cantidad de estudiantes y el perfil de los mismos. Se considera además el error muestral y el nivel de confianza.

Ilustración 7. Muestra de la investigación y Cuestionarios.

Universo N	Muestra al azar	Perfil	Cuestionarios (autoadministrados)	Muestra error y nivel de confianza
822 estudiantes	150	Cursantes de Psicopatología Clínica	CHAEA	Nivel Confianza 95%
Total de estudiantes cursantes reglamentados	estudiantes		ILS	
			Kolb (reformulación)	
753 estudiantes	150	Cursantes de Psicología Clínica I y II	CHAEA	Nivel Confianza 95%
Total de estudiantes cursantes reglamentados	estudiantes		ILS	
			Kolb (reformulación)	

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2.2 Dimensiones y Variables

La siguiente investigación entiende variable como cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores o tener un valor fijo, (Sabino, 1992). Por lo cual se considera variable dependiente a los Estilos de Aprendizaje. Como las variables están incluidas en una dimensión que, para el caso sería los Estilos de aprendizaje, cada Estilo viene a ser una variable dependiente. Las otras variables consideradas son independientes y serían: rendimiento académico, sexo y edad.

Estas variables se introducen por separado cada una en función de los Estilos de Aprendizaje de los diferentes cuestionarios para luego realizar el análisis multivariado. Además, se consideró la distribución de los Estilos, los coeficientes de correlación y determinación de los Estilos de Aprendizaje y el rendimiento académico. La ilustración 8 integra las dimensiones y las variables manejadas. A su vez, se propone en la ilustración la mención a los instrumentos de medida que se utilizaron para cada variable.

Se utilizó el programa informático de análisis de datos SPSS versión 21. Para la investigación descriptiva, el uso de Chi cuadrado y MANOVA para el análisis multivariado.

Ilustración 8. Variables a considerar en la investigación

Variables y dimensiones	Aspecto evaluado	Instrumento de medida
Variables personales	Sexo Edad	Cuestionario
Variable Rendimiento académico	Calificación : Numérica- promedio escolaridad	Cuestionario
Dimensión	Variables: Activo Reflexivo Teórico Pragmático	CHAEA
Estilos de Aprendizaje	Variables: activo/reflexivo sensitivo/intuitivo, visual/verbal secuencial/global	ILS
Preferencias y percepciones de los estudiantes	Frente a situación clínica: Selectivo practico Observador lógico Realista Involucrado emocionalmente Reflexivo pragmático	Reformulación de C. de .Kolb

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Aspecto cualitativo de la investigación

3.2.1 Entrevistas

Para esta parte de la investigación se realizó un muestreo teórico con la obtención de muestras representativas al introducir un grupo típico (Arias, 2006). La tipicidad estuvo basada en que los entrevistados cursaban asignaturas con contenidos clínicos. Así, se realizaron 30 entrevistas a estudiantes que no fueron los mismos a quienes se les aplicaron los cuestionarios. La muestra utilizada fue heterogénea; para lograr esta diversidad, fueron considerados –al igual que se hizo con los cuestionarios– grupos de estudiantes que funcionaran en diferentes horarios.

Con respecto al formato, se usó la Entrevista Estandarizada Presencuencializada (Goetz y LeCompte, 1988), un tipo de entrevista en que las preguntas se realizan en el mismo orden, esperando respuestas breves. Estos autores definen este tipo de entrevistas como “un cuestionario oral” (p. 33). En este sentido, según Schatzman y Strauss (citado por Graez y LeCompte, 1988) el tipo de preguntas aplicadas son proposicionales, para revelar y verificar las interpretaciones de quien responde.

Con respecto al tipo de preguntas para estas entrevistas, Spradley señala que son del tipo descriptivo, es decir, preguntas que intentan verificar algún aspecto de las rutinas y el mundo de los que responden (citado por Goetz y LeCompte, 1988). Por esa razón, para Denzin (1978) el protocolo de la entrevista puede basarse en la improvisación o ser construido cuidadosamente. En este caso, se ha construido el guión previamente a la entrevista. (Anexo B)

Con respecto al guión, Goetz y Le Compte (1988) mencionan que éstos se distinguen por la forma en que se realizan las preguntas, se hace la exploración y se construyen las oraciones; dando como resultado preguntas ordenadas y secuenciales. La ilustración 9 muestra las dimensiones consideradas en esta investigación para la realización del guión de las entrevistas. Los cuestionarios realizados por los estudiantes que fueron entrevistados también fueron considerados.

Ilustración 9. Dimensiones consideradas para el diseño de las entrevistas

Estrategias para el aprendizaje de los contenidos clínicos	Preferencia de los estudiantes	Preferencia de los estudiantes	Preferencia de los estudiantes
Estrategia para abordar el contenido clínico	Lectura de casos	Lectura de materiales teóricos	Ambos
Preferencia para la lectura de contenidos clínicos	Casos	Teoría	Ambos
Forma de apropiarse de los contenidos clínicos	Memorístico	Ejercitación a través de casos	Ambos
Preferencias para recibir contenidos clínicos (por parte de los docentes)	Presentaciones teóricas	Presentaciones con casos clínicos	Presentaciones mixtas

Fuente: Elaboración propia.

La ilustración 9 muestra las preferencias directas de los estudiantes sobre cómo abordan los contenidos clínicos para su aprendizaje. Además, se exploró como preferían que los docentes presentaran los contenidos clínicos.

3.2.2 Técnicas utilizadas para la recolección de datos

Como ya se advirtió en el apartado Diseño Metodológico, para la recolección de datos se usaron técnicas según los enfoques cuantitativo y cualitativo. Para la recolección de datos y posterior análisis cuantitativo, se usaron cuestionarios autoadministrados, diseñados para la evaluación de los Estilos de Aprendizaje: CHAEA, ILS y reformulación de Kolb. Para la recolección de datos y análisis cualitativo, se usaron las entrevistas.

3.2.2.1 Cuestionarios

Conjuntamente con los cuestionarios sobre Estilos de Aprendizaje se aplicó un apartado para obtener los datos necesarios para las variables independientes sexo, edad y rendimiento académico y luego poder realizar el análisis correlacional.

3.2.2.2 Otros datos integrados junto con los cuestionarios

En la ilustración 10 se muestra la forma en que fue presentado el material a los estudiantes para recabar la información sobre rendimiento académico, edad y sexo.

Ilustración 10. Datos integrados junto a los cuestionarios

Marque con una cruz lo que corresponda:		
Rendimiento académico (según su escolaridad promedio)		
Entre 3 y 5	Entre 6 y 8	Entre 9 y 12
Sexo		
M	F	
Edad		
Hasta 25	26 a 40	41 en adelante.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2.3 Cuestionarios Estilos de Aprendizaje

En el siguiente apartado se profundiza con respecto a los cuestionarios para evaluar los Estilos de Aprendizaje, aplicados en esta investigación. Además, se presentaran los criterios de fiabilidad para estos cuestionarios.

3.2.2.3.1 Cuestionario Horney Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

El Cuestionario Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA), como señalan Martín y Camarero (2001) es considerado una adaptación para el medio español del Learning Style Questionnaire (LSQ) de Honey y Mumford, que a su vez se encuentra basado en el Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS), diseñado por Kolb. El cuestionario CHAEA es de administración colectiva o individual.

Catalina Alonso adaptó en 1992 el cuestionario de Estilos de Aprendizaje (LSQ) al ámbito académico con el nombre de CHAEA. Alonso validó este cuestionario tras una investigación en las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid. Martín y Camarero (2001), sostienen que para este cuestionario, se pueden distinguir cuatro grandes dimensiones relativas a los estilos: activo (basado en la experiencia directa), reflexivo (basado en la observación y recogida de datos), teórico (basado en la conceptualización abstracta) y pragmático (basado en la experimentación activa y la búsqueda de aplicaciones prácticas).

Muñoz Seca y Silva (2003) hace una descripción del estudiante a partir de las cuatro dimensiones, mencionadas, relativas a los Estilos. Para Seca y Silva el estudiante teórico “si es lógico es bueno”. En otro sentido, el estudiante pragmático, pone ideas en práctica, con una orientación básicamente a lo técnico, no es un estudiante interesado en las teorías. Para este autor, el estudiante reflexivo es cauteloso y metódico, escucha pacientemente a los

demás y asimila la información pero no llega a dar conclusiones, tendiendo a mantenerse al margen de la participación directa. Por último, el estudiante activo es flexible y dispuesto para la acción, le interesa introducirse en nuevas situaciones y no se resiste al cambio.

3.2.2.3.1.1 Fiabilidad del cuestionario CHAEA

La fiabilidad/validez de este cuestionario fue corroborada en una investigación realizada a partir de una muestra conformada por 1.371 alumnos de 25 facultades de las Universidades Autónomas y Politécnica de Madrid (Alonso, C.M^a,1994). Es un instrumento ampliamente utilizado en el contexto universitario de países de habla hispana en los que se han realizado múltiples estudios con diferentes variables (Aguilar, 2010; Anido de López; Cignacco y Craveri, 2009; Camarero, Martín y Herrero, 2000; Gutiérrez, García, Santizo y Alonso, 2011; López, 2011; Bolívar y Rojas, 2008; Loret de Mola, 2008; Juárez, Hernández y Escoto, 2011).

Juárez, Rodríguez y Luna (2012) plantean que los índices de confiabilidad Alfa Cronbach del CHAEA van de 0,80 a 0,81. A su vez, Alonso et al. (2012) indicaron coeficientes de confiabilidad entre 0,58 y 0,72. La tabla 1 muestra que en el cálculo realizado para esta investigación se obtuvo una confiabilidad de 95%.

Tabla 1. Alfa de Cronbach. Cuestionario CHAEA

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,529	4

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

La tabla indica que se obtuvo un Alfa de Cronbach con un valor de 0,52. George y Mallery (1995), propone que el Alfa de Cronbach por debajo de 0,5 indica una fiabilidad no aceptable; entre 0,5 y 0,6 podría considerarse nivel pobre y entre 0,6 y 0,7 nivel débil; entre 0,7 y 0,8 nivel aceptable; entre 0,8 y 0,9 nivel bueno y con un valor superior a 0,9 excelente. Según el valor obtenido, el Alfa de Cronbach obtenido puede considerarse aceptable.

3.2.2.3.2 Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS)

El Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS) fue diseñado por Felder y Soloman (1998) y es de administración colectiva. Se encuentra adaptado al español por Rodríguez Suárez (2002). El ILS mide cuatro escalas cognitivas: percepción, procesamiento, representación y comprensión a través de 44 ítems dicotómicos, 11 reactivos para cada dimensión. La elección de una de las dos respuestas posibles en cada pregunta indica Estilos de Aprendizaje opuestos: sensorial o intuitivo (percepción), activo o reflexivo (procesamiento), visual o verbal (representación), secuencial o global (comprensión).

Los puntajes directos obtenidos de la escala se interpretan de acuerdo con tres niveles de preferencia: bajo, medio y alto. En cada dimensión, los puntajes negativos responden al estilo sensorial, activo, visual y secuencial. A su vez, los puntajes positivos se relacionan con el estilo intuitivo, reflexivo, verbal y global.

El cuestionario ILS consta de 44 preguntas de respuesta selectiva, obligada a dos opciones, donde cada una representa cada uno de los estilos de aprendizaje de la dimensión aludida. Las preguntas se encuentran equitativamente distribuidas, de tal forma que a cada una de las cuatro dimensiones corresponden 11 preguntas; asimismo, se colocan de forma alternativa, barriendo cada 4 preguntas a cada una de las 4 dimensiones y manteniendo el orden de aparición de estas últimas. Sobre las opciones de

respuesta que incorpora el ILS, aunque inicialmente son de tipo nominal, su valoración se representa en una escala continua en los polos que componen cada dimensión.

3.2.2.3.2.1 Fiabilidad del cuestionario ILS

El Inventario de Estilos de Aprendizaje se relaciona con una confiabilidad aceptable (coeficientes de correlación por test - retest para las cuatro escalas del instrumento varían entre 0,7 y 0,9 para un intervalo de cuatro semanas entre la administración del primer test y el otro; y entre 0,5 y 0,8 para intervalos de siete y ocho meses. El total de los coeficientes fueron significativos en el nivel de 0.05 y mejor en muchos casos. El coeficiente de Alfa de Cronbach fue aún mayor que el valor de 0,5 del criterio establecido para encuestas de actitud en tres de cuatro estudios, y fue mayor el valor para casi toda la dimensión global secuencial en el cuarto estudio. (Zywno, 2003; Livesay, Deey y Hites, 2002, citados por Felder y Spurlin, 2005).

Para esta investigación se realizó el cálculo del Alfa de Cronbach por separado para los cuatro Estilos y sus respectivos Estilos opuestos. La tabla 2 muestra los valores obtenidos por el cálculo de Alfa de Cronbach con un intervalo de confianza de 95% para los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario CHAEA, referido a los estilos activo, sensorial, visual y sensorial del cuestionario ILS.

Tabla 2. Alfa de Cronbach. Estilos de Aprendizaje activo, sensorial, visual y sensorial del Cuestionario ILS

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,473	4

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

La tabla 3 muestra los valores obtenidos por el cálculo de Alfa de Cronbach para los Estilos de Aprendizaje reflexivo, intuitivo, verbal y global del cuestionario ILS.

Tabla 3. Alfa de Cronbach. Estilos de aprendizaje reflexivo, intuitivo, verbal y global del cuestionario ILS

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,701	4

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Al aplicarse el instrumento, y luego de aplicar el estadístico Alfa de Cronbach, se obtuvieron valores de 0,473 y 0,701 con una confianza de 95%, un valor aceptable, según criterio de Felder y Spurlin (2005).

3.2.2.3.3 Reformulación del Cuestionario de Kolb

Según la propuesta de Kolb (1984) el conocimiento se genera como un proceso de transformación de la experiencia percibida. Kolb contempla dos dimensiones relacionadas con el conocimiento: percepción y procesamiento. La primera se relaciona con la captación y conceptualización de la experiencia. La segunda, se relaciona con el pensamiento y la comprobación de la información novedosa. Al interior de cada factor, se encuentran dos procesos dialécticos o etapas que intervienen en toda instancia de aprendizaje. Según Kolb, a la dimensión perceptual le corresponde la experiencia concreta y la conceptualización abstracta mientras que a la procesual, la observación reflexiva y la experiencia activa.

Para Kolb (2009) la observación, la conceptualización abstracta, la observación reflexiva y la experimentación activa son procesos que participan de un ciclo continuo que interviene en la adquisición de conocimientos nuevos. De este modo los sujetos asimilan la experiencia mediante la observación (EC), pasando luego a una fase de reflexión (OR) que más tarde les permitirá relacionar los nuevos contenidos con los preexistentes, desembocando en una tarea de conceptualización (CA).

Estos conceptos incorporados serán puestos a prueba mediante la experiencia, confirmándose así su adecuación y determinándose su conservación, su modificación o su eliminación (EA). La información resultante de este procedimiento, conformará el fundamento de un nuevo período, repitiéndose la secuencia ya descrita (Kolb y Kolb, 2009). En suma, para Kolb (2005) cada estilo implica aspectos cognitivos, comportamentales y relacionales subyacentes (Kolb y Kolb, 2005).

3.2.2.3.3.1 Diseño de la reformulación del Cuestionario de Kolb

Una de las propuestas de esta investigación ha sido la reformulación del cuestionario de Kolb. Esta adaptación se fundamenta a partir de que dicho cuestionario está basado en un modelo sustentado en las experiencias de aprendizaje, especialmente diseñado para aplicar en la vida adulta y que, además, las capacidades que Kolb definía, se podrían vincular directamente con el aprendizaje de las asignaturas con contenido clínicos.

Por esta razón se pensó en adecuar los contenidos de las preguntas proporcionadas por este cuestionario, jerarquizando el aspecto ordenado y secuencial que éste presenta para realizar una reformulación aplicable con los aspectos vinculados al aprendizaje de la clínica. Se tomó en consideración que las palabras que Kolb utiliza en el cuestionario, son disparadores de un nexo ineludible con los contenidos clínicos y el aprendizaje de estos contenidos. Se pueden considerar, entonces, las frases y palabras disparadoras como

vinculantes a la actividad clínica: observación, sentimientos, razonamientos, acción, intuición entre otros. A continuación, la ilustración 11 presenta el cuestionario original de Kolb.

Ilustración 11 . Cuestionario de Kolb

Deberás asignar un puntuación de 1 a 4, en los casilleros a cada una de las situaciones de una fila determinada, respondiendo a la pregunta del encabezamiento. Coloca 4 puntos a la situación que te reporte más beneficios cuando aprendes, y asigna los puntajes “3”, “2” y “1” a las restantes situaciones expuestas en la fila, en función de la efectividad que tienen éstas en tu forma de aprender. No se puede repetir un puntaje dentro de una fila.

Cuando Aprendo:	Prefiero valarme de mis sensaciones y sentimientos <input type="text"/>	Prefiero mirar y atender <input type="text"/>	Prefiero pensar en las ideas <input type="text"/>	Prefiero hacer cosas <input type="text"/>
Aprendo mejor cuando:	Confío en mis corazonadas y sentimientos <input type="text"/>	Atiendo y observo cuidadosamente <input type="text"/>	Confío en mis pensamientos lógicos <input type="text"/>	Trabajo duramente para que las cosas queden realizadas <input type="text"/>
Cuando estoy aprendiendo:	Tengo sentimientos y reacciones fuertes <input type="text"/>	Soy reservado y tranquilo <input type="text"/>	Busco razonar sobre las cosas que están sucediendo <input type="text"/>	Me siento responsable de las cosas <input type="text"/>
Aprendo a través de:	Sentimientos <input type="text"/>	Observaciones <input type="text"/>	Razonamientos <input type="text"/>	Acciones <input type="text"/>
Cuando aprendo:	Estoy abierto a nuevas experiencias <input type="text"/>	Tomo en cuenta todos los aspectos relacionados <input type="text"/>	Prefiero analizar las cosas dividiéndolas en sus partes componentes <input type="text"/>	Prefiero hacer las cosas directamente <input type="text"/>
Cuando estoy aprendiendo:	Soy una persona intuitiva <input type="text"/>	Soy una persona observadora <input type="text"/>	Soy una persona lógica <input type="text"/>	Soy una persona activa <input type="text"/>
Aprendo mejor a través de:	Las relaciones con mis compañeros <input type="text"/>	La observación <input type="text"/>	Teorías racionales <input type="text"/>	La práctica de los temas tratados <input type="text"/>

Cuando aprendo:	Me siento involucrado en los temas tratados <input type="checkbox"/>	Me tomo mi tiempo antes de actuar <input type="checkbox"/>	Prefiero las teorías y las ideas <input type="checkbox"/>	Prefiero ver los resultados a través de mi propio trabajo <input type="checkbox"/>
Aprendo mejor cuando:	Me baso en mis intuiciones y sentimientos <input type="checkbox"/>	Me baso en observaciones personales <input type="checkbox"/>	Tomo en cuenta mis propias ideas sobre el tema <input type="checkbox"/>	Pruebo personalmente la tarea <input type="checkbox"/>
Cuando estoy aprendiendo:	Soy una persona abierta <input type="checkbox"/>	Soy una persona reservada <input type="checkbox"/>	Soy una persona racional <input type="checkbox"/>	Soy una persona responsable <input type="checkbox"/>
Cuando aprendo:	Me involucro <input type="checkbox"/>	Prefiero observar <input type="checkbox"/>	Prefiero evaluar las cosas <input type="checkbox"/>	Prefiero asumir una actitud activa <input type="checkbox"/>
Aprendo mejor cuando:	Soy receptivo y de mente abierta <input type="checkbox"/>	Soy cuidadoso <input type="checkbox"/>	Analizo las ideas <input type="checkbox"/>	Soy práctico <input type="checkbox"/>
Total de la suma de cada columna				
	EC	OR	CA	EA

Fuente: Kolb, 1976, p.103

A partir de este cuestionario, se eligieron los disparadores más adecuados para que el estudiante pudiera relacionarlos con su aprendizaje de la clínica y optara por responder diferentes opciones. Se adecuaron las preguntas al aprendizaje específico de la clínica y se seleccionaron los contenidos de las respuestas en relación directa a la pregunta y su contenido. Se optó por reducir la cantidad de preguntas a 7. En las respuestas, se da al estudiante la opción de que seleccione, marcando en un casillero, aquella que relaciona más con su forma de aprendizaje.

En relación a la evaluación de los resultados de la aplicación del cuestionario reformulado, se optó por realizar un recuento de las respuestas y considerar aspectos porcentuales de las mismas. Esta estrategia apuntó a detectar las

preferencias de los estudiantes en relación con el aprendizaje de los contenidos clínicos.

3.2.2.3.3.2 Cuestionario Reformulado de Kolb

La ilustración 12 presenta el cuestionario reformulado.

Ilustración 12. Reformulación del Cuestionario de Kolb

Inserte una cruz en el casillero que le parezca adecuado. Recuerde que este cuestionario se relaciona directamente con el aprendizaje de los aspectos clínicos (casos, seguimiento de pacientes, entrevistas y cualquier tipo de aproximación a los conocimientos clínicos). Se integra a continuación el Cuestionario Reformulado con la introducción de elementos vinculados al aprendizaje de la clínica.

Al encontrarse con un consultante o paciente (papel, video o en situación real) ¿Cómo reacciona?

<input type="checkbox"/> a)	<input type="checkbox"/> b)	<input type="checkbox"/> c) Confía en su	<input type="checkbox"/> d)
Confía en sus corazonadas y sentimiento	Trabaja duramente para que las cosas salgan bien	lógica	Atiende y observa cuidadosamente

Frente a la presentación de un caso clínico ¿cómo reacciona?

<input type="checkbox"/> a) Se involucra emocionalmente	<input type="checkbox"/> b) Es un mero observador	<input type="checkbox"/> c) Piensa una explicación	<input type="checkbox"/> d) Se pone en acción
--	--	---	--

Cuando aprende elementos vinculados a la clínica:

<input type="checkbox"/> a)	<input type="checkbox"/> b) Toma en	<input type="checkbox"/> c) Prefiere	<input type="checkbox"/> d)
Está abierto a nuevas experiencias	cuenta todos los aspectos	analizar las cosas dividiéndolas en sus	Prefiere hacer las cosas directamente

relacionados partes o componentes

En relación con su punto de vista, en relación a su aprendizaje clínico ¿cómo se considera?

- | | | | |
|---|---|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) Es una persona lógica | <input type="checkbox"/> b) Es observador | <input type="checkbox"/> c) Es concreto | <input type="checkbox"/> d) Es activo |
|---|---|---|---------------------------------------|

En la utilización del tiempo en este tipo de aprendizaje clínico ¿cómo es?

- | | | | |
|--|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Se proyecta en el presente | <input type="checkbox"/> b) Es reflexivo | <input type="checkbox"/> c) Se proyecta hacia el futuro | <input type="checkbox"/> d) Es pragmático |
|--|--|---|---|

En este proceso de aprendizaje de la clínica considera más importante:

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) La experiencia | <input type="checkbox"/> b) La observación | <input type="checkbox"/> c) La conceptualización | <input type="checkbox"/> d) La experimentación |
|--|--|--|--|

En su trabajo en la realización de una tarea que se relaciona con la clínica es :

- | | | | |
|---|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Intensamente dedicado | <input type="checkbox"/> b) Personalista y reservado | <input type="checkbox"/> c) Lógico y racional | <input type="checkbox"/> d) Responsable y cumplidor |
|---|--|---|---|

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la reformulación del cuestionario y a partir de la introducción de las modificaciones, se realizó un proceso de validación del mismo.

3.2.2.3.3.3 Proceso de validación al Cuestionario de Kolb

Para verificar la validez del contenido del cuestionario, éste fue entregado a 8 docentes del Instituto de Psicología Clínica –con amplia trayectoria en la enseñanza de la asignatura– para que lo valoraran en relación a los contenidos y consideraran si tenía la capacidad de evaluar las dimensiones que se aspiraban medir.

De esta valoración hecha, se modificaron pocos elementos que apuntaron básicamente a la redacción de las preguntas. Posteriormente, se aplicó este cuestionario a 20 estudiantes, para encuestarlos acerca de cómo había sido la comprensión de las preguntas y que, además, realizaran una valoración del cuestionario. En función de lo obtenido, no fue necesario realizar modificaciones al cuestionario propuesto.

Una vez diseñado el cuestionario reformulado, se procedió a su validación. El primer paso fue validar sus propiedades métricas, aplicándolo a 35 estudiantes dado que la cantidad de preguntas del cuestionario es 7, lo que da como resultado $7 \times 5 = 35$. Posteriormente, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo por medio del SPSS una confianza de 95%. Las tablas 4 y 5 muestran el procesamiento de casos y los resultados de la aplicación del Alfa de Cronbach para los 35 estudiantes con las 7 preguntas aplicadas.

Tabla 4. Procesamiento de casos, basado en 35 estudiantes

Resumen del procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válidos	35	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	35	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Tabla 5. Alfa de Cronbach para reformulación del Cuestionario de Kolb

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,487	,510	7

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Siguiendo con la validación, la tabla 6 muestra una matriz de correlaciones de las preguntas aplicadas. El objetivo de la matriz de correlaciones fue ver si existía algún tipo de relación entre las preguntas.

Tabla 6. Matriz de correlaciones. Reformulación del Cuestionario de Kolb

Matriz de correlaciones inter-elementos							
	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7
p1	1,000	,192	,240	,217	-,154	,030	-,075
p2	,192	1,000	,359	,458	,187	-,244	,004
p3	,240	,359	1,000	,407	,170	,144	,073
p4	,217	,458	,407	1,000	,235	,055	-,076
p5	-,154	,187	,170	,235	1,000	-,129	,202
p6	,030	-,244	,144	,055	-,129	1,000	,422
p7	-,075	,004	,073	-,076	,202	,422	1,000

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Como resultado de la matriz, puede señalarse que las preguntas 2 y 4 se encuentran relacionadas:

2. Frente a presentación de un caso clínico ¿cómo reacciona?
4. En relación con su punto de vista, en relación a su aprendizaje clínico ¿cómo se considera?

Para la etapa final de la construcción de la reformulación, en el entendido de que un Coeficiente de Cronbach de 0,5 es aceptable, se dio por construida la reformulación y se resolvió la aplicación de este nuevo cuestionario a la muestra seleccionada. Luego de aplicado, se realizó nuevamente el cálculo del Alfa de Cronbach para la reformulación. Obteniendo sobre una confianza de 95% un valor satisfactorio, considerando aceptable la fiabilidad del instrumento. La tabla 7 presenta el Alfa de Cronbach para la reformulación aplicada ya a los 300 estudiantes de la muestra.

Tabla 7 . Alfa de Cronbach para la Reformulación del Cuestionario de Kolb

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,384	7

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

A partir del valor obtenido puede considerarse que no es deseable al no llegar al 0,5. De todas formas, y considerando el tipo de análisis que iba a realizarse, se entendió que no se comprometía el resultado. En este sentido, el análisis se limitó a extraer los porcentajes de cada una de las respuestas para verificar las preferencias de los estudiantes.

3.2.2.4 Fundamentación del uso de los cuestionarios

La elección de los cuestionarios se fundamentó en haber sido aplicados a poblaciones de habla hispana y, por ende, encontrarse traducidos. Ser cuestionarios que evalúan diferentes aspectos de los Estilos de Aprendizaje y no estrategias de aprendizaje o motivaciones para el aprendizaje. Tener la posibilidad de ser autoadministrados juntos en un tiempo prudencial. Por otra parte, los cuestionarios, especialmente el CHAEA, han sido aplicados en poblaciones de América del Sur. Finalmente, tener consignas sencillas y de fácil entendimiento ya que se aplicaron simultáneamente a un número considerable de estudiantes.

3.3 Realización de entrevistas

Fueron entrevistados 30 estudiantes, con una Entrevista Estandarizada Presencuencializada (Groetz y Lecompte, 1988), considerando la uniformidad en las preguntas, preguntas de fácil respuesta y con un tiempo reducido de respuesta. Los estudiantes fueron convocados en formato bola de nieve y no se correspondieron con estudiantes que hubieran participado en forma colectiva de la aplicación de los cuestionarios. Las entrevistas fueron realizadas en el espacio físico del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UdelaR. (Anexo C)

Las preguntas de la entrevista fueron realizadas inmediatamente después de aplicados los cuestionarios. La decisión se basó en la dificultad de que los estudiantes concurrieran dos veces a realizar instancias vinculadas a una investigación. Finalmente, las entrevistas fueron desgrabadas usando el programa informático Soundsciber.

3.4 Procedimiento para la aplicación de cuestionarios

A continuación se describe el proceso por el cual se aplican los cuestionarios a la muestra seleccionada así como el proceso de realización de una prueba piloto para obtener datos y valorar la aplicación de los cuestionarios seleccionados.

3.4.1 Aplicación de cuestionarios

Se efectuó una prueba piloto a 25 estudiantes de Psicopatología Clínica y Psicología Clínica para realizar una valoración de los cuestionarios a aplicar.

Este procedimiento permitió algún ajuste en la presentación y el ordenamiento de los instrumentos. A pesar de esto, no se observaron dificultades en la comprensión, ni se observó cansancio en los estudiantes a los que se les aplicó. (Anexo D)

Una vez realizada esta instancia, se prepararon las copias de los cuestionarios que se aplicaron a estudiantes del curso de Psicología Clínica I y II y Psicopatología Clínica. Posteriormente, se procedió a la presentación de un protocolo de consentimiento informado y se completaron los cuestionarios en formato papel en diferentes clases, bajo la autorización y observación del docente responsable del grupo. La ilustración 13 presenta el universo de esta investigación y la muestra considerada, integrando el perfil y los cuestionarios aplicados que fueron distribuidos en dos grupos.

Ilustración 13. Muestra, perfil y cuestionarios administrados

Universo N	Muestra al azar	Perfil	Cuestionarios
822 estudiantes total de estudiantes inscritos y cursantes.	150 estudiantes	Cursantes de Psicopatología Clínica	CHAEA ILS Kolb (reformulación)
753 Estudiantes Total de estudiantes cursantes e inscritos.	150 estudiantes	Cursantes de Psicología Clínica I y II	CHAEA ILS Reformulación de Kolb

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Creación de base de datos

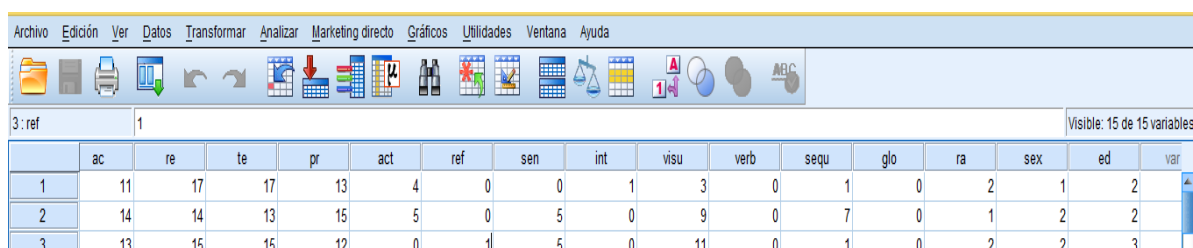
La identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes se analizó por medio de técnicas estadísticas descriptivas como las medidas de tendencia central (media y mediana). Luego de realizada la recolección de datos, se creó una base de datos en EXCEL, exportada posteriormente al programa SPSS versión 21. Las ilustraciones 14 y 15 muestran las bases de datos creada.

Ilustración 14. Entrada de los datos a Excel

BYA	activo	reflexico	teórico	prag	activo	reflex	sensorial	intuitivo	visual	verbal	sequen	global	rendi ac	sexo	ed. Int
1	11	17	17	13	4	0	0	1	3	0	1	0	2	1	2
2	14	14	13	15	5	0	5	0	9	0	7	0	1	2	2
3	13	15	15	12	0	1	5	0	11	0	1	0	2	2	3
4	11	11	6	6	3	0	0	1	0	7	0	3	2	2	2

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 15. Entrada de datos SPSS



	ac	re	te	pr	act	ref	sen	int	visu	verb	sequ	glo	ra	sex	ed	var
1	11	17	17	13	4	0	0	1	3	0	1	0	2	1	2	
2	14	14	13	15	5	0	5	0	9	0	7	0	1	2	2	
3	13	15	15	12	0	1	5	0	11	0	1	0	2	2	3	

Fuente: Elaboración propia

Para la verificación de este paso en el proceso de investigación, se eligió 5% de los cuestionarios al azar para revisar la correcta introducción de los datos, calculando un conjunto de descriptivos. (Anexo D)

3.6 Consideraciones éticas

Se partió de la concepción de que los cuestionarios aplicados no integran la posibilidad de daño físico o psicológico, ni de ninguna otra índole para los participantes. Cabe señalar que no son cuestionarios que presentan dificultades para ser completados, además por su formato no inducen al sujeto que los completa al cansancio o agotamiento.

Los participantes fueron informados, tanto en las entrevistas como en los cuestionarios, de los propósitos de la investigación, así como de la naturaleza del estudio. Además, si bien los cuestionarios eran anónimos, se les solicitó a los estudiantes, por separado, que rellenaran un formulario de consentimiento. (Anexo H). Dicho formulario fue archivado aparte a efectos de no identificarlos.

En este sentido, los participantes de las entrevistas, también firmaron un consentimiento informado. Se consideró dicho consentimiento en atención al decreto de investigación con seres humanos (del Poder Ejecutivo del 4 de agosto de 2008, Montevideo, Uruguay) y a la ley de Habeas Data y protección de datos personales (Ley N° 18.331, de 11 de agosto de 2008, Montevideo, Uruguay).

3.7 Algunos aspectos vinculados al sesgo de la investigación

Los estudiantes, a quienes se aplicaron los cuestionarios, se encontraban presentes en un espacio teórico donde no es obligatoria su asistencia. A su vez, al inicio de la presentación de los cuestionarios se les informó que podían retirarse. En ninguno de los grupos se levantó ni retiró ningún estudiante. Esto puede entenderse ya que luego de la aplicación de los cuestionarios los estudiantes se quedaban para recibir una clase.

Con respecto a los sesgos del instrumento, éstos trataron de controlarse efectuando una prueba piloto a 25 estudiantes de Psicopatología Clínica y Psicología Clínica para realizar una valoración de los cuestionarios a aplicar. Cabe señalar que el sesgo del investigador, por ser docente de una asignatura clínica de la Facultad de Psicología de la UdelaR, trató de controlarse aplicando los cuestionarios y realizando las entrevistas a sujetos que no cursaran la asignatura con la investigadora.

Aunque hay autores que plantean que el conocimiento del contexto donde se realiza la investigación tiene sus ventajas, deben tomarse medidas para asegurar la verificabilidad de los datos (Guba Lincoln, 1985). Guba (1981) sostiene que la credibilidad se obtiene mediante la triangulación, la verificación y la reflexión epistemológica. A este respecto, se agrega que durante todo el proceso que duró el estudio, la investigadora confrontó datos con otros expertos e investigadores y reflexionó de forma sistemática sobre la temática y la metodología como forma de controlar el sesgo.

3.8 Autorizaciones

Para realizar la recolección de datos, se solicitó autorización a la Dirección del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UdelaR, para ingresar a las clases y proponer los cuestionarios y realizar las entrevistas. Además, se solicitó autorización al Decano en funciones de la Facultad de Psicología de la UdelaR con la finalidad de poder identificar en el texto la institución donde se realizaba la investigación. (Anexo F)

En relación a los cuestionarios, se solicitó autorización C. Alonso y Gallego D. (CHAEA) y Dr. Richard Felder (ILS). También, se solicitó autorización a Alice Kolb President, Experience Based Learning Systems, Inc. (Anexo F)

3.9 Limitaciones de esta investigación

A pesar de las limitaciones encontradas, se consideró que la falta de investigaciones relacionadas con la temática y la condición de originalidad fundamentada en el aprendizaje de los contenidos clínicos en relación con los Estilos de Aprendizaje, justificaba la realización de esta investigación. Si bien los resultados son generalizables a los estudiantes de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, no es posible generalizar a otras poblaciones de estudiantes de psicología.

En otro sentido, el diseño no es experimental, lo que limita las posibilidades de generalización y sólo pueden establecerse relaciones. Otras limitaciones se relacionan con los escasos recursos para su implementación. No se contó con ningún colaborador para la aplicación de cuestionarios, ni otro tipo de apoyo. Todas las instancias fueron llevadas a cabo por la investigadora.

A su vez, la investigadora es parte de la institución donde se llevó a cabo la misma, lo que también es una limitación a pesar de que se hayan tomado precauciones y se hayan implementado diferentes formas de contrarrestar los efectos negativos de esta situación en relación con la investigación.

Se han dejado de lado para esta investigación, ya que no se ha recabado información para tales efectos, el nivel socioeconómico de los estudiantes, sus condiciones laborales entre otros aspectos. Si bien esto es una limitación, la tesis se centra en otros aspectos recabados, como eje de la misma.

3.10 Cronología y detalles del proceso metodológico

La aplicación autoadministrada de los cuestionarios se realizó grupalmente a 150 estudiantes de Psicopatología Clínica con la participación voluntaria de los

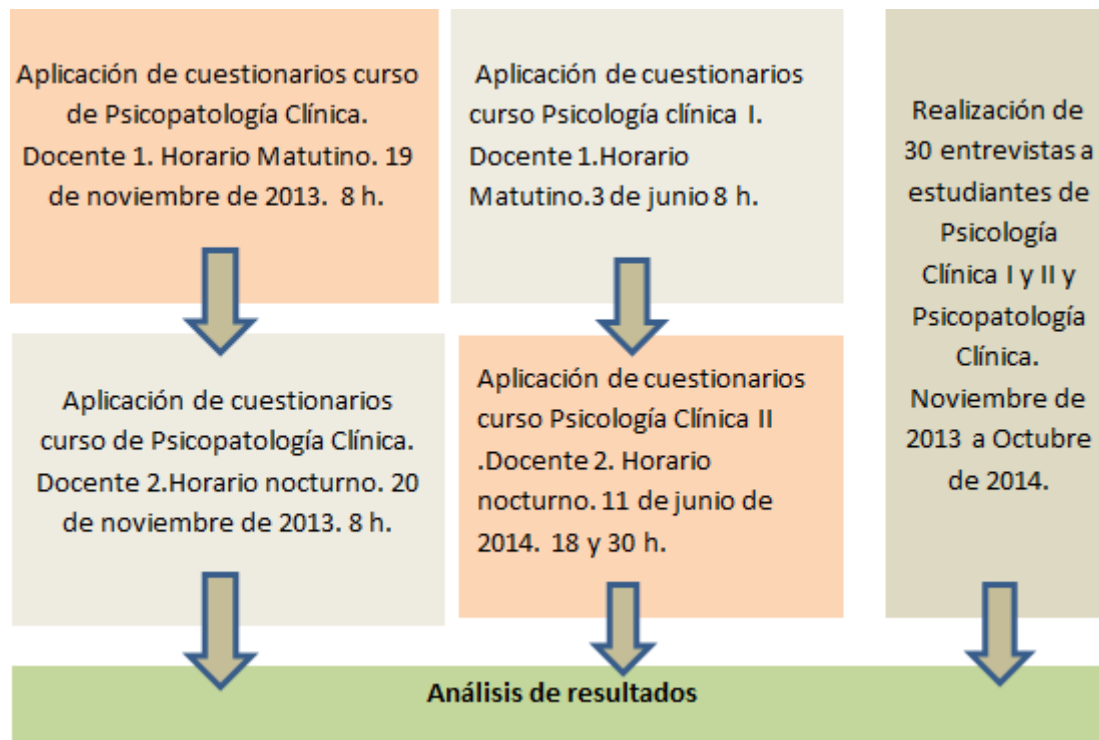
estudiantes. Se entregaron los cuestionarios en dos grupos conformados, aproximadamente, por 200 estudiantes cada uno (inscriptos). No obstante, a partir del mes de noviembre existen abandonos de estudiantes del semestre en todas las asignaturas, lo que implica que no asisten a clase esa cifra. Si bien las dos asignaturas son unidades curriculares obligatorias, la asistencia a las clases no.

Se concurrió a las dos clases previstas, se aclaró que los estudiantes que quisieran se podían retirar al encontrarse dentro de un espacio curricular en el que no iba a impartirse el contenido académico previsto sino que se procedería a aplicar los cuestionarios.

Se recogieron los cuestionarios y luego previo al análisis se verificó la existencia de 196 cuestionarios en provenientes de un grupo y 201 provenientes de otro grupo. Para el análisis, se tomaron de estos cuestionarios, los que estaban totalmente completos y no tenían respuestas sin completar y otras omisiones.

Las entrevistas fueron realizadas en un espacio aparte del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UdelaR, una sala que no está dentro del Instituto y no tiene identificación alguna que refiera a dicho Instituto. La ilustración 16 presenta un cronograma donde se indican los principales aspectos del proceso de recolección de datos.

Ilustración 16. Detalles cronológicos de la recolección de datos



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 4

4 Análisis y procesamiento de Resultados

Este capítulo muestra los resultados y hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de los cuestionarios y las entrevistas, considerando los objetivos planteados en la investigación. Además, se realiza la presentación de la muestra, indicando su perfil basado en las variables edad, sexo y rendimiento académico.

4.1 Breve descripción de métodos y técnicas utilizadas

Esta investigación tuvo como objetivos, identificar los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de psicología en asignaturas clínicas con una metodología cuantitativa a través de la aplicación de los cuestionarios CHAEA e ILS y cualitativa por medio de entrevistas.

Con respecto a la descripción cuantitativa, se realizó un análisis correlacional y uno multivariado por medio de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, Chi Cuadrado y MANOVA respectivamente. Se utilizaron estadísticas descriptivas y de frecuencia, eligiendo a tales efectos las medidas de tendencia central: media y de dispersión: desviación típica, máximo y mínimo.

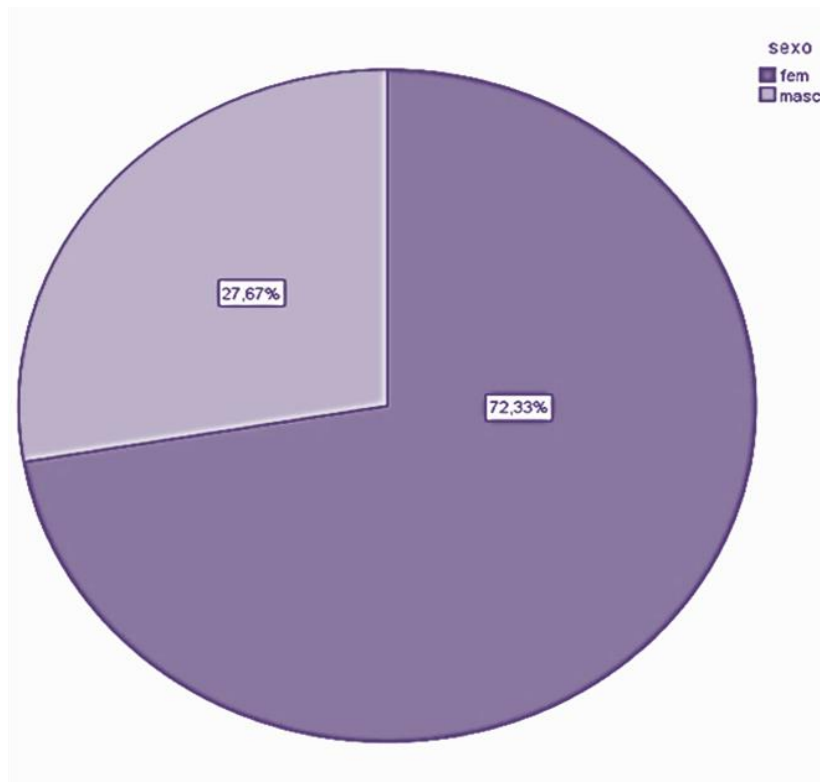
Con respecto al estudio cualitativo, la investigación se planteó identificar las preferencias y percepciones de los estudiantes en relación con el aprendizaje de contenidos clínicos.

4.2 Descripción de la muestra

4.2.1 Sexo

La Universidad de la República, según datos del Censo de Estudiantes Universitarios 2012, confirma un mayor porcentaje de estudiantes mujeres (63,8%) sobre hombres (36,2%). En la Facultad de Psicología el porcentaje de mujeres aumenta aproximadamente en 10%, en relación con los porcentajes totales de la Universidad. Por lo que la muestra de esta investigación presenta mayor cantidad de estudiantes del sexo femenino (72,33%) que del sexo masculino (27,67%). En este sentido, la muestra es representativa y cumple con los datos que se manejan específicamente para la Facultad de Psicología. El gráfico 1 muestra las características de la muestra en relación con el sexo, según lo cual puede observarse un porcentaje ampliamente superior del sexo femenino dentro de la muestra.

Gráfico 1. Características de la muestra según la variable sexo



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

4.2.2 Edad

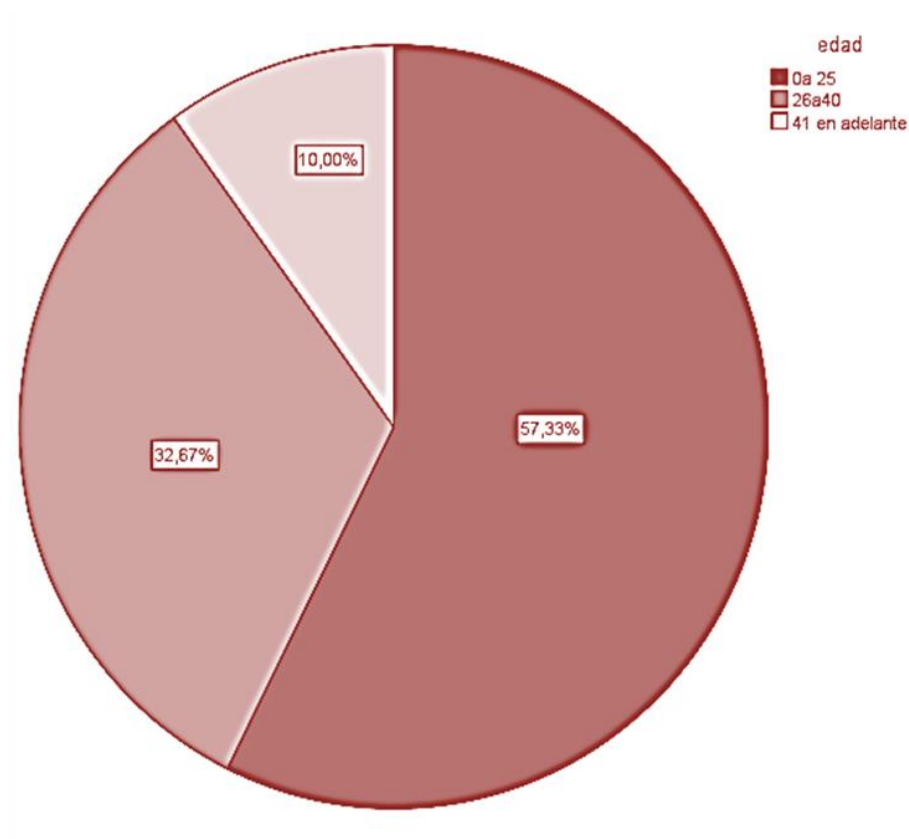
La distribución de la muestra según la edad, coincide –nuevamente– con los datos aportados por la Facultad de Psicología de la UdelaR, basado en el Censo de Estudiantes (2012). Según el Censo, la edad de la población de estudiantes de grado de la UdelaR se encuentra en el límite superior del rango teórico indicado por la UNESCO para la población de estudiantes universitarios, es decir, de 18 a 24 años.

Las características de los estudiantes de grado de la Udelar en el año 2012, basado en sexo y edad, evidencia y profundiza algunos procesos y tendencias que ya aparecían en censos anteriores: la feminización de la matrícula universitaria así como una mayor participación de la población de 30 años. En suma, según los datos del censo 64% de los estudiantes de la UdelaR son mujeres.

Según el censo universitario, la edad promedio de los estudiantes de la UdelaR en el año 2012 fue de 26 años aproximadamente, mientras que la mediana de edad es de 24 años, es decir, que más de 50% de estudiantes de la UdelaR tiene 24 años y menos.

Para lograr la distribución de la muestra basada en la edad, se clasificaron los estudiantes por rango. Menores de 25 años de edad, de 26 a 40 años y de 41 en adelante. El gráfico 2 muestra en porcentajes la distribución de edades de la muestra, mediante la cual puede observarse que existe predominancia de la edad entre 26 y 40 años (57,33%).

Gráfico 2. Características de la muestra según la variable edad



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

4.2.3 Rendimiento Académico

Para esta variable, se consideró –previamente– la escala de calificaciones presente en la Universidad de la República sobre la cual se organizaron los intervalos de rendimiento académico para así considerar las relaciones entre el Rendimiento Académico de los estudiantes y los Estilos de Aprendizaje. La ilustración 17 muestra la escala de calificaciones.

Ilustración 17 . Escala de calificaciones de la Universidad de la República

12	S S S
11	S S MB
10	MB MB S
9	MB MB MB
8	MB MB B
7	B B MB
6	B B B
5	B B R
4	R R B
3	R R R
2	R R D
1	D D R
0	D D D

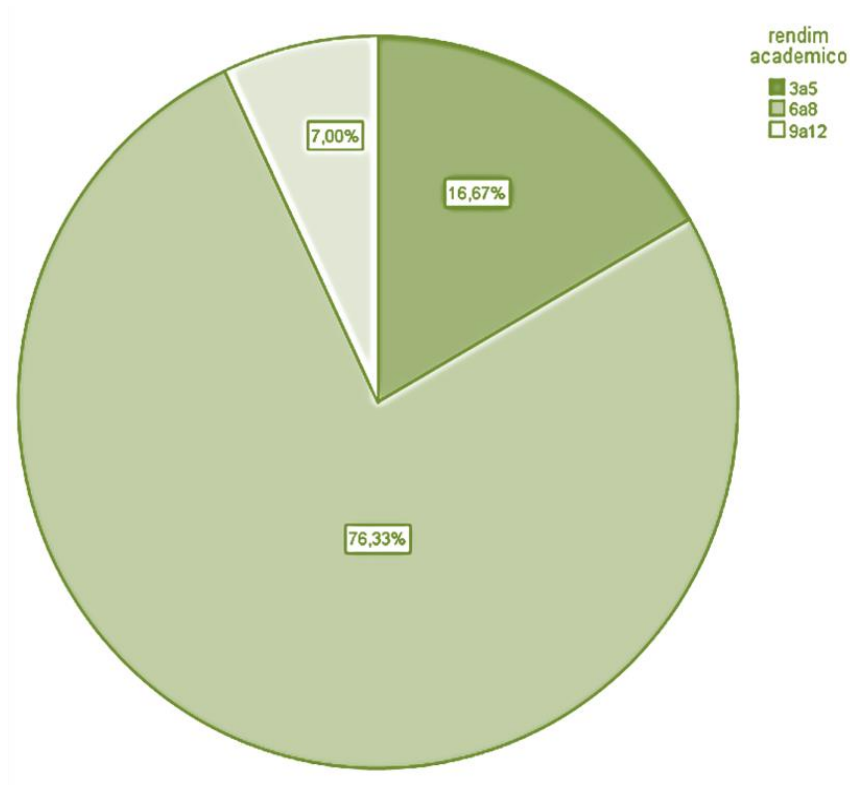
Fuente: Elaboración propia.

Desde el punto de vista cualitativo, la correspondencia de las calificaciones es como se presenta:

- D Deficiente
- R Regular
- B Bueno
- MB Muy Bueno
- S Sobresaliente

En este sentido, se encontró en la muestra investigada que 76,33% de los estudiantes tiene un rendimiento de 6 a 8; 16,7% de 9 a 12 y 7% de 3 a 5. Se observa la predominancia de un rendimiento entre 6 y 8. El gráfico 3 muestra el rendimiento académico de la muestra en porcentajes.

Gráfico 3. Rendimiento académico de la muestra



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En síntesis se ha encontrado una muestra que presenta una predominancia del sexo femenino (72,33%), con un rendimiento académico promedio (6 a 8) con una predominan de edad menor a 25 años (57,33%).

4.3 Análisis de Resultados por objetivo

A continuación se presentarán los resultados obtenidos considerando cada objetivo de la investigación.

4.3.1 Resultados obtenidos para el objetivo específico 1

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos –a partir de la aplicación del cuestionario CHAEA– para el objetivo específico 1 de esta investigación:

- Identificar los Estilos de Aprendizaje predominantes en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la UdelaR en las asignaturas clínicas a través de los Cuestionarios CHAEA e ILS.

4.3.1.1 Identificación de los Estilos de Aprendizaje a través del Cuestionario CHAEA

Como ya fue advertido en los capítulos precedentes, el cuestionario Honey, Gallego y Alonso (CHAEA) determina las preferencias de cómo el estudiante utiliza la información basada en la teoría de Kolb. Además, dicho cuestionario identifica los siguientes Estilos de Aprendizaje: pragmático, activo, teórico, reflexivo. El Anexo A muestra un ejemplo de dicho cuestionario.

4.3.1.2 Comportamiento de la Dimensión Estilo de Aprendizaje según CHAEA

Para conocer el comportamiento de la dimensión Estilo de Aprendizaje según el cuestionario CHAEA, se procesaron los datos y se pasaron los resultados a una planilla de datos para, posteriormente, aplicar los métodos estadísticos seleccionados y correspondientes a esta variable.

La tabla 8 introduce como son las preferencias de acuerdo al puntaje en el Cuestionario CHAEA.

Tabla 8. Preferencias Estilos de Aprendizaje cuestionario CHAEA

Estilo	Preferencia				
	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Fuente: Alonso y Ecurra 2011, p.35

En la tabla 9 se presenta el análisis descriptivo para cada Estilos de Aprendizaje del Cuestionario CHAEA.

Luego, en la tabla 10 se presentan las medidas de tendencia central para los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario CHAEA.

Tabla 9. Estadísticos Descriptivos Estilos de Aprendizaje CHAEA

Estadísticos descriptivos								
	N	Suma	Media		Desv. típ.	Varianza	Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico
Activo CHAEA	300	3666	12,22	,175	3,026	9,155	-,299	,281
Reflexivo CHAEA	300	4509	15,03	,158	2,738	7,494	2,384	,281
Teórico CHAEA	300	3835	12,78	,159	2,747	7,548	,955	,281
Pragmático CHAEA	300	3599	12,00	,174	3,011	9,067	,371	,281
N válido (según lista)	300							

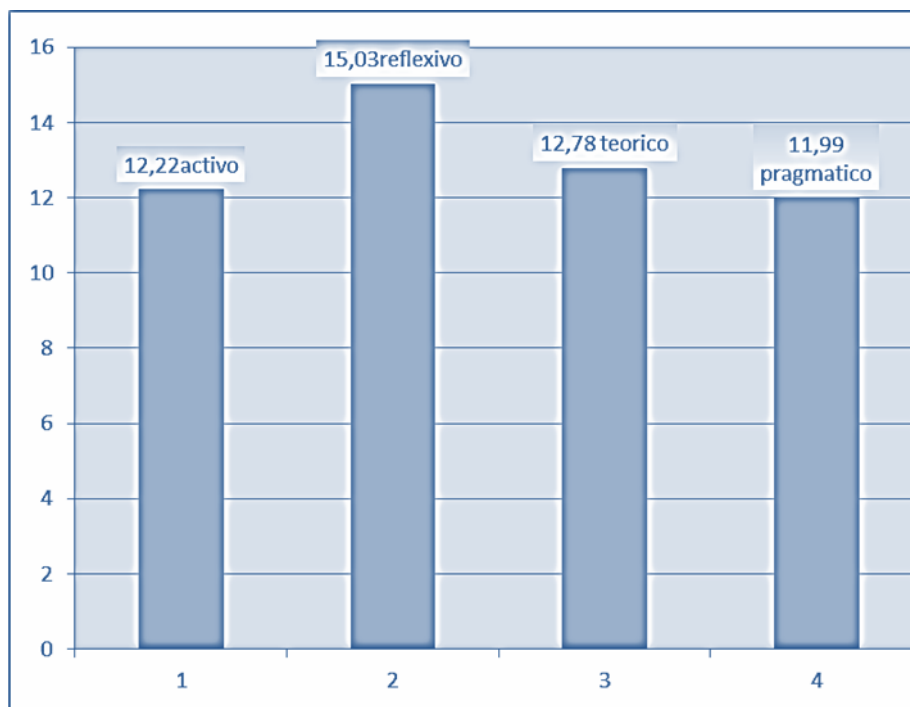
Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Tabla 10 .Medidas de tendencia central para Estilos de Aprendizaje Cuestionario CHAEA

Activo	M	12,22
Reflexivo	M	15,03
Teórico	M	12,78
Pragmático	M	11,99

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS

Gráfico 4. Medidas de tendencia central para los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario CHAEA

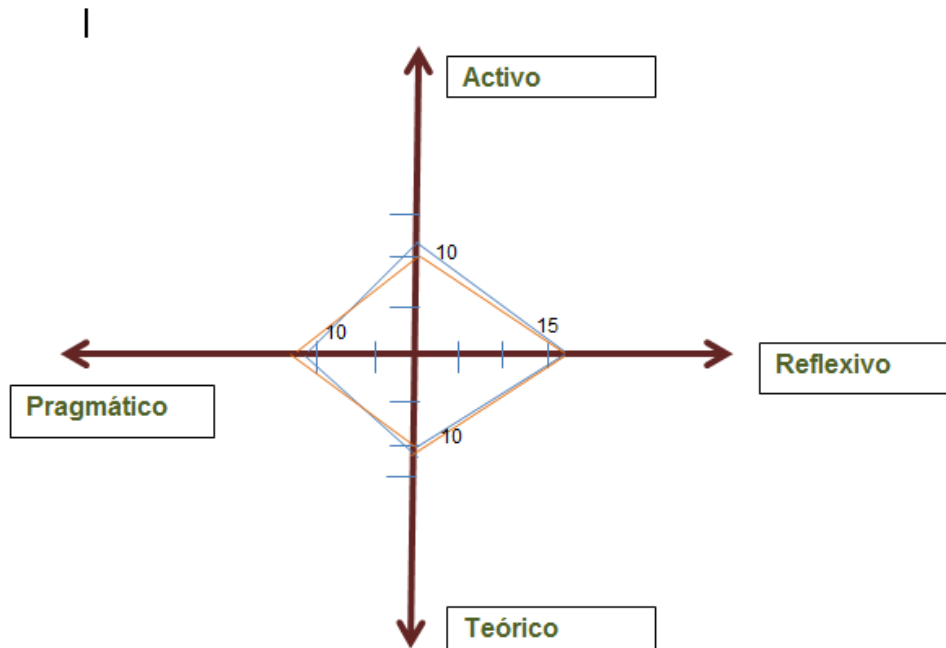


Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En el gráfico 4 puede observarse que la muestra presenta cierta predominancia del Estilo Reflexivo (M: 15,03), seguido por el estilo teórico (M: 12,78). Luego, casi en el mismo nivel, aparecen los Estilos activo (M: 12,22) y pragmático (M: 11,99).

A partir de la comparación entre el perfil de los estudiantes de esta muestra y los hallazgos encontrados por Alonso y Gallego (1992), en la Universidad Complutense de Madrid, se observó igualmente una mayor preferencia por el estilo reflexivo y teórico. El gráfico 5 muestra la comparación de tendencias centrales a través de un plano cartesiano que incluye los datos de las medidas de tendencia central para la muestra de esta investigación y la muestra de la investigación de Alonso (1992).

Gráfico 5. Comparación de tendencias centrales, basado en los datos de las medidas de tendencia central



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Por su parte, la tabla 11 muestra los resultados de las medidas de tendencia central para las dos investigaciones.

Tabla 11. Medidas de tendencia central para la muestra de la investigación y las obtenidas por Alonso y Gallego

Investigación	activo	Reflexivo	teórico	pragmático
Alonso (1992)	10,34	16,24	12,6	12,63
Media DE	3,31	2,68	2,91	2,21
Muestra Actual				
Media DE	12,22	15,03	12,78	11,44
	3,026	2,73	2,74	3,01

Fuente Elaboración propia.

A partir de estos hallazgos puede plantearse en la muestra el predominio de Reflexivos que tienden a ser sujetos que analizan las experiencias y se concentran en los detalles antes de presentar las conclusiones. Son observadores y escuchan previamente antes de emitir una opinión. Este tipo de Estilo predominante en la muestra, es seguido por estudiantes de estilo teórico. Estudiantes que se adaptan e integran las observaciones haciéndolas converger en teorías complejas y bien fundamentadas en forma lógica. Son secuenciales en su pensamiento y van integrando los hechos paso a paso.

Luego, aparecen en la muestra los estudiantes con estilo activo, estudiantes que se involucran y prefieren experiencias nuevas, viven el momento presente. Finalmente en la muestra se presentan los estudiantes pragmáticos, estudiantes que prueban ideas, teorías y técnicas, confrontándolas con la práctica; no les agradan las largas discusiones y son prácticos.

En cuanto a las desviaciones standard puede observarse que los valores que indican más dispersión son del estilo activo, lo que se cumple para las dos investigaciones.

Se presenta a continuación en la tabla 12 la distribución de los Estilos de Aprendizaje para el cuestionario CHAEA obtenidos en la muestra investigada.

Tabla 12. Distribución de los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario CHAEA

Estadísticos					
		activo CHAEA	teórico CHAEA	pragmático CHAEA	reflexivo CHAEA
N	Válidos	300	300	300	300
	Perdidos	0	0	0	0
Media		12,22	12,78	12,00	15,03
Desv. típ.		3,026	2,747	3,011	2,738
Asimetría		-,251	-,438	-,277	-,939
Error típ. de asimetría		,141	,141	,141	,141
Curtosis		-,299	,955	,371	2,384
Error típ. de curtosis		,281	,281	,281	,281
Mínimo		3	0	0	0
Máximo		19	19	19	20

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

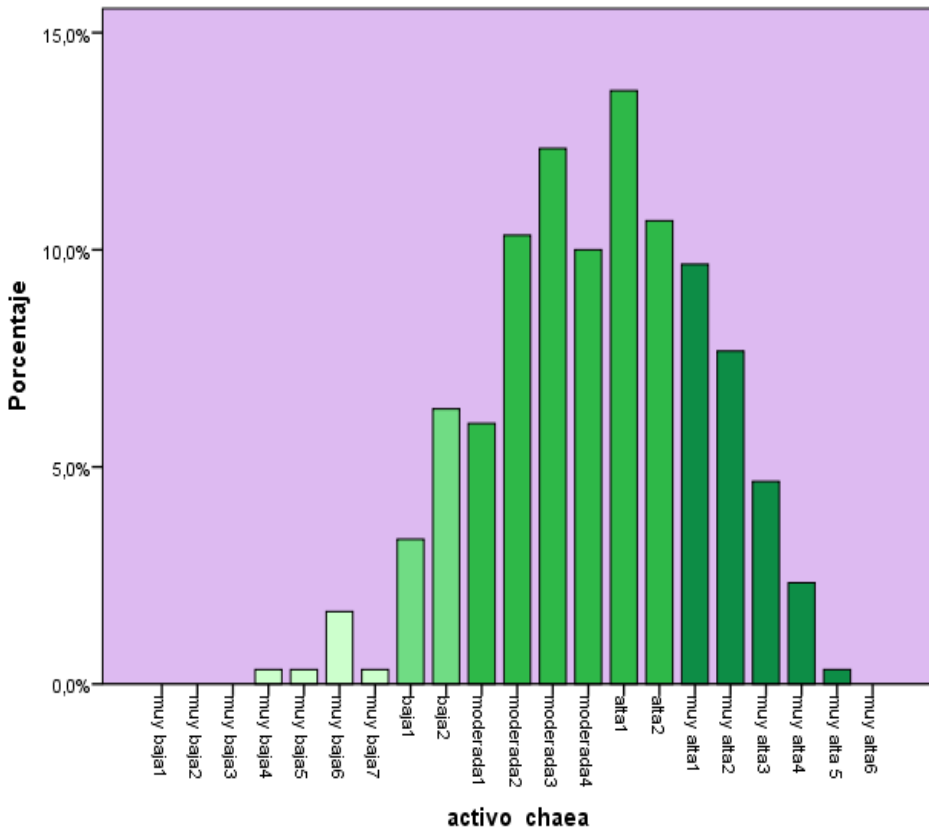
La tabla 12 señala que el estilo activo (CHAEA) presenta en la muestra una desviación típica de 3,026; el reflexivo de 2,78; el teórico 2,74 y el pragmático 3,011. Los Estilos activo y pragmático presentan mayor desviación en relación con la media.

En consecuencia, la asimetría se presenta negativa para los cuatro Estilos del CHAEA: activo -0,251; teórico -0,438; pragmático -0,277 y reflexivo -0,939. Se señala entonces, que la minoría de los datos se encuentra en los casos a la izquierda de la media.

En relación al coeficiente de curtosis, se encuentra que en el estilo activo se presenta un coeficiente negativo (-0,299), lo que indicaría distribución platicúrtica, con una menor concentración de datos en torno a la media. Mientras que los otros Estilos presentan un coeficiente positivo, lo que

manifiesta una distribución leptocúrtica con mayor concentración de datos en torno a la media (teórico: 0,955, pragmático 0,371 y reflexivo 2,384). En el caso del reflexivo, sería el coeficiente que se encuentra más alejado del 0 lo que indicaría el valor más alejado de una distribución normal. La gráfico 6 presenta las distribuciones de puntajes para cada Estilo de Aprendizaje del Cuestionario CHAEA.

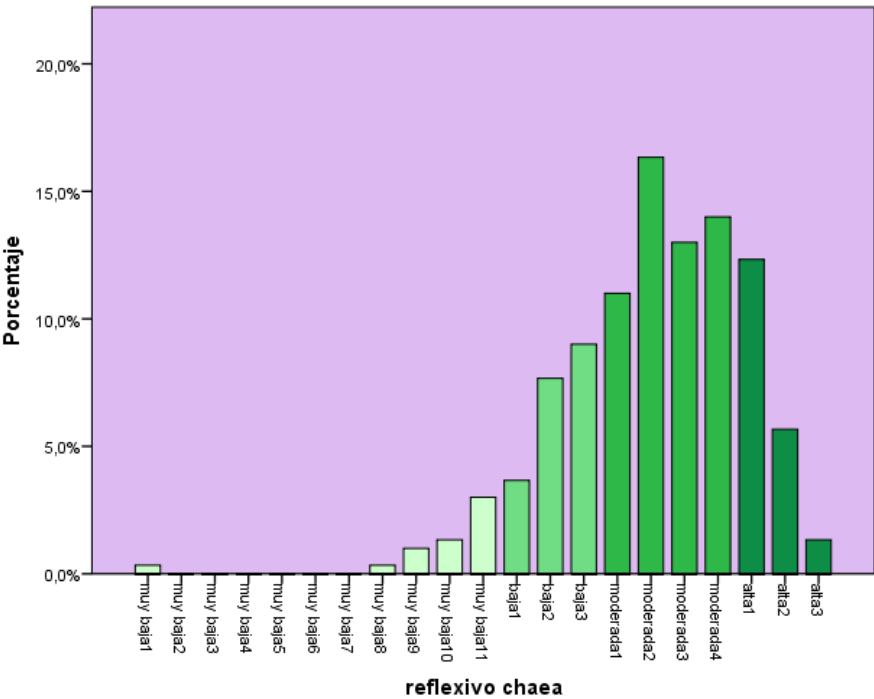
Gráfico 6. Distribución para el Estilo Activo del Cuestionario CHAEA



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En lo correspondiente al estilo activo del CHAEA, el gráfico 6 muestra una predominancia de los puntajes moderados. Por su parte, la el gráfico 7 muestra cómo se posicionan con mayor intensidad los puntajes moderados y altos para el estilo reflexivo del Cuestionario CHAEA.

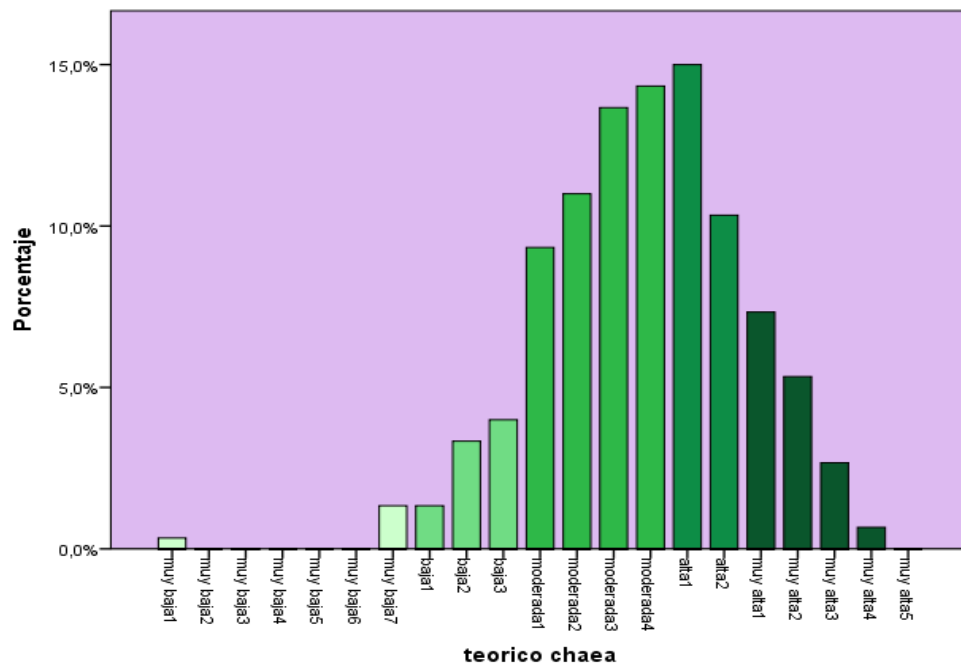
Gráfico 7. Distribución para el Estilo Reflexivo del Cuestionario CHAEA



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 8 muestra la predominancia moderada para el estilo teórico.

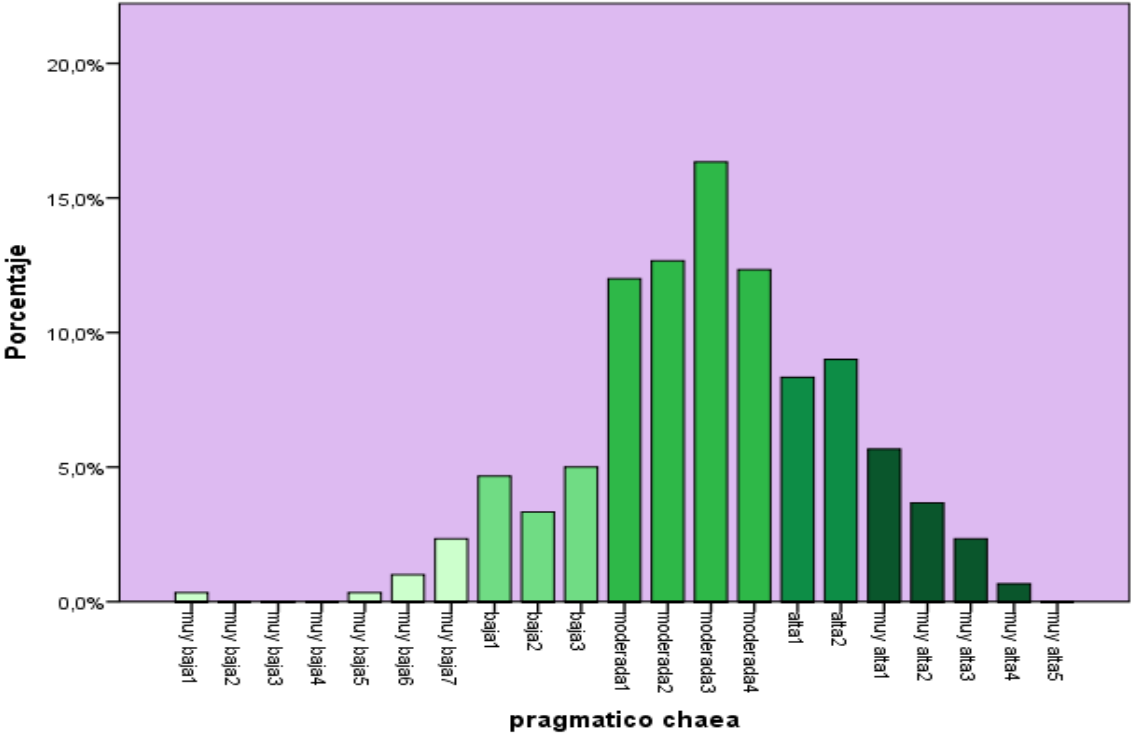
Gráfico 8. Distribución del Estilo Teórico del Cuestionario CHAEA



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 9 muestra una distribución según la que los puntajes muy bajos para el estilo pragmático son pocos y aparecen puntajes intermedios predominando, y pocos puntajes altos y muy altos.

Gráfico 9. Distribución del Estilo Pragmático del Cuestionario CHAEA



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

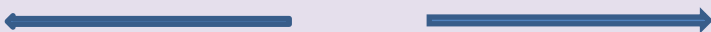
4.3.1.3 Identificación de los Estilos de Aprendizaje Cuestionario ILS

A continuación se consideraran los comportamientos estadísticos de la dimensión Estilos de Aprendizaje para el Cuestionario ILS. Las variables consideradas son cada uno de los Estilos de Aprendizaje.

4.3.1.4 Comportamiento de la Dimensión Estilo de Aprendizaje según ILS

La figura 18 presenta los puntajes con los que se valoran los Estilos de Aprendizaje para el cuestionario ILS.

Figura 18. Perfiles y puntajes para la evaluación del Cuestionario ILS

Activo	11	9	7	5	3	1	1	3	5	7	9	11	Reflexivo
Sensorial	11	9	7	5	3	1	1	3	5	7	9	11	Intuitivo
Visual	11	9	7	5	3	1	1	3	5	7	9	11	Verbal
Secuencial	11	9	7	5	3	1	1	3	5	7	9	11	Global
Perfil de cada Estilo Neutro Perfil de cada Estilo 													

Fuente: Elaboración propia.

No utilizamos la colocación del signo negativo a partir de la izquierda del neutro por considerar más operativo para la presentación y el planteo de estadísticos

siguiendo algunas investigaciones que así lo realizan a efectos de facilitar el análisis.(Trojano Rodríguez Y. et al. , 2009)

Por su parte, En la tabla 13 se presenta el análisis descriptivo para cada Estilos de Aprendizaje del Cuestionario ILS.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos Estilos de Aprendizaje ILS

Estadísticos descriptivos								
	N	Suma	Media		Desv. típ.	Varianza	Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico
activo ILS	300	935	3,12	,155	2,685	7,207	-1,023	,281
reflexivo ILS	300	192	,64	,091	1,576	2,485	13,017	,281
sensorial ILS	300	1279	4,26	,192	3,328	11,078	-,992	,281
intuitivo ILS	300	222	,74	,112	1,935	3,745	10,214	,281
visual ILS	300	1022	3,41	,183	3,167	10,028	-,639	,281
verbal ILS	300	242	,81	,109	1,889	3,568	10,474	,281
secuencial ILS	300	945	3,15	,174	3,013	9,078	-,532	,281
global ILS	300	220	,73	,102	1,764	3,113	14,363	,281
N válido (según lista)	300							

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

A continuación se presentan las medidas de tendencia central para los Estilos de Aprendizaje encontrados en esta investigación en relación con el Cuestionario ILS

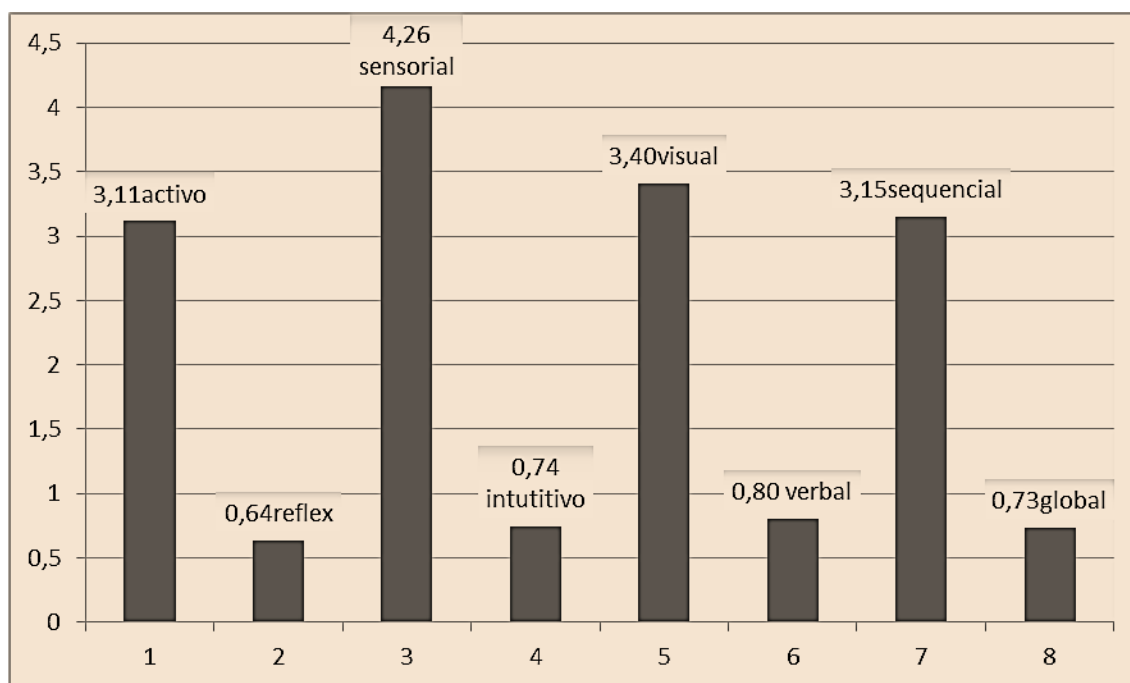
Tabla 14 . Medidas de tendencia central para los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario ILS

Activo	M	3,11
Reflexivo	M	0,64
Sensorial	M	4, 26
Intuitivo	M	0,74
Visual	M	3,40
Verbal	M	0,80
Secuencial	M	3,15
Global	M	0,73

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 10 presenta los valores de las medidas de tendencia central que han sido presentadas previamente y que corresponden a los Estilos de Aprendizaje encontrados en la muestra en relación al cuestionario ILS.

Gráfico 10 . Promedio de los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario ILS

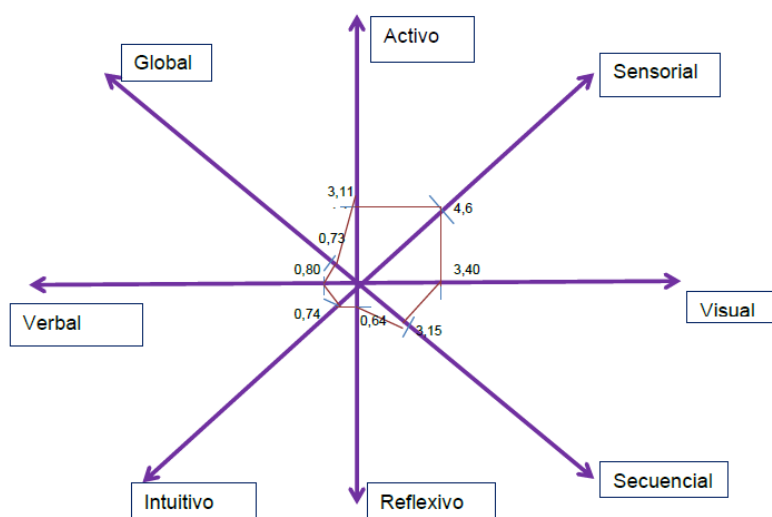


Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 10 demuestra como aparece dentro de la muestra la amplia preponderancia de los perfiles de aprendizaje activo, sensorial, visual y secuencial por sobre el reflexivo, el intuitivo, el verbal y el global para el Cuestionario ILS.

En función de la presentación de las medidas de tendencia central previamente presentadas en la gráficas y luego introducidas a través del plano cartesiano, en el gráfico 11 puede observarse como los Estilos activo, sensorial, visual y reflexivo, obtienen perfiles muy marcados, en contraposición con los Estilos global, verbal, intuitivo y reflexivo que se encuentran con puntajes cerca de un perfil neutro.

Gráfico 11. Diagrama con las medidas de tendencia central para los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario ILS



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Con la introducción de estos elementos previos puede concluirse que encontramos en el Cuestionario ILS, y la población investigada, que el predominio aparece en relación al estilo sensorial con una media de 4,26 seguido por el visual y el secuencial y activo con una media de 3,40; 3,15 y 3,11 respectivamente. Contrariamente, encontramos medidas de tendencia central extremadamente bajas en los Estilos reflexivo, intuitivo, verbal y global, con una media de 0,64; 0,74; 0,80 y 0,73, respectivamente.

Las medidas de tendencia central correspondientes a estos Estilos de Aprendizaje de este cuestionario, indicarían la ausencia de balance en relación con lo esperado y deseable para el cuestionario. Tomando en cuenta que para que esto se presente, los puntajes deben ser entre 1 y 3. Un puntaje hasta cinco puede ser acorde pero no es lo más deseable.

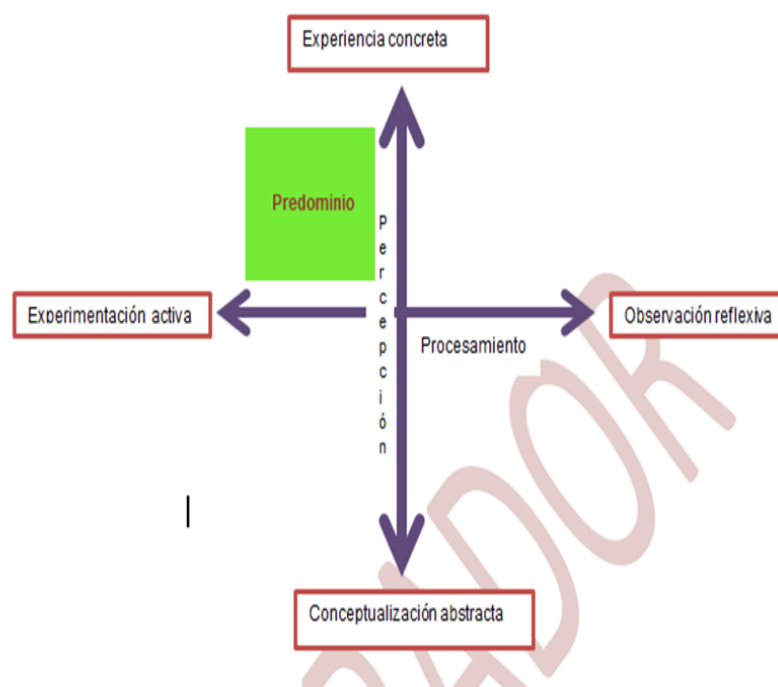
En función de las dimensiones que explora el cuestionario ILS, en las dimensiones activo/reflexivo (procesamiento), sensorial/ intuitivo (percepción), visual/verbal

(representación) y secuencial/global (comprensión) puede concluirse, a partir de los datos presentados, que los estudiantes de la muestra son activos y prioritariamente prefieren lograr el aprendizaje haciendo y probando cosas, especialmente en grupo, por sobre utilizar la reflexión solitaria y la meditación.

A su vez, los estudiantes de la muestra, prefieren, en relación a la representación y la percepción, ver y sentir con visiones sonidos y sensaciones por sobre las ideas y las concepciones teóricas. A su vez, eligen las representaciones visuales como fotos, diagramas –entre otros– por sobre los sonidos y las fórmulas explicativas escritas o habladas. En el predominio de lo secuencial son estudiantes que prefieren resolver problemas en forma lineal por sobre solucionar problemas en forma global.

En relación a la propuesta de Kolb, y considerando los Estilos de Aprendizaje obtenidos en la muestra a partir del Cuestionario ILS, puede establecerse una intensidad mayor para el procesamiento y percepción, lo cual se muestra a partir del siguiente plano cartesiano en el gráfico 12.

Gráfico 12. Ciclo de Kolb y predominios en el procesamiento de la experiencia en la muestra investigada



Fuente: Elaboración Propia.

La tabla 15 integra los estadísticos descriptivos para cada uno de los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario ILS

Tabla 15 Media, Desviación Típica, Asimetría, Curtosis y Mínimos y Máximos para cada Estilo de Aprendizaje del Cuestionario ILS

		Estadísticos descriptivos							
		Sensorial	Reflexivo	Activo	Visual	Intuitivo	Secuencial	Global	Verbal
		ILS	ILS	ILS	ILS	ILS	ILS	ILS	ILS
N	Válidos	300	300	300	300	300	300	300	300
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,26	,64	3,12	3,41	,74	3,15	,73	,81
Desv. típ.		3,328	1,576	2,685	3,167	1,935	3,013	1,764	1,889
Asimetría		,270	3,388	,391	,627	3,162	,691	3,519	3,087
Error típ. de Asimetría		,141	,141	,141	,141	,141	,141	,141	,141
Curtosis		-,992	13,017	-1,023	-,639	10,214	-,532	14,363	10,474
Error típ. de curtosis		,281	,281	,281	,281	,281	,281	,281	,281
Mínimo		0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Según la tabla 15 y en relación a la distribución vinculada a los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario ILS aplicado a la muestra, encontramos que los estilos presentan las siguientes desviaciones típicas: estilo sensorial 3,328; estilo reflexivo 1,576; estilo activo 2,685; estilo visual 3,167; estilo intuitivo 1,935; estilo secuencial 3,013 . La del global 1,764 y la del verbal 1,889. Por su parte, los Estilos secuencial y verbal presentan una desviación mayor en relación con la media.

Así, la asimetría se presenta positiva para todos los Estilos: sensorial 0,270; reflexivo 3,388; activo 0,391; visual 0,627; secuencial 3,162; global 0,691; verbal 3,087

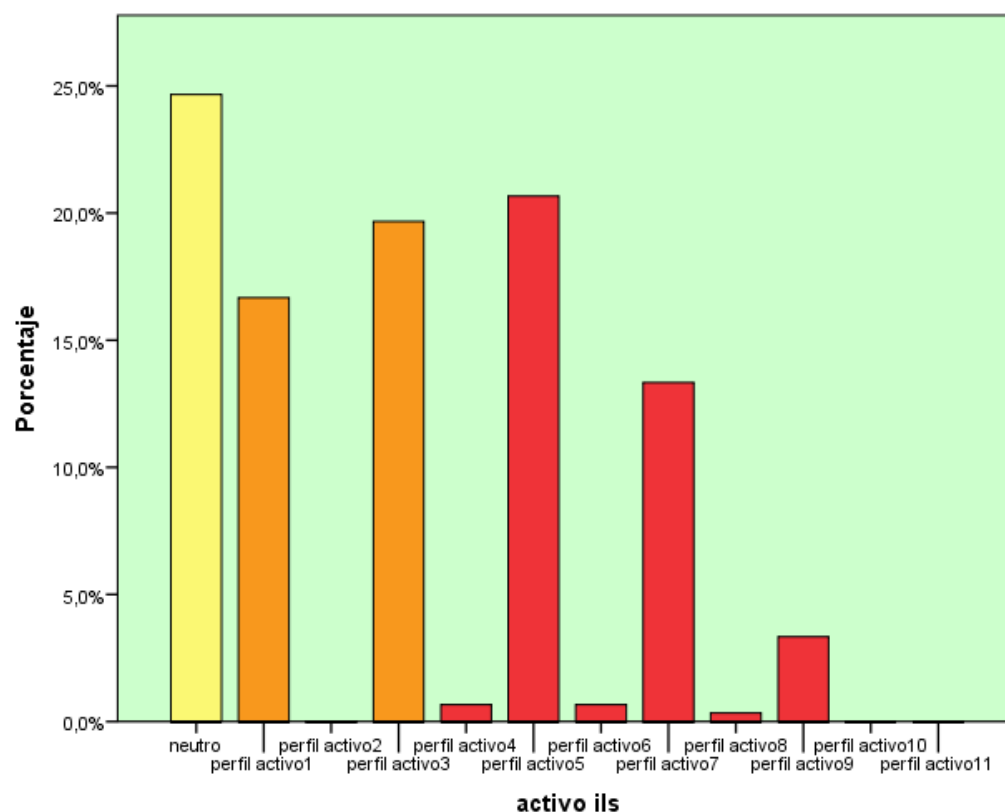
3,519 e intuitivo 3,087. En este sentido, todos los Estilos presentan una minoría de datos a la derecha de la media.

En relación con el Coeficiente de curtosis encontramos negativo para los Estilos sensorial -0,992, activo -1,023 visual -0,639 y secuencial - 0,532. Siendo que los coeficientes positivos corresponden al estilo reflexivo 13,017, global 14,363, verbal 10,474 e intuitivo 10,214. En relación con este coeficiente encontramos que los Estilos sensorial, activo, visual y secuencial presentan distribución platicúrtica, con una menor concentración de datos en torno a la media.

Los Estilos reflexivo, global, verbal e intuitivo, por su parte, presentan una distribución leptocúrtica con mayor concentración de datos en torno a la media. Se señala que los valores para estos Estilos son extremadamente altos indicando valores muy alejados de la distribución normal.

El gráfico 13 presenta la distribución para cada Estilo de Aprendizaje del Cuestionario ILS aplicado a la muestra. Puede observarse que el Estilo Activo del ILS presenta en los estudiantes una predominancia del estilo neutro (24,7%), seguido de los perfiles activos con cierta distribución equilibrada, donde los perfiles superiores descienden, marcándose un perfil promedio para el perfil activo.

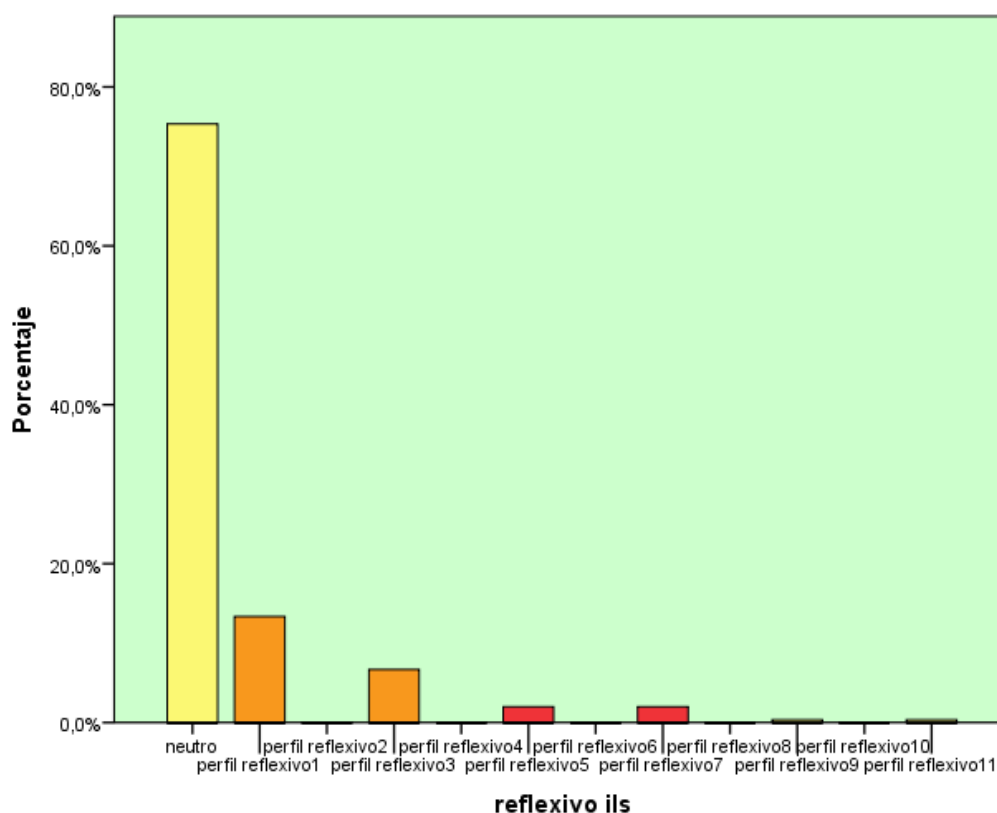
Gráfico 13. Estilo de Aprendizaje Activo para el Cuestionario ILS



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Por su parte, el gráfico 14 muestra que en el Estilo Reflexivo del ILS predominan el neutro (75,3%) y los puntajes que muestran un perfil bajo. Lo cual es una distribución deseada ya que entre el 1 y el 3, indica lo deseable.

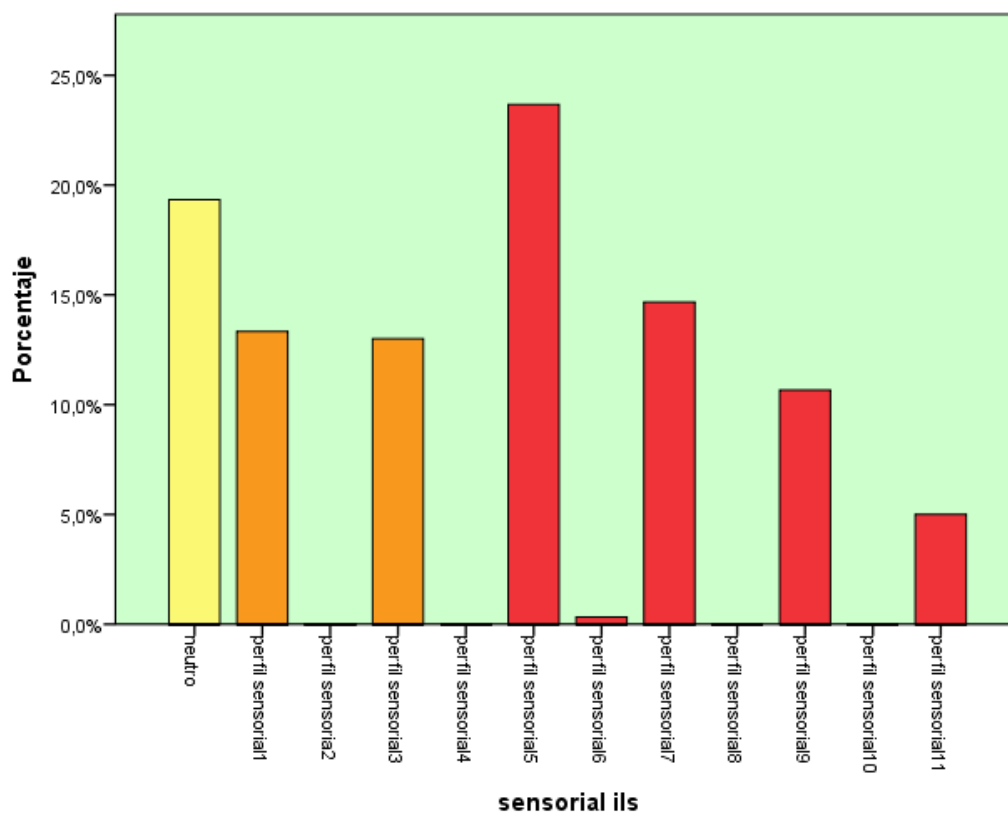
Gráfico 14. Distribución Estilo de Aprendizaje Reflexivo-Cuestionario ILS



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

De forma contraria, el gráfico 15 muestra que para el caso del Estilo sensorial del cuestionario ILS, el perfil neutro no es predominante (19,3%), apareciendo la predominancia del perfil sensorial con importante intensidad. No es lo más deseable que el perfil para un Estilo esté intensamente marcado.

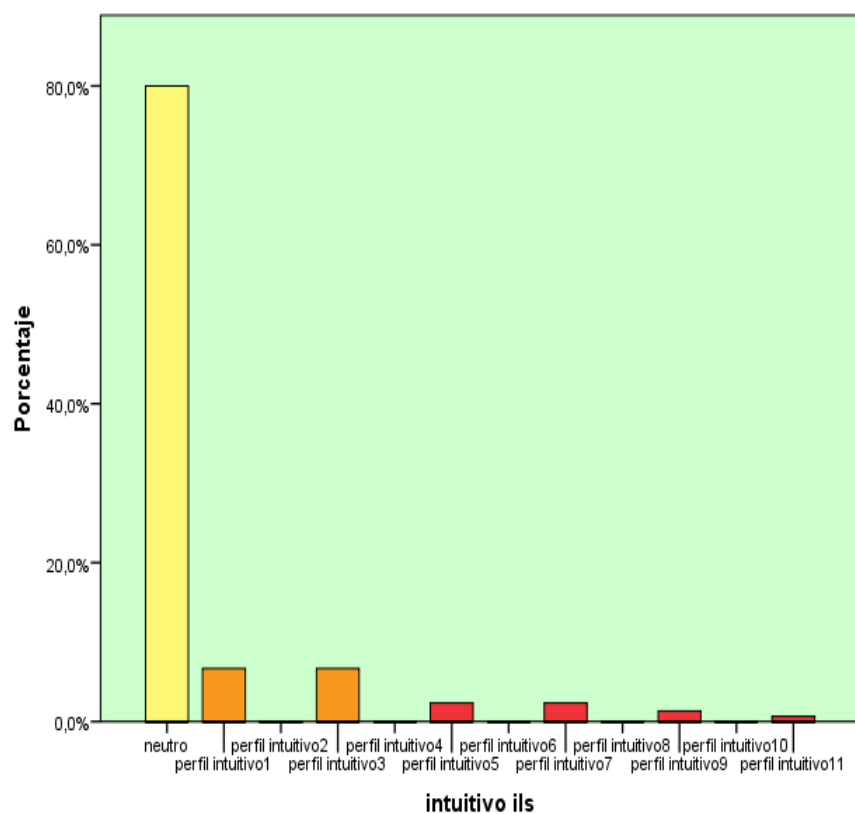
Gráfico 15. Estilo de Aprendizaje Sensorial del Cuestionario ILS



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Por su parte, el gráfico 16 muestra que en el Estilo Intuitivo predominan el neutro (80%) y los perfiles bajos en relación al Estilo Intuitivo. Lo que significa, en ese caso, tener una distribución deseable sin intensidad excesiva.

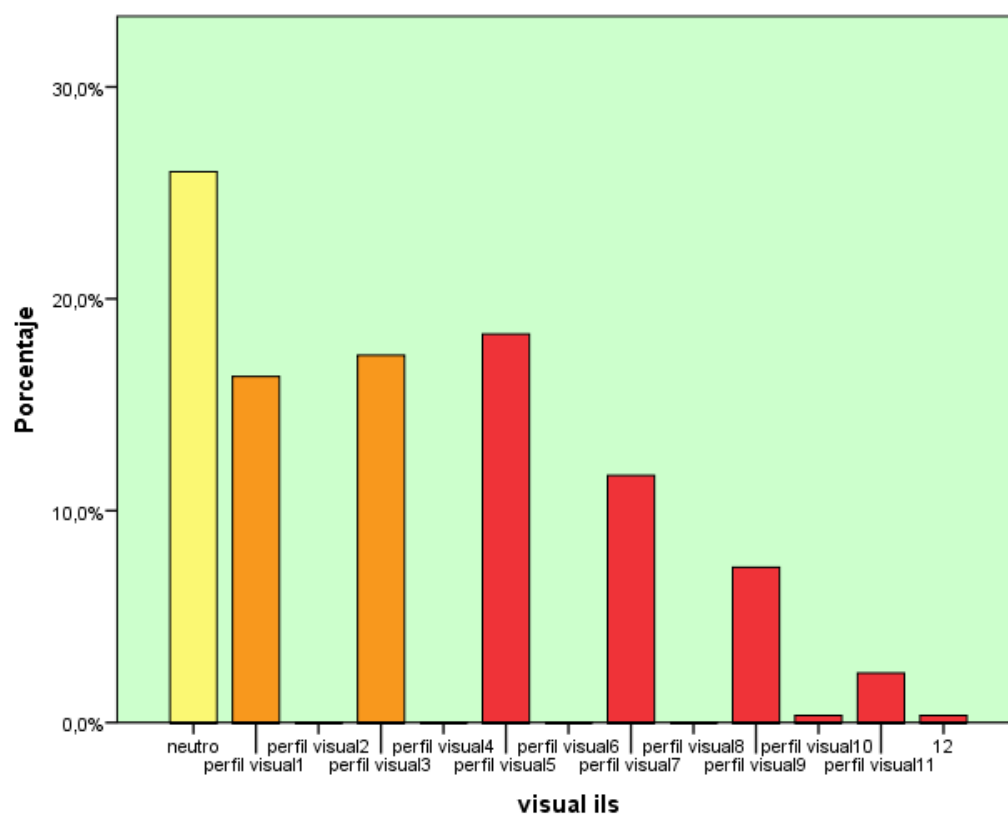
Gráfico 16. Distribución del Estilo Intuitivo del Cuestionario ILS



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En la gráfico 17 puede observarse que la distribución del Estilo Visual si bien es algo preponderante en el neutro (26%), los puntajes se distribuyen con valores intensos para el perfil. No es la distribución más deseada ya que el perfil cobra intensidad con puntajes altos.

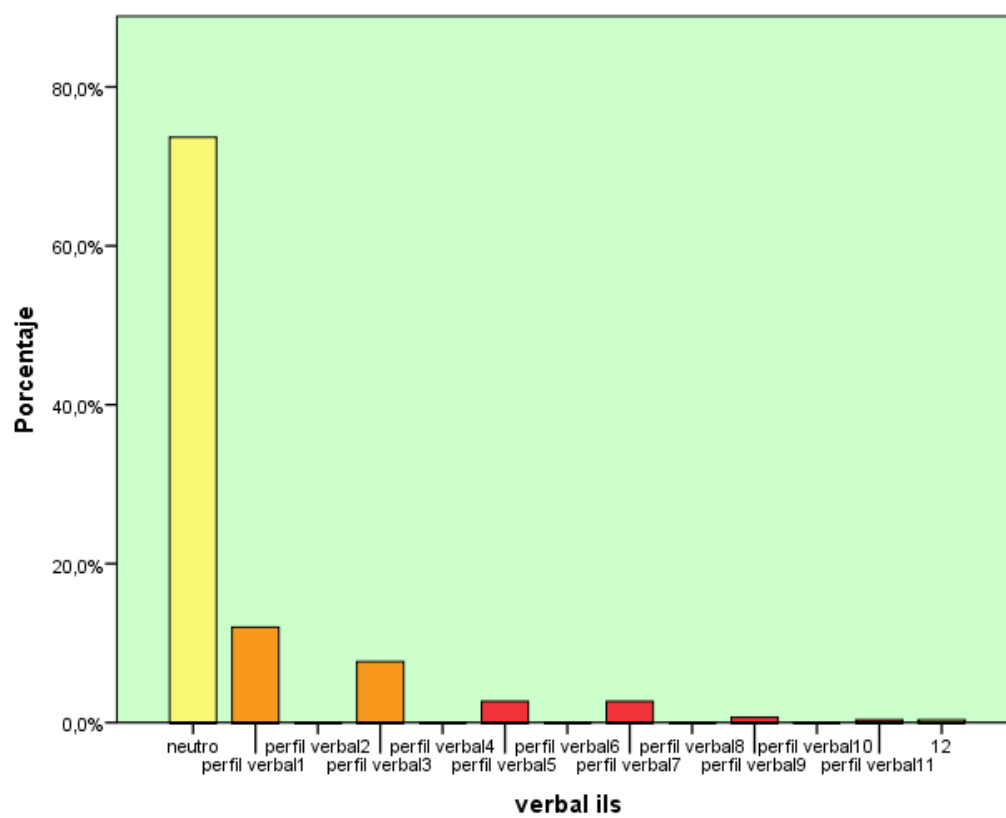
Gráfico 17 Distribución del Estilo Visual del Cuestionario ILS



Fuente: Elaboración propia partir del SPSS.

El gráfico 18 muestra la distribución del Estilo Verbal, puede observarse una distribución deseable para este estilo del Cuestionario ILS, donde el neutro presenta una intensidad importante (73,7%), y va reduciéndose el perfil más intenso para el Estilo.

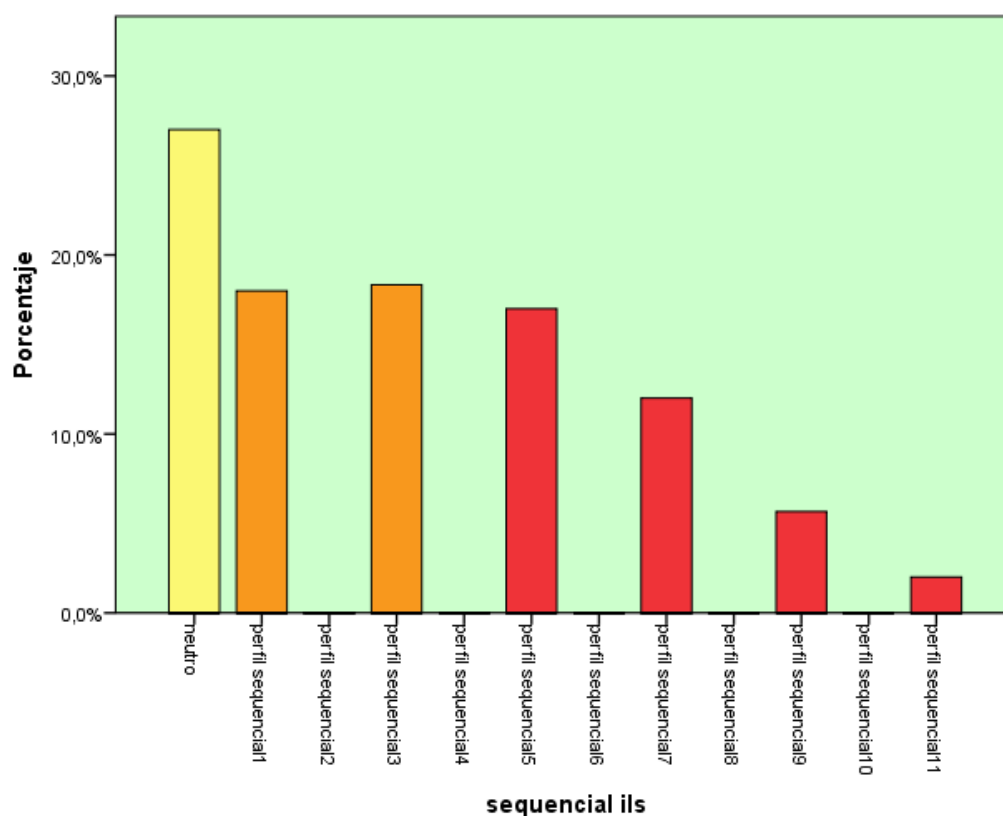
Gráfico 18. Distribución del Estilo verbal del Cuestionario ILS



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 19 muestra la distribución del Estilo Secuencial, en la misma puede observarse que este estilo va alejándose de lo esperado cobrando intensidad los valores que marcan un perfil de Estilo intenso mientras que el porcentaje del neutro es bajo (27%).

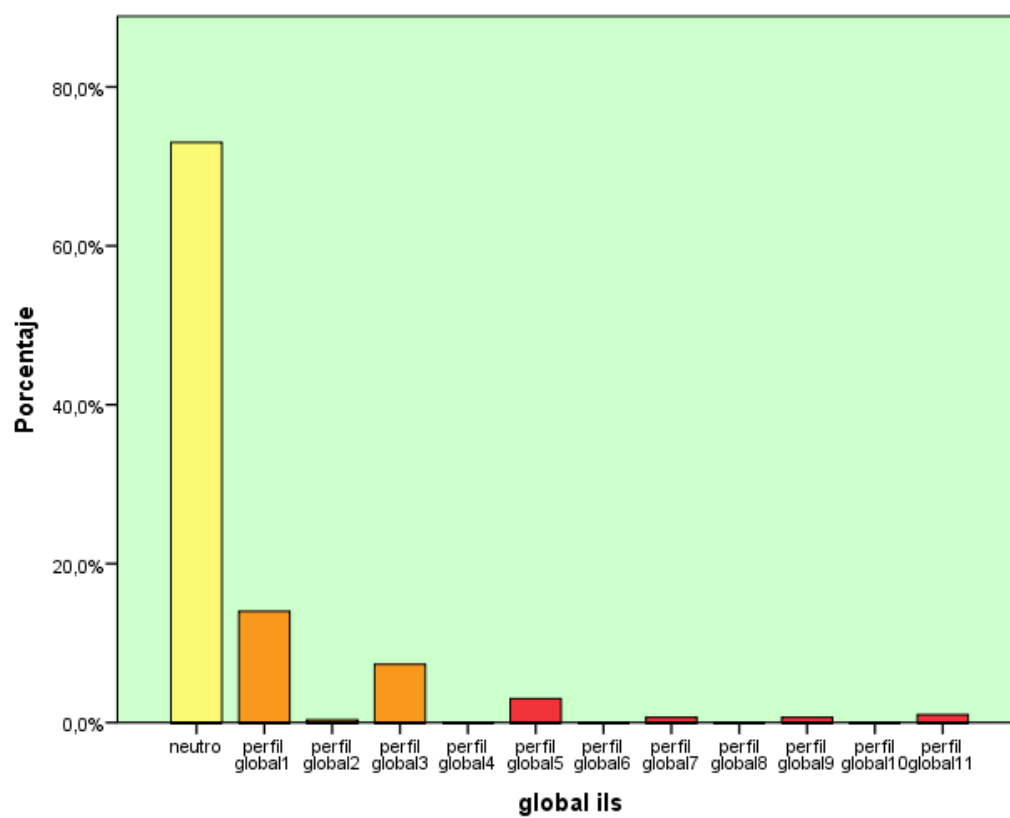
Gráfico 19. Distribución del Estilo Secuencial del Cuestionario ILS



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 20 muestra la distribución del Estilo Global, en el cual hay una predominancia del perfil neutro (73%) con puntajes poco intensos para el Estilo Global. Puede, además, considerarse la aparición de puntajes deseable para este Estilo.

Gráfico 20. Distribución del Estilo Global del Cuestionario ILS



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Por medio de las figuras anteriores puede verse cómo se agrupan los Estilos. En lo cercano al neutro (entre 0 y 3), es decir lo más deseable, se agrupan los Estilos intuitivo, global, reflexivo y verbal. El resto va distribuyéndose hacia los extremos de los puntajes, lo que indica un perfil muy marcado en el estilo, lo que no es deseable.

4.3.2 Resultados para el Objetivo específico 2.

- Identificar si existe alguna relación entre los Estilos de Aprendizaje (CHAEA e ILS) y el rendimiento académico, la edad y el sexo en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la UdelAR en las asignaturas clínicas.

En relación a este objetivo, se plantearon las siguiente Hipótesis:

- **H1:** Existen relaciones estadísticamente significativas entre los Estilos de Aprendizaje y el rendimiento académico.
- **H2:** Existen relaciones estadísticamente significativas entre los Estilos de Aprendizaje y el sexo
- **H3:** Existen relaciones estadísticamente significativas entre los Estilos de Aprendizaje y la edad.
- **H4:** Existen relaciones estadísticamente significativas entre los Estilos de Aprendizaje el sexo y la edad.
- **H5:** Existen relaciones estadísticamente significativas entre los Estilos de Aprendizaje el rendimiento académico y la edad.
- **H6:** Existen relaciones estadísticamente significativas entre los Estilos de Aprendizaje el rendimiento académico y el sexo.

El siguiente análisis de datos da cuenta de los hallazgos para poder afirmar o rechazar las hipótesis planteadas.

4.3.2.1.1 Análisis de relaciones entre la dimensión Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico

4.3.2.1.1.1 Cuestionario CHAEA y rendimiento académico

La tabla 16 muestra los valores de Chi Cuadrado para el rendimiento académico y los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario CHAEA.

Tabla 16. Valores de Chi cuadrado Estilos del cuestionario CHAEA y rendimiento académico

	Valor de Chi cuadrado
Rendimiento académico y activo CHAEA	0,388
Rendimiento académico y teórico CHAEA	0,905
Rendimiento académico y reflexivo CHAEA	0,374
Rendimiento académico y pragmático CHAEA	0,000

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Luego de mostrar, de forma global, los valores de Chi cuadrado para los Estilos de Aprendizaje del cuestionario CHAEA y el rendimiento académico, puede observarse que la única relación estadísticamente significativa es rendimiento académico junto con estilo pragmático del CHAEA.

La tabla 17 presenta el desglose del valor de Chi Cuadrado para el Estilo pragmático.

Tabla 17. Valores de Chi Cuadrado para las variables Estilo de Aprendizaje Pragmático del Cuestionario CHAEA el rendimiento académico

Pruebas de Chi-cuadrado Pragmático CHAEA			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,833 ^a	32	,000
Razón de verosimilitudes	46,971	32	,043
Asociación lineal por lineal	2,731	1	,098
N de casos válidos	300		

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

* $p < .05$.

$\chi^2 (32, N=300)=0.00, p < .05$.

En relación a los valores de Chi cuadrado obtenidos, se considera como relación estadísticamente significativa la existente entre el rendimiento académico y estilo de aprendizaje pragmático del CHAEA a partir del valor de Chi Cuadrado de 0,00. En consecuencia, la tabla 18 presenta la tabla de contingencia para analizar cómo se distribuyen los puntajes de dicho estilo pragmático en relación con el rendimiento académico.

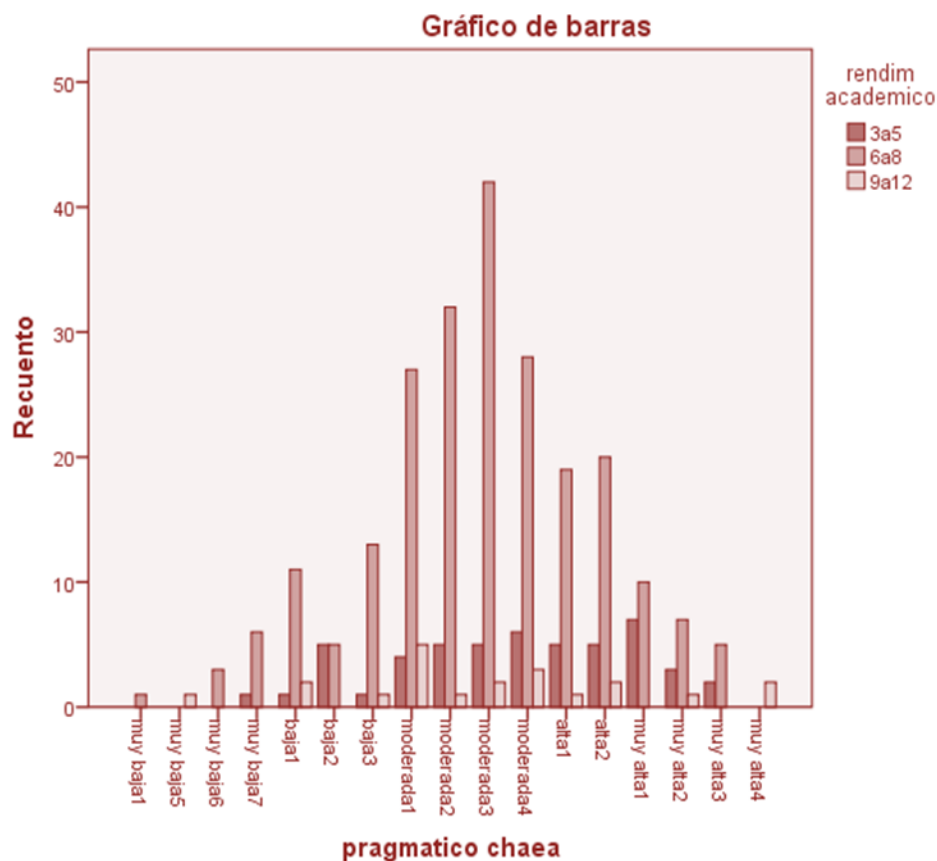
Tabla 18. Contingencia para la variable Estilo de Aprendizaje pragmático del Cuestionario CHAEA y el rendimiento académico

Tabla de contingencia pragmático CHAEA					
Recuento		rendim académico			Total
		3a5	6a8	9a12	
Pragmático CHAEA	muy baja1	0	1	0	1
	muy baja5	0	0	1	1
	muy baja6	0	3	0	3
	muy baja7	1	6	0	7
	baja1	1	11	2	14
	baja2	5	5	0	10
	baja3	1	13	1	15
	moderada1	4	27	5	36
	moderada2	5	32	1	38
	moderada3	5	42	2	49
	moderada4	6	28	3	37
	alta1	5	19	1	25
	alta2	5	20	2	27
	muy alta1	7	10	0	17
	muy alta2	3	7	1	11
	muy alta3	2	5	0	7
	muy alta4	0	0	2	2
Total		50	229	21	300

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

La tabla 18 muestra que el carácter prioritario del rendimiento académico entre 6 y 8 en los puntajes moderados del Estilo Pragmático del Cuestionario CHAEA. El gráfico 21 muestra la distribución que agrupa los Estilos en relación al rendimiento académico y el Estilo pragmático para el Cuestionario CHAEA.

Gráfico 21. Agrupamiento del Estilo Pragmático del Cuestionario CHAEA y el rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

La gráfica y la tabla precedentes, demuestran una concentración de rendimiento académico entre 6 y 8 en los puntajes moderados para el Estilo Pragmático del Cuestionario CHAEA.

En suma, los datos obtenidos demuestran que existe relación entre el Estilo pragmático del Cuestionario CHAEA y el rendimiento académico de los Estudiantes. (Chi cuadrado 0,00). Se verifica además, que el rendimiento académico entre 6 y 8 se agrupa en los puntajes moderados del Estilo pragmático. A su vez, los puntajes del estilo pragmático van acercándose a bajo y alto en los extremos, coincidiendo con los rendimientos académicos más bajos entre 3 y 5 y más altos entre 9 y 12.

Estos Estilos previamente señalados tuvieron una relación significativa con el rendimiento académico. Los demás estilos de los dos cuestionarios no presentaron relación significativa con el rendimiento académico. Las tablas correspondientes a estos Estilos y su no relacionamiento con el rendimiento académico se presentan en el Anexo E.

4.3.2.1.1.2 .Cuestionario ILS y el rendimiento académico

La tabla 19 presenta los valores de Chi cuadrado para los Estilos de Aprendizaje del cuestionario ILS y el rendimiento académico.

Tabla 19. Valores de Chi cuadrado para el rendimiento académico y los Estilos de aprendizaje del Cuestionario ILS

	Valor de Chi cuadrado
Rendimiento académico y activo del ILS	0,251
Rendimiento académico y reflexivo ILS	0,038
Rendimiento académico y sensorial ILS	0,570
Rendimiento académico y intuitivo ILS	0,034
Rendimiento Académico y Visual ILS	0,332
Rendimiento académico y verbal ILS	0,130
Rendimiento académico y secuencial ILS	0,814
Rendimiento académico y global ILS	0,496

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

A partir de los Valores de Chi cuadrado obtenidos se observa una relación estadísticamente significativa entre los Estilos reflexivo e Intuitivo del cuestionario

ILS y el Rendimiento académico. A continuación, la tabla 20 presenta desglosado del Valor de Chi cuadrado para el estilo reflexivo del cuestionario ILS y el rendimiento académico.

Tabla 20. Valores del Chi Cuadrado para las variables Estilo de Aprendizaje Reflexivo de Cuestionario ILS y el rendimiento académico

Pruebas de Chi-cuadrado para el Estilo Reflexivo ILS			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,945 ^a	12	,038
Razón de verosimilitudes	15,743	12	,203
Asociación lineal por lineal	2,494	1	,114
N de casos válidos	300		

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

*p<.05

χ^2 (12, N=300)=0.038 p<.05.

En relación a los valores obtenidos se considera que existe una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje reflexivo del ILS a partir del valor de Chi Cuadrado de 0,34. Por lo tanto, la tabla 21 presenta la tabla de contingencia a efectos de analizar cómo se distribuyen y relacionan los puntajes de dicho estilo en relación el rendimiento académico.

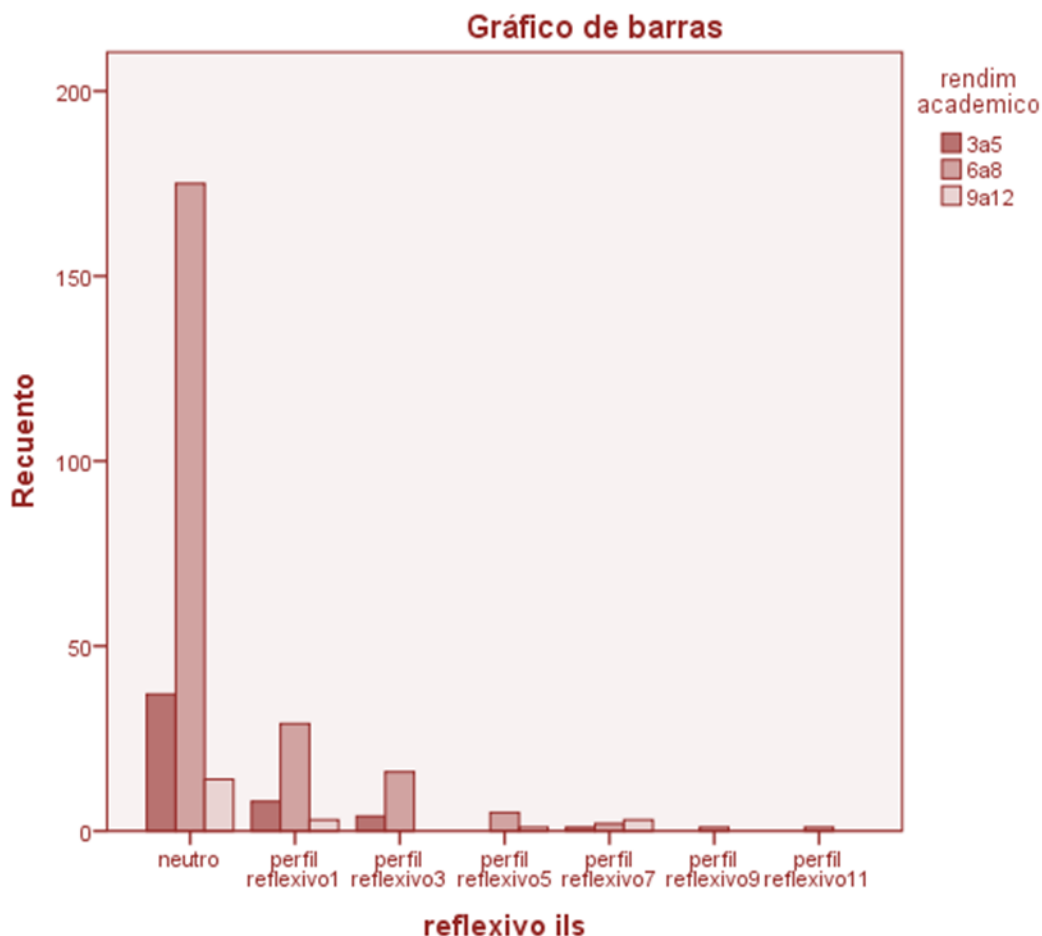
Tabla 21. Contingencia para las variables Estilo de Aprendizaje Reflexivo del Cuestionario ILS y el rendimiento académico

Tabla de contingencia Reflexivo ILS					
Recuento		rendim académico			Total
		3a5	6a8	9a12	
Reflexivo ILS	Neutro	37	175	14	226
	perfil reflexivo1	8	29	3	40
	perfil reflexivo3	4	16	0	20
	perfil reflexivo5	0	5	1	6
	perfil reflexivo7	1	2	3	6
	perfil reflexivo9	0	1	0	1
	perfil reflexivo11	0	1	0	1
	Total	50	229	21	300

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Puede verificarse que el rendimiento académico entre 6 y 8 se encuentra prioritariamente en los puntajes moderados del estilo reflexivo del Cuestionario ILS. El gráfico 22 muestra la distribución que agrupa los Estilos en relación al rendimiento académico.

Gráfico 22. Agrupamiento del Estilo Reflexivo del Cuestionario ILS y el rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

A partir de lo presentado, puede observarse que existe relación entre el estilo reflexivo del Cuestionario ILS y el rendimiento académico de los Estudiantes, basado en un valor de Chi cuadrado de 0,038. Además, se encuentra que en el rendimiento académico entre 6 y 8 se agrupa el perfil neutro y el perfil reflexivo más bajo para el estilo reflexivo. Finalmente, se observa que cuanto mayor es el perfil reflexivo del estudiante, más se acerca a los rendimientos más bajos entre 3 y 5 y más altos entre 9 y 12.

Continuando con la relación ente Estilos de Aprendizaje del Cuestionario ILS y rendimiento académico, previamente se observaba que el valor de Chi cuadrado para el estilo intuitivo del Cuestionario ILS y el rendimiento académico presentaba un valor estadísticamente significativo (0,034). La tabla 22 muestra el desglose del valor de Chi cuadrado para las variables estilo de aprendizaje y rendimiento académico.

Tabla 22. Valores el Chi cuadrado para las variables Estilo de Aprendizaje Intuitivo del Cuestionario ILS y el rendimiento académico

Pruebas de Chi-cuadrado Intuitivo ILS			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,284 ^a	12	,034
Razón de verosimilitudes	18,548	12	,100
Asociación lineal por lineal	9,195	1	,002
N de casos válidos	300		

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

*p<.05

χ^2 (12, N=300)=0.34, p<.05.

En relación a los valores obtenidos, hay relación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y estilo de aprendizaje intuitivo del ILS a partir del valor de Chi Cuadrado de 0,034. La tabla 23 presenta la contingencia para las variables estilo de aprendizaje intuitivo y rendimiento académico.

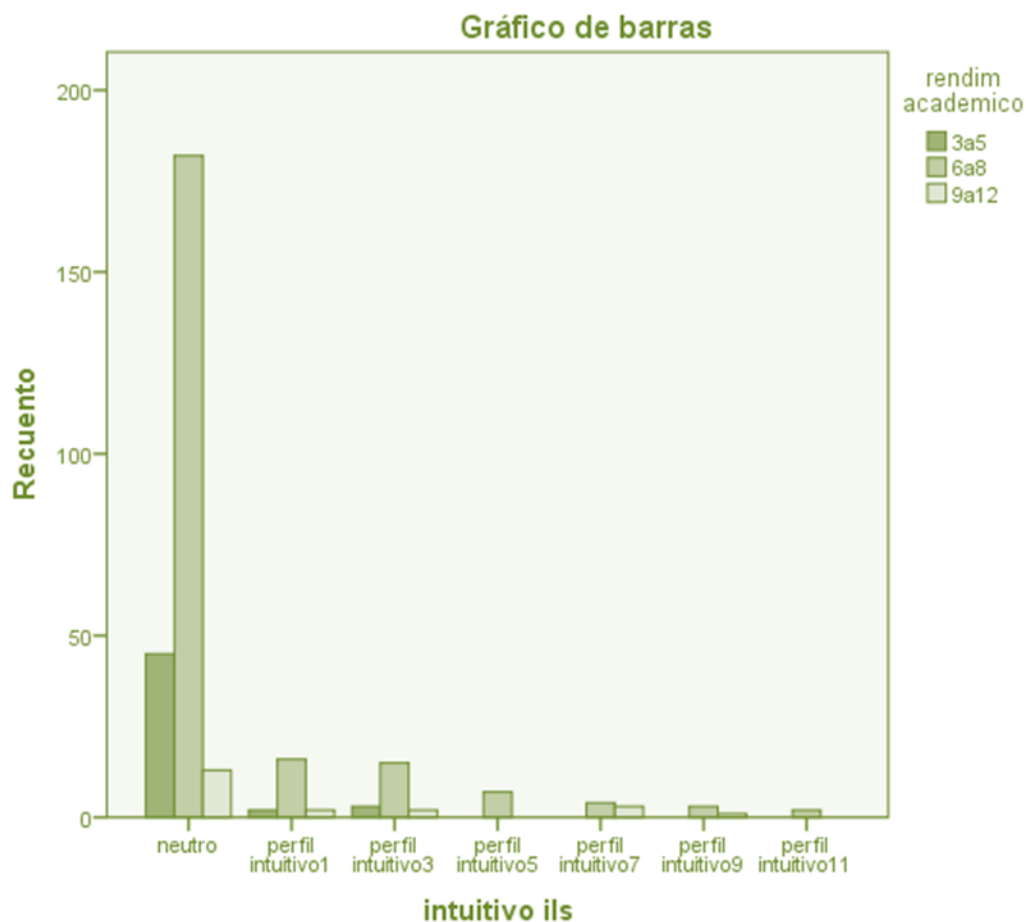
Tabla 23. Contingencia para las variables Estilo de Aprendizaje Intuitivo del Cuestionario ILS y el rendimiento académico

Tabla de contingencia intuitivo ILS					
Recuento		Rendimiento académico			Total
		3a5	6a8	9a12	
Intuitivo ILS	Neutro	45	182	13	240
	perfil intuitivo1	2	16	2	20
	perfil intuitivo3	3	15	2	20
	perfil intuitivo5	0	7	0	7
	perfil intuitivo7	0	4	3	7
	perfil intuitivo9	0	3	1	4
	perfil intuitivo11	0	2	0	2
Total		50	229	21	300

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Se verificar que el rendimiento académico entre 6 y 8 se encuentra prioritariamente en los puntajes moderados del Estilo Intuitivo del Cuestionario ILS. El gráfico 23 muestra la distribución que agrupa los Estilos en relación al rendimiento académico.

Gráfico 23 .Agrupamiento del estilo intuitivo del Cuestionario ILS y el rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Se observa que hay relación entre el estilo intuitivo del Cuestionario ILS y el rendimiento académico de los estudiantes. (Chi cuadrado 0,034). Además, se encuentra que en el rendimiento académico entre 6 y 8 se agrupa el perfil neutro y el perfil intuitivo con puntajes más bajos. En conclusión, cuanto mayor es el perfil intuitivo del estudiante, más se acerca a los rendimientos más bajos entre 3 y 5 y más altos entre 9 y 12.

4.3.2.1.2 Relación entre Estilos de Aprendizaje y sexo

4.3.2.1.2.1 Cuestionario CHAEA y sexo

A efectos de verificar si existe una relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje del CHAEA y del ILS con la variable sexo, se procedió a calcular los valores de Chi cuadrado. Las tablas 24 y 25 muestran los valores obtenidos.

Tabla 24. Resultados de Chi Cuadrado variables sexo con Estilos de Aprendizaje del CHAEA

Valores de Chi cuadrado	
Sexo y activo CHAEA	0,709
Sexo y teórico CHAEA	0,307
Sexo y reflexivo CHAEA	0,520
Sexo y pragmático CHAEA	0,647

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

La tabla 24 muestra que no existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario CHAEA y el sexo de la muestra.

4.3.2.1.2.2 Cuestionario ILS y sexo

Tabla 25. Resultados de Chi cuadrado variables Sexo con Estilos de Aprendizaje cuestionario ILS

Valor de Chi cuadrado	
Sexo y activo ILS	0,525
Reflexivo ILS y sexo	0,486
Sensorial ILS y sexo	0,309
Intuitivo ILS y sexo	0,042
Visual ILS y Sexo	0,633
Verbal ILS y sexo	0,831
Secuencial ILS y sexo	0,120
Global ILS y sexo	0,067

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

La tabla 25 muestra que la única relación estadísticamente significativa ocurre entre la variable sexo con el estilo intuitivo de aprendizaje del Cuestionario ILS. A continuación, en la tabla 26 se desglosa el valor de Chi cuadrado para el estilo intuitivo y el rendimiento académico.

Tabla 26. Valores de Chi Cuadrado sexo y Estilo de Aprendizaje Intuitivo ILS

Pruebas de Chi-cuadrado intuitivo ILS			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,044 ^a	6	,042
Razón de verosimilitudes	13,312	6	,038
Asociación lineal por lineal	1,080	1	,299
N de casos válidos	300		

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

$\chi^2 (6, N=300)=0.042, p<.05$.

En relación a los valores obtenidos se considera que hay una relación estadísticamente significativa entre la variable sexo y el estilo de aprendizaje intuitivo del ILS a partir del valor de Chi Cuadrado de 0,042. En la tabla 27 se muestra la contingencia de distribución de los puntajes para el estilo variable mencionados.

Tabla 27. Contingencia Estilo de Aprendizaje Intuitivo ILS y Sexo

Tabla de contingencia				
Recuento		Sexo		Total
		fem	masc	
Intuitivo ILS	Neutro	178	62	240
	perfil intuitivo1	13	7	20
	perfil intuitivo3	15	5	20
	perfil intuitivo5	3	4	7
	perfil intuitivo7	2	5	7
	perfil intuitivo9	4	0	4
	perfil intuitivo11	2	0	2
	Total	217	83	300

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

La tabla 27 muestra que los perfiles neutros y poco intensos para el estilo intuitivo agrupan la mayoría de los integrantes de la muestra, existiendo más mujeres que hombres con perfil neutro. Posteriormente, a partir de la aplicación del Coeficiente de asociación de Pearson se encontró una asociación lineal positiva poco intensa con un valor de 0,060 lo cual muestra la tabla 26 .tabla

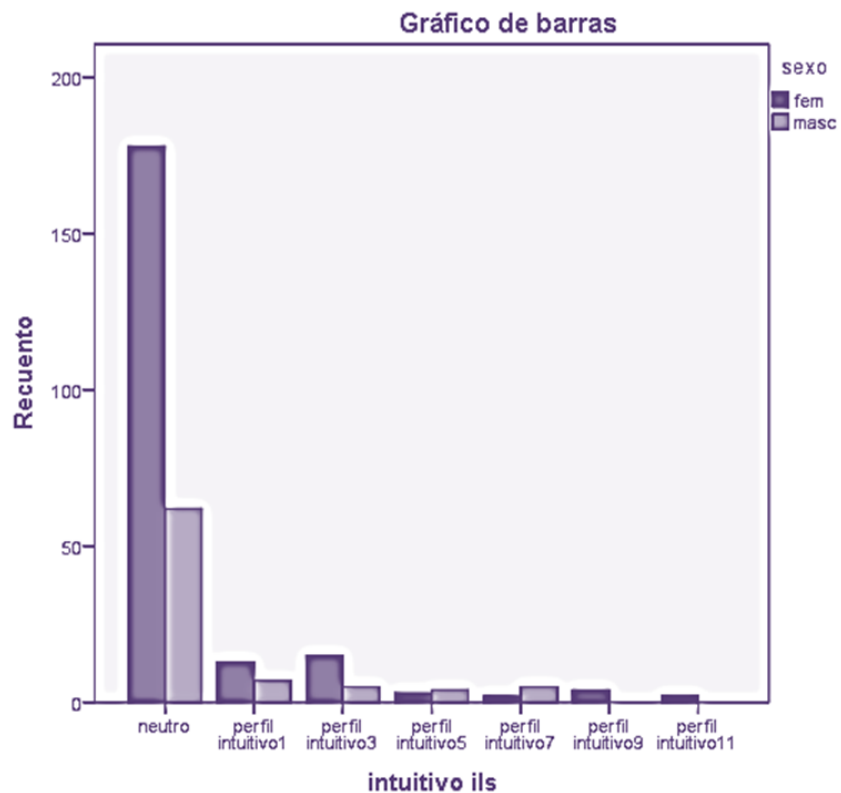
Tabla 28. Correlaciones del coeficiente de asociación de Pearson

Correlaciones			
		Sexo	intuitivo ILS
Sexo	Correlación de Pearson	1	,060
	Sig. (bilateral)		,300
	N	300	300
Intuitivo ILS	Correlación de Pearson	,060	1
	Sig. (bilateral)	,300	
	N	300	300

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 24 presenta la distribución para el Estilo de Aprendizaje Intuitivo del Cuestionario ILS y la variable sexo.

Gráfico 24. Distribución de Estilo de Aprendizaje Intuitivo cuestionario ILS y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

A partir de las tablas y gráficos de distribución presentados, se observa que el sexo femenino presenta perfiles de preferencia neutro, sin perfilar más que el sexo masculino un estilo intuitivo.

4.3.2.1.3 Relación entre Estilos de Aprendizaje y edad

A continuación se plantea el análisis de los resultados para la hipótesis dos para su validación o rechazo.

- H2. Existen relaciones estadísticamente significativas entre los Estilos de Aprendizaje y la Edad.

4.3.2.1.3.1 Cuestionario CHAEA y Edad

La tabla 29 presenta los valores de Chi Cuadrado obtenidos a partir del Cuestionario CHAEA y la variable edad.

Tabla 29. Valores de Chi cuadrado, para Estilos de Aprendizaje cuestionario CHAEA y Edad

	Sig. Asintótica bilateral
Edad y Activo CHAEA	0,480
Edad y teórico CHAEA	0,063
Edad y reflexivo CHAEA	0,610
Edad y pragmático CHAEA	0,800

Fuente: elaboración propia a partir del SPSS.

Los valores presentados demuestran que no se encontró ningún valor de Chi cuadrado que demuestre relación entre algún Estilo de Aprendizaje del CHAEA y la variable edad.

4.3.2.1.3.2 Cuestionario ILS y edad

Se presenta a continuación la tabla 30 que integra los valores de Chi Cuadrado para el Cuestionario ILS y la edad.

Tabla 30. Valores de Chi cuadrado para Estilos de Aprendizaje Cuestionario ILS y edad

Valores de Chi cuadrado	
Edad y activo ILS	0,729
Reflexivo ILS y edad	0,852
Sensorial ILS y edad	0,901
Intuitivo ILS y edad	0,871
Visual ILS y edad	0,318
Verbal ILS y edad	0,763
Secuencial ILS y edad	0,947
Global ILS y edad	0,048

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

$p < .05$.

χ^2 (, 14 N=300)=0.048, $p < .05$.

A partir de la tabla 30 se observa que la variable edad y Estilo Global de Aprendizaje del Cuestionario ILS son las únicas relacionadas. A partir de este resultado, se presenta en la tabla 31 la contingencia y distribución para el Estilo de Aprendizaje intuitivo del Cuestionario ILS y la variable edad.

Tabla 31. Contingencia Estilo de Aprendizaje Intuitivo ILS y Edad

Tabla de contingencia					
Recuento					
		Edad			Total
		0 a 25	26 a 40	+41	
Global ILS	neutro	128	70	21	219
	perfil global1	23	16	3	42
	perfil global2	1	0	0	1
	perfil global3	11	9	2	22
	perfil global5	6	1	2	9
	perfil global7	1	1	0	2
	perfil global9	0	0	2	2
	perfil global11	2	1	0	3
Total		172	98	30	300

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

La tabla 32 muestra el desglose de los valores de Chi cuadrado para el aprendizaje global del Cuestionario ILS y la variable edad.

Tabla 32. Valores de Chi cuadrado para Estilo de aprendizaje global ILS y Edad

Pruebas de Chi-cuadrado ILS			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,824 ^a	14	,048*
Razón de verosimilitudes	15,957	14	,316
Asociación lineal por lineal	1,388	1	,239
N de casos válidos	300		

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

*p<.05.

χ^2 (14, N=300)=0.34, p<.05.

Los resultados de la tabla 32 demuestran que el neutro del Estilo de Aprendizaje Global se agrupa en los estudiantes de mediana edad, es decir, de 26 a 40 años. Luego de obtener el Coeficiente de correlación de Pearson para la variable edad y el Estilo global del Cuestionario ILS, se obtuvo un valor de 0,068 –presentado en la tabla 33– lo que indica una relación positiva muy poco intensa.

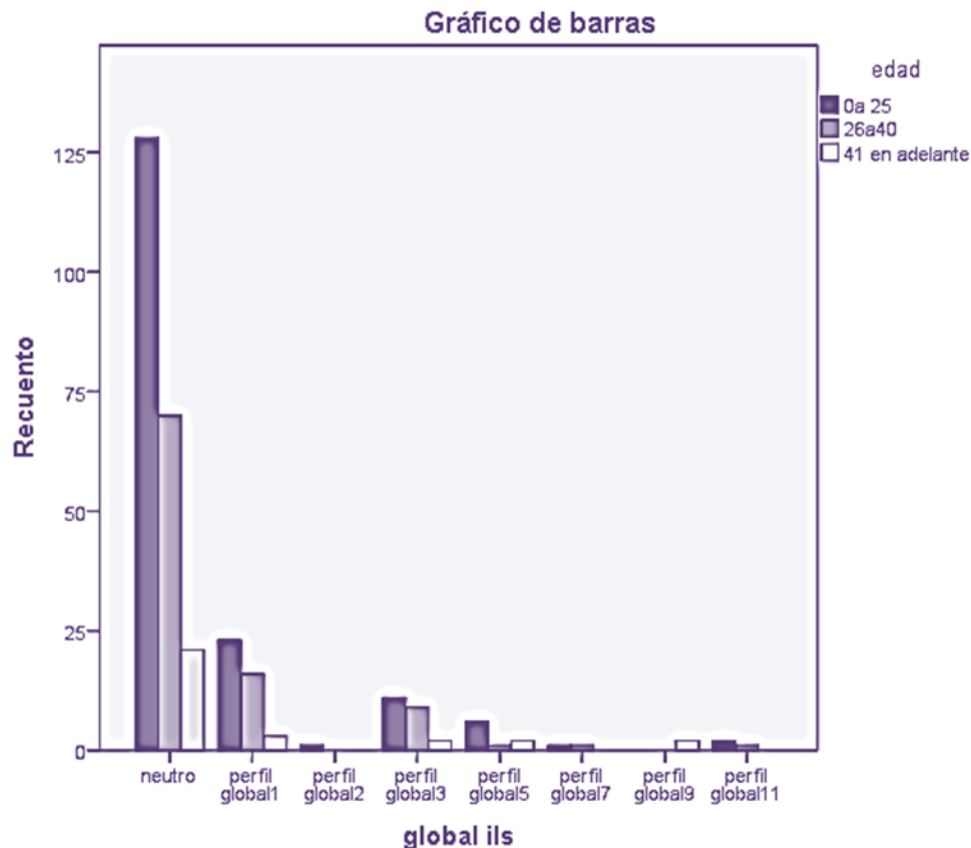
Tabla 33 .Correlaciones del Coeficiente de Asociación de Pearson

Correlaciones			
		edad	global ILS
Edad	Correlación de Pearson	1	,068
	Sig. (bilateral)		,239
	N	300	300
Global ILS	Correlación de Pearson	,068	1
	Sig. (bilateral)	,239	
	N	300	300

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 25 da cuenta de la distribución del Estilo Global del ILS con las edades consideradas.

Gráfico 25. Distribución Estilo de Aprendizaje Global del ILS y Edad



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

A partir de las tablas y gráficos de distribución presentados, se observa que el perfil neutro del Estilo se posiciona en los estudiantes de menor edad, aumentando hacia los perfiles más intensos de Estilo global tanto en cuanto aumenta la edad del estudiante.

4.3.2.1.4 Síntesis de Contraste de Hipótesis

A continuación se presenta la prueba de hipótesis, contemplando las hipótesis alternativas y las nulas. Para luego, analizar si los Estilos de Aprendizaje cumplen

con los supuestos de homogeneidad según los Estilos de Aprendizaje considerados en los cuestionarios CHAEA e ILS.

Para la realización de este análisis, es importante retomar que se trabajó con una población mayormente femenina (72,33%) que masculina (27,67%). Se encontró, en la muestra investigada, un rendimiento académico caracterizado por tener en primer lugar una puntuación de 6 a 8 (76,33%), en segundo lugar de 9 a 12 (16,7%) y finalmente de 3 a 5 (7%). Finalmente, que el estadístico de contraste utilizado fue el Chi Cuadrado, tomando como nivel de significación 0,05.

En esta forma, las hipótesis establecidas para la síntesis de contraste, basada en la pregunta ¿cómo se relaciona el Estilo de Aprendizaje que presenta el estudiante con su rendimiento académico?, son:

- **H. nula:** No existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje y el rendimiento académico.
- **H. alternativa:** Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

Para la pregunta ¿cómo se relaciona el Estilo de Aprendizaje que presenta el estudiante con su sexo?, las hipótesis establecidas son:

- **H. nula:** No existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje y el sexo
- **H. alternativa:** Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de aprendizaje y el sexo.

Con respecto a la pregunta ¿cómo se relaciona el Estilo de Aprendizaje que presenta el estudiante con su edad?, las hipótesis establecidas son las siguientes:

- **H. nula:** No existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje y la edad.
- **H. alternativa:** Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de aprendizaje y la edad.

Referido al análisis multivariado, introducido por la pregunta ¿cómo se relaciona el Estilo de Aprendizaje con la edad, el sexo y el rendimiento académico? Las siguientes son las hipótesis planteadas:

- **H. nula:** No existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje, el sexo y la edad.
- **H. alternativa:** Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje, el sexo y la edad.
- **H. nula:** No existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje el rendimiento académico y la edad.
- **H. alternativa:** Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje el rendimiento académico y la edad.
- **H. nula:** No existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje el rendimiento académico y el sexo
- **H. alternativa:** Existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje el rendimiento académico y el sexo.

En relación a las hipótesis planteadas, basada en la pregunta ¿cómo se relaciona el Estilo de Aprendizaje que presenta el estudiante con su rendimiento académico?, se comprueba la Hipótesis alternativa para la relación entre el estilo

reflexivo y el intuitivo del Cuestionario ILS y para el Estilo Pragmático del Cuestionario CHAEA. Se han obtenido valores estadísticamente significativos de Chi cuadrado: 0,038 para el estilo Reflexivo del ILS, 0,034 para el Estilo Intuitivo del ILS y 0,000 para el Estilo Pragmático del CHAEA.

En relación al Cuestionario CHAEA, como mencionábamos, se verifica relación estadísticamente significativa solamente para el Estilo pragmático y el rendimiento académico. Se pudo observar que los puntajes moderados del Estilo pragmático se ubican con mayor intensidad en los estudiantes con rendimiento académico entre 6 y 8 como lo muestran la gráfica 21 y la tabla 18.

En relación al Estilo Reflexivo del Cuestionario ILS y el rendimiento académico se observa que el rendimiento entre 6 y 8 se agrupa en el perfil neutro y en el perfil reflexivo más bajo. Lo que indica que a mayor perfil reflexivo del estudiante, éste más se acerca a los rendimientos de 3 y 5 (más bajos) y de 9 y 12 (más altos), respectivamente tal como muestran el gráfico 22 y la tablas 21.

Con respecto al Estilo Intuitivo del Cuestionario ILS, puede observarse que en el rendimiento académico entre 6 y 8 se agrupa el perfil neutro y el perfil intuitivo con puntajes más bajos. Cuanto más aumenta es el perfil intuitivo del estudiante, más se acerca a los rendimientos más bajos (entre 3 y 5) y a los más altos (entre 9 y 12), como lo muestra la tabla 23 y la gráfica 23.

En referencia a la pregunta ¿cómo se relaciona el Estilo de Aprendizaje que presenta el estudiante con su sexo?, se confirma la Hipótesis alternativa aunque únicamente para la variable sexo con el Estilo intuitivo de Aprendizaje del Cuestionario ILS, al haberse obtenido un valor de Chi cuadrado de 0,042.

En relación con la distribución, se observa que el sexo femenino presenta perfiles de preferencia neutro, sin perfilar un estilo intuitivo más notoriamente que el sexo masculino como se demuestra en la tabla 27 y el gráfico 24.

En referencia a la pregunta ¿cómo se relaciona el Estilo de Aprendizaje que presenta el estudiante con su edad?, se confirma la Hipótesis alternativa y su relación con el Estilo global de Aprendizaje del Cuestionario ILS, al haberse obtenido un valor de Chi cuadrado de 0,042.

En relación a la distribución, se observa que el perfil neutro del Estilo global del cuestionario ILS se agrupa en los estudiantes de menor edad, aumentando hacia los perfiles más intensos de Estilo Global tanto en cuanto aumenta la edad del estudiante; a este respecto puede verse la tabla 31 y el gráfico 25 precedentes.

4.3.2.1.5 Supuesto de Normalidad

A partir del supuesto de normalidad, se buscó verificar si la distribución de puntuaciones de las variables Estilos de aprendizaje, se presentaba o no como una distribución normal. Para establecer este supuesto se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados se presentan en la tabla 34 con referencia al Cuestionario CHAEA y en la tabla 35 referido al ILS.

Tabla 34. Prueba de Komolgorov-Smirnov para los Estilos del Cuestionario CHAEA

Prueba de Kolmogorov-Smirnov Cuestionario CHAEA					
		activo	reflexivo	teórico	pragmático
		CHAEA	CHAEA	CHAEA	CHAEA
N		300	300	300	300
Parámetros normales ^{a,b}	Media	12,22	15,03	12,78	12,00
	desviación	3,026	2,738	2,747	3,011
	típica				
Diferencias más extremas	Absoluta	,092	,122	,088	,084
	Positiva	,067	,069	,066	,080
	Negativa	-,092	-,122	-,088	-,084
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,589	2,118	1,526	1,451
Sig. asintót. (bilateral)		,013	,000	,019	,030

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

* $p \leq 0.05$

Tabla 35. Prueba de Komolgorov-Smirnov Cuestionario ILS

Prueba de Kolmogorov-Smirnov Cuestionario ILS									
		activo ils	reflexivo ils	sensorial ils	intuitivo ils	visual ils	verbal ils	secuencial ils	global ils
N		300	300	300	300	300	300	300	300
Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,12	,64	4,26	,74	3,41	,81	3,15	,73
	Desviación	2,685	1,576	3,328	1,935	3,167	1,889	3,013	1,764
	típica								
Diferencias más extremas	Absoluta	,198	,411	,163	,449	,200	,402	,212	,391
	Positiva	,198	,411	,163	,449	,200	,402	,212	,391
	Negativa	-,142	-,342	-,131	-,351	-,141	-,335	-,148	-,339
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,431	7,118	2,827	7,775	3,459	6,963	3,676	6,775
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

* $p \leq 0.05$

Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, para todos los Estilos de Aprendizaje (CHAEA y ILS), determinaron que la distribución de puntuaciones de las variables, cumplen con el supuesto de normalidad ($\alpha = 0.05$). Comprobándose la hipótesis 4, planteada en la investigación.

- H4. Existe relación estadísticamente significativa entre el sexo, la edad, el rendimiento académico y los Estilos de Aprendizaje.

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre el sexo, la edad, el rendimiento académico y los Estilos de aprendizaje.

4.3.2.1.6 Análisis multivariado (MANOVA)

El análisis multivariado (MANOVA) se realizó para las hipótesis previamente planteadas.

Tabla 36. Análisis Multivariado. Reseña de valores significativos

ESTILO	F	Sig
Reflexivo CHAEA	532,045	0,000
sexo	435,315	0,000
edad		
Activo CHAEA	449,054	0,000
sexo	271,951	0,000
edad		
Visual ILS	271,771	0,000
sexo	203,798	0,000
edad		

Global ILS	219,831	0,000
sexo	151,198	0,000
edad		
Reflexivo CHAEA	435,315	0,000
edad	1081,077	0,000
rendimiento académico		
Pragmático CHAEA		
edad	367,604	0,000
rendimiento académico	1494,027	0,000
Intuitivo ILS	209,792	0,000
rendimiento académico	829,011	0,000
edad		
Global ILS	151,198	0,000
Rendimiento académico	426,473	0,000
Edad		
Reflexivo CHAEA	1081,077	0,000
rendimiento académico	532,045	0,000
sexo		
Pragmático CHAEA	1494,027	0,000
rendimiento académico	691,219	0,000
sexo		
Teórico CHAEA	1352,262	0,000
rendimiento académico	706,135	0,000
sexo		
Intuitivo ILS	829,011	000
rendimiento académico	374,261	,000
sexo		

Verbal ILS		
rendimiento académico	424,376	0,000
sexo	158,947	0,000
Verbal ILS	424,376	0,000
rendimiento académico	158,947	0,000
sexo		
Secuencial ILS	2384,726	0,000
rendimiento académico	1143,357	0,000
Sexo		

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Siguiendo los datos presentados en la tabla 36, cuando la significación es menor de 0,05 las dos variables están relacionadas y por tanto hay diferencias significativas entre los grupos. De lo cual se observa, que los Estilos de aprendizaje no variaron sustancialmente en función del cruce de las variables de estudio.

El análisis multivariado MANOVA detectó la existencia de las siguientes relaciones significativas:

- Estilos reflexivo del CHAEA sexo y edad.
- Estilo activo del CHAEA sexo y Edad.
- Estilo visual del ILS, sexo y edad.
- Estilo reflexivo del CHAEA, sexo y edad.
- Estilo activo del CHAEA, sexo y edad.
- Estilo visual del ILS sexo y edad.
- Estilo global del ILS sexo y edad.
- Estilo reflexivo CHAEA, rendimiento académico y edad.
- Estilo pragmático del CHAEA, rendimiento académico y edad.

- Estilo intuitivo del ILS, rendimiento académico y edad.
- Estilo global del ILS, rendimiento académico y edad.
- Estilo reflexivo del CHAEA rendimiento académico y sexo.
- Estilo pragmático del CHAEA rendimiento académico y sexo.
- Estilo intuitivo del ILS, rendimiento académico y sexo.
- Estilo verbal del ILS, rendimiento académico y sexo.
- Estilo secuencial del ILS, rendimiento académico y sexo.
- Estilo global del ILS, rendimiento académico y sexo.

Por lo tanto en relación con las Hipótesis previamente presentadas, se confirman las Hipótesis nulas y las Hipótesis alternativas dependiendo del Estilo de Aprendizaje que se considere en función de las demás variables.

4.3.3 Resultados Objetivo específico 3

Por último, se presenta el análisis de resultados que da cuenta del siguiente objetivo específico de la investigación:

- Identificar y describir la percepción de los estudiantes de sus propios Estilos y formas para el abordaje del aprendizaje de los contenidos clínicos.

4.3.3.1 Estilos de Aprendizaje, percepción y preferencias de los estudiantes en el abordaje de contenidos clínicos

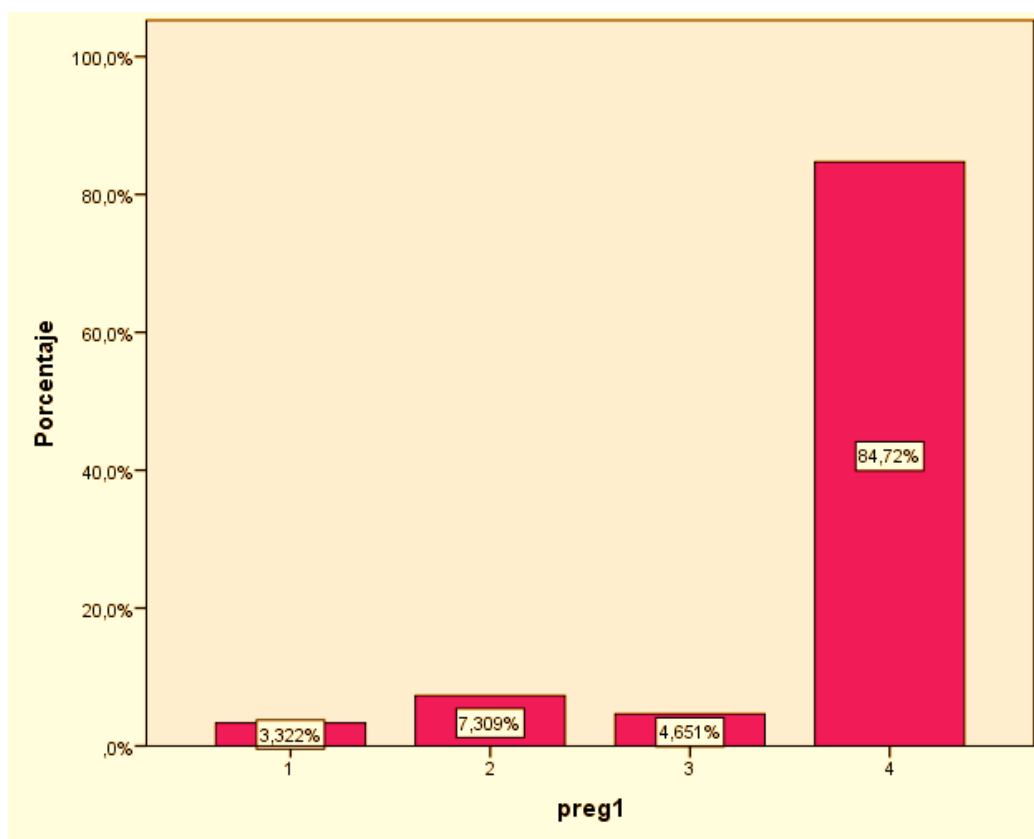
Se realiza a continuación el análisis de las preferencias de los estudiantes en el abordaje de los contenidos clínicos considerando los datos que han sido obtenidos con la aplicación de la reformulación del cuestionario de Kolb.

4.3.3.1.1 Datos obtenidos de la reformulación del cuestionario de Kolb

Con la aplicación de la reformulación del cuestionario de Kolb, se buscó obtener datos sobre la percepción de los estudiantes en relación con su aprendizaje sobre los contenidos clínicos. A modo de observación, es importante destacar que se presentó a los alumnos una opción de respuesta que se desmarca de las demás, en unas más sensiblemente que en otras.

El gráfico 26 muestra la respuesta a la pregunta 1 del Cuestionario de Kolb reformulado: **Pregunta 1:** Al encontrarse con un consultante o paciente (Papel, video o en situación real) ¿cómo reacciona?

Gráfico 26. Pregunta 1 reformulación Cuestionario de Kolb

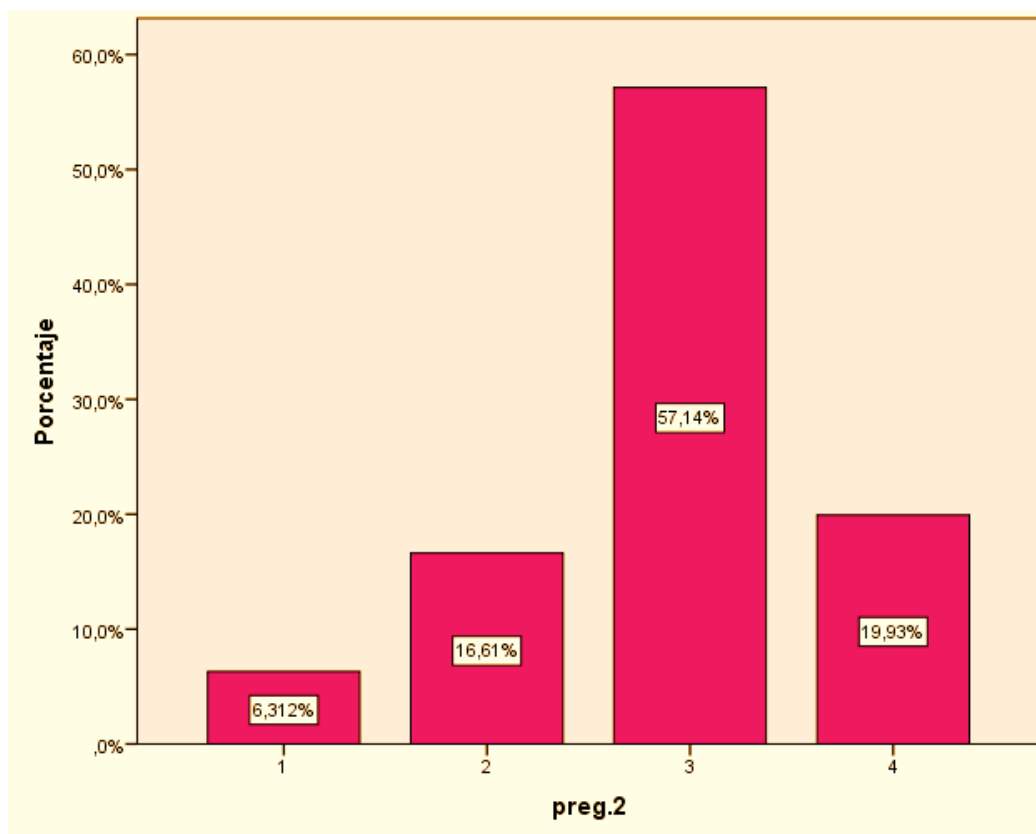


Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 26 demuestra que los entrevistados mostraron preferencia por la opción d) atiende y observa cuidadosamente (84,72%). Seguida de las opciones c) confía en su lógica (7,309%); a) confía en sus corazonadas y sentimiento (4,651%) y b) trabaja duramente para que las cosas salgan bien (3,32%), respectivamente.

El gráfico 27 muestra la respuesta a la pregunta 2: **Pregunta 2:** Frente a la presentación de un caso clínico ¿cómo reacciona?

Gráfico 27. Pregunta 2, reformulación del Cuestionario de Kolb

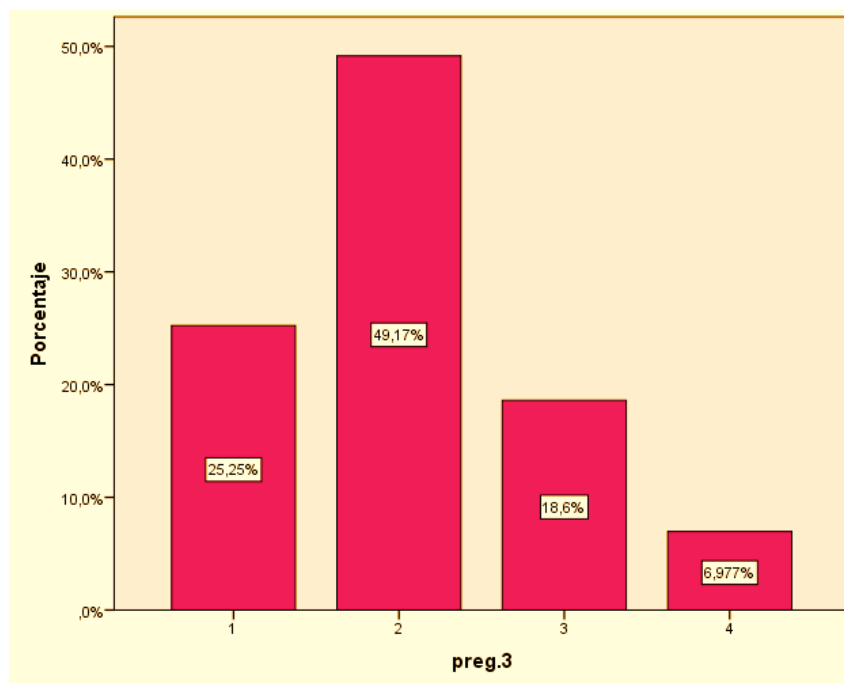


Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 27 demuestra la preferencia de los estudiantes por la opción c) piensa una explicación (57,14%). Seguida de las opciones d) se pone en acción (19,93%); b) es un mero observador (16,61%) y a) se involucra emocionalmente (6,31%).

Por su parte, el gráfico 28 muestra la respuesta a la pregunta 3: **Pregunta 3:**
Cuando aprende elementos vinculados a la clínica:

Gráfico 28. Pregunta 3, reformulación del Cuestionario de Kolb

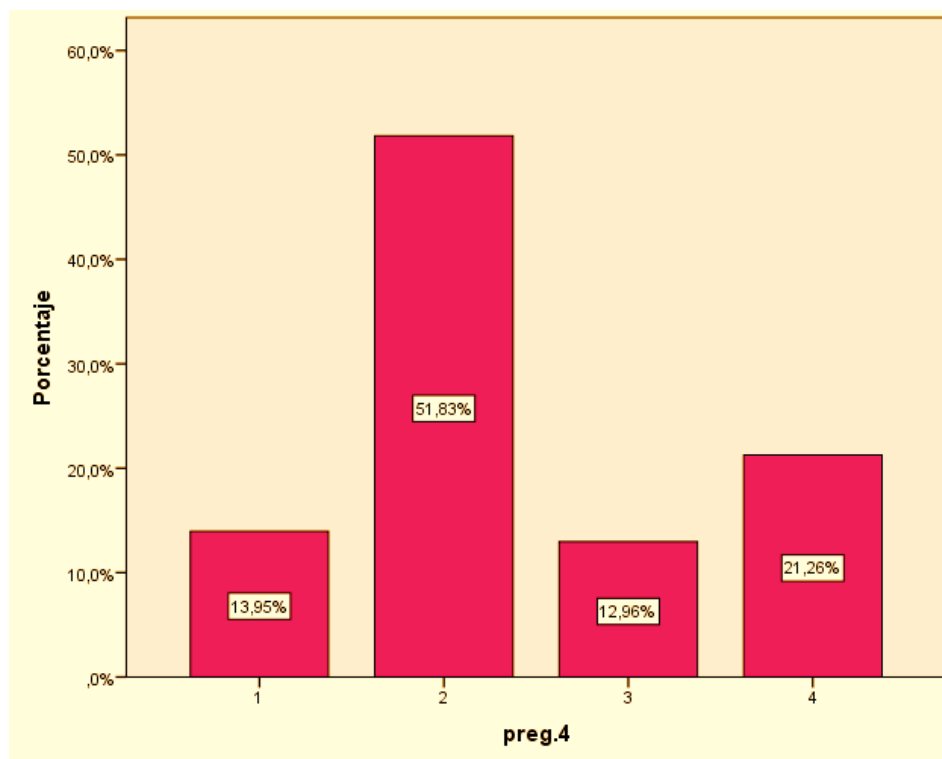


Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 28 muestra que los estudiantes prefirieron la opción b) toma en cuenta todos los aspectos relacionados (49,17%), seguida de las opciones a) está abierto a nuevas experiencias (25,5%); c) prefiere analizar las cosas dividiéndolas en sus partes o componentes (18,5%) y d) prefiere hacer las cosas directamente (6,977%).

Seguidamente, el gráfico 29 muestra la respuesta a la pregunta 4: **Pregunta 4:** En relación con su punto de vista en función de su aprendizaje clínico ¿cómo se considera?

Gráfico 29. Pregunta 4, reformulación del Cuestionario de Kolb

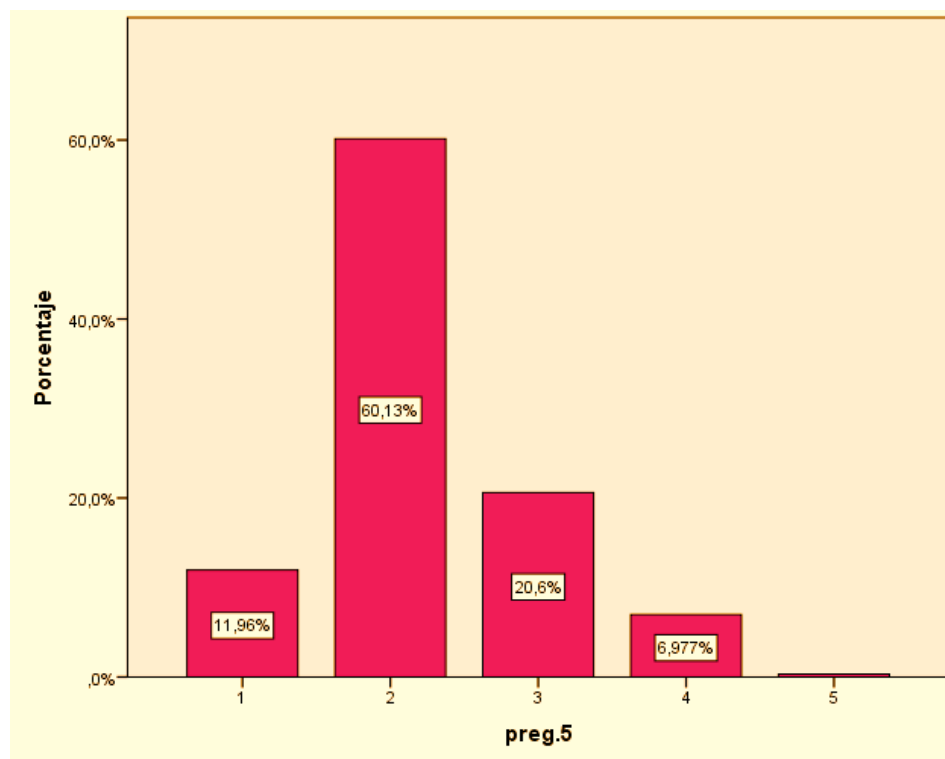


Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En el gráfico 29 puede verse la preferencia de los entrevistados por la opción b) es observador (51,83%), seguida de las opciones, a) es una persona lógica (13,95%); c) es concreto (12,96 %) y d) es activo (21,26%).

Continuando con el análisis, el gráfico 30 muestra la respuesta a la pregunta 5 del cuestionario: **Pregunta 5:** En relación con su punto de vista en función de su aprendizaje clínico ¿cómo se considera?

Gráfico 30. Pregunta 5, reformulación del Cuestionario de Kolb

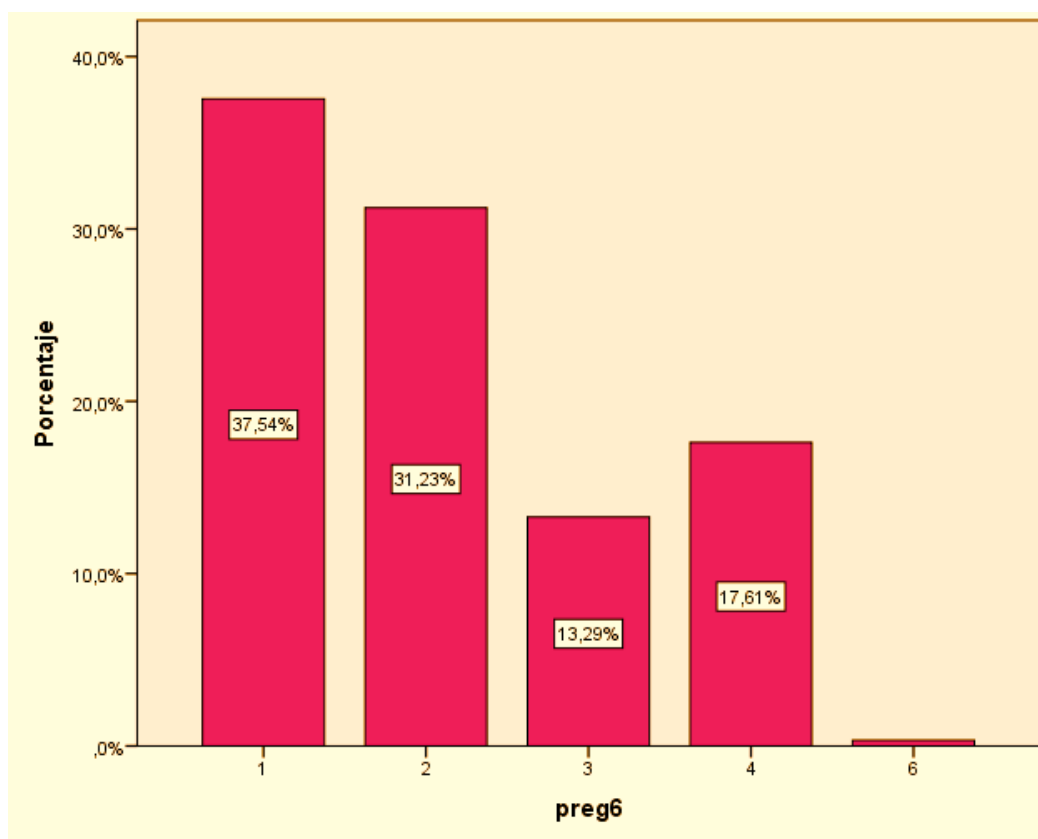


Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

El gráfico 30 muestra que la preferencia de los estudiantes se dirigió a la opción b) es reflexivo (60,1%), seguida de las opciones c) se proyecta hacia el futuro (20,6%); a) se proyecta en el presente (11,96%) y d) es pragmático (6,97%).

En lo que respecta a la pregunta 6 del cuestionario, los resultados se muestran en, el gráfico 31. **Pregunta 6:** En este proceso de aprendizaje de la clínica: el proceso que considera más importante es:

Gráfico 31. Pregunta 6, reformulación del Cuestionario de Kolb.

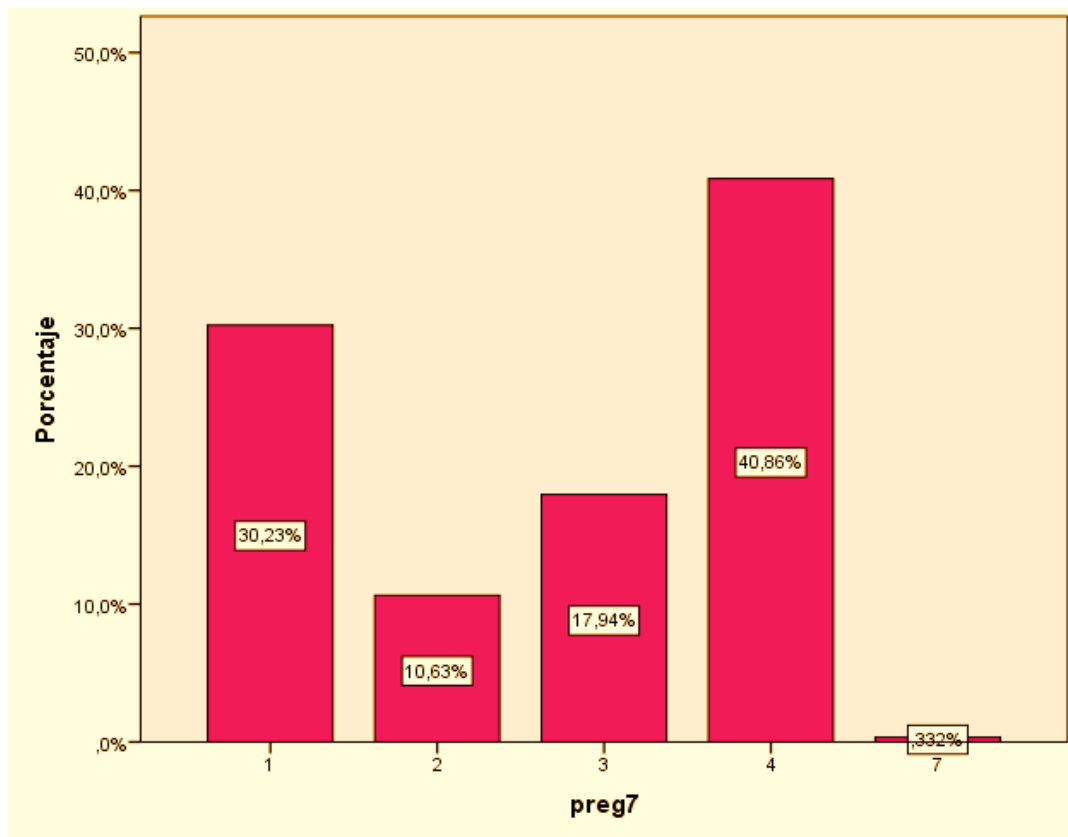


Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En el gráfico 31 puede observarse que las respuestas se distribuyen más uniformemente, siendo la opción preferida entre los estudiantes la a) la experiencia (37,54%), seguida de las opciones b) la observación (31,23%); c) la conceptualización (13,29%) y d) la experimentación (17,61%), respectivamente.

Finalmente, en lo referido a la pregunta 7 del cuestionario de Kolb reformulado, los resultados se muestran en, el gráfico 32. **Pregunta 7:** En su trabajo, en la realización de una tarea que se relaciona con la clínica es:

Gráfico 32. Pregunta 7, reformulación del Cuestionario de Kolb



Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Para la pregunta 7, el gráfico 32 muestra que la opción preferida por los estudiantes fue la d) responsable y cumplidor (40,86%), seguida, con importante porcentaje, de la opción: a) intensamente dedicado 10,63 % y más distanciadamente de las opciones b) personalista y reservado (10,63%); y c) lógico y racional (17,94%), respectivamente.

A partir de los resultados, presentados las gráficas previas, se concluye que los estudiantes prefieren pensar explicaciones, tomando en cuenta todos los aspectos relacionados. A su vez, se identifican como observadores y reflexivos, considerando la experiencia, la responsabilidad y el cumplimiento.

4.3.3.2 Entrevistas

Se presentan a continuación las categorías de análisis que se utilizaron para el análisis de las entrevistas realizadas.

4.3.3.2.1 Categorías de análisis

Como fue referido en el diseño de investigación, capítulo 4, las entrevistas (30), fueron integradas con el objetivo de poder dar cuenta de las preferencias de los estudiantes en relación al aprendizaje de los contenidos clínicos. Para llevar a cabo el análisis de estas entrevistas, se crearon categorías, las cuales son mostradas a continuación en la ilustración18.

Ilustración 18 .Categorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Código	Enunciados
Preferencia del estudiante para abordar el contenido clínico.	Casos Clínicos A1	C1	Expresiones claras sobre como prefieren acercarse a los contenidos clínicos
	Teoría A2	C2	
Estrategias de los estudiantes para el aprendizaje de contenidos clínicos	Memorístico B1	C3	Manifestaciones de los estudiantes en relación con las formas que utilizan para estudiar contenidos clínicos
	Estudio de casos B2	C4	
	Formas Mixtas B3	C5	
	Materiales teóricos B4	C6	
	Visualización de entrevistas B5	C7	
Percepción de los estudiantes en relación con el docente en la enseñanza de los contenidos clínicos.	Presentaciones teóricas C1	C8	Expresiones de los estudiantes sobre sus preferencias en relación con el docente y la presentación
		C9	
	Formas combinadas C2	C10	
		C11	
	Presentaciones con casos C3	C12	
		C13	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se transcriben los aspectos discursivos encontrados en cada entrevista con lo cual se da cuenta de las categorías creadas previamente así como sus códigos.

4.3.3.2.1.1 Fragmentos de entrevistas que respaldan las categorías (C)

C1, C2 (Cómo prefieren acercarse a los contenidos clínicos)

“Cómo te decía prefiero ejercitarme con casos. Si solamente lees, te pasa que cuando por casualidad ves un caso clínico no tenés idea cómo conectar una cosa con la otra. Son indispensables una con otra”. . Entrevista 1 (E.1).

“Estudio con casos clínicos, la teoría me ayuda y me apoya. Hago casos clínicos en los que hay para hacer. La mayoría te dicen que son clínicas y después no ves un caso ni por error”. E.2.

“Siempre es mejor ejercitarse y completar casos clínicos, lo bueno es tener el resultado. Eso a veces es difícil”. E.5.

“Nooooooooooooooooo ni se te ocurra que voy a leer esa masa de los manuales de psiquiatría. No miro solo los videos y esas cosas. Leo casos. Un horror lo demás. La clínica es clínica y siempre que puedo curso con pacientes reales”. E.24.

En estas expresiones manifestadas por los estudiantes, se puede observar la preferencia de estos por apropiarse del contenido clínico a través del uso de casos clínicos y su uso repetido considerado como ejercitación. La lectura de manuales y el uso de teoría quedarían en segundo plano.

C3, C4, C5, C6, C7, C8 (Formas que utilizan para estudiar contenidos clínicos)

“Mantengo las dos cosas, abro los textos y los voy coordinando con el análisis del material clínico”. E.1.

“Sí sí la cuestión es clínica lo mejor son los casos. Entiendo que los casos sin lo teórico no van”. E.2.

“Prefiero infinitamente ejercitar y practicar casos clínicos. Para memorizar contenidos no estoy, entiendo que las dos cosas van juntas”. E.3.

“Ejercitación, lógicamente me resulta indispensable memorizar algunas cosas aunque la verdad es que no me gusta, si fuera por mí ensayo sin memorizar”. E.5.

“Lo clínico se aborda clínicamente. Eso es con casos. No hay otra forma”. E.8.

“Leo ambos. Estudio con los casos que encuentro y voy leyendo texto. Leo también casos que tienen solución y videos que tienen los síntomas y eso ya puestos”. E.10.

“Bueno, es fácil pensar que lo más accesible es usar viñetas y casos. Tal vez es lo mejor, lo que yo hago es eso. Las busco, viste que hay en youtube en internet y por ahí”. E.13.

“La clínica se aprende de la experiencia a mí me gusta hacer. No leer”. E.18.

A partir de estas expresiones se observa que los estudiantes jerarquizan la observación y el trabajo con materiales fundamentalmente visuales, video, entrevistas ente otros. Siguen considerando en segundo plano la teoría y el uso se

la memoria sobre la teoría. Aparecen aseveraciones de corte despectivo hacia la teoría y la memoria.

C9, C10, C11, C12, C13 (Preferencias en relación con el docente y la presentación de contenidos clínicos en clase)

“Me gusta que el docente dé material clínico pero que nos deje pensar, me gusta por eso que me deje pensar. Nada digerido, si no es lo mismo que dar teórico”. E.4.

“Prefiero que dé entrevistas y las ilustre con los materiales teóricos. O videos pero que no nos lo dejen para resolver, que lo resuelvan ellos y nos den lo que es, porque si no, si lo tenés que hacer vos te volvéis loca y no lo hacés bien y nunca encontrás la solución”. E.15.

“Prefiero que desarrolle material clínico. No solo, como hago yo, que acompañe con teórico. Pero quiero que resuelva las cosas y los diga, que deje todo sin terminar no me gusta y eso pasa mucho con los casos clínicos”. E.21.

“Que muestre material clínico, sin duda. Lo demás aburre”. E.25.

“Que presenten y presenten casos clínicos es la única forma de ilustrar lo teórico, la clínica sin casos no está bien. Y lo peor que muchas veces nos la dan así por infinitas explicaciones como te decía”. E.30.

A modo de síntesis, se puede concluir que, a partir de estas expresiones, los estudiantes prefieren que los docentes presenten casos clínicos y no la teoría

debido al aburrimiento que ésta les genera. Consideran un aporte las presentaciones combinadas, teoría y casos clínicos.

A partir de las categorías generadas y luego de realizar el análisis de las entrevistas, se observa que los estudiantes, en su estrategia para abordar los casos, se inclinan ampliamente por la lectura de materiales clínicos por sobre la lectura de elementos teóricos. A su vez, aparece la consideración de realizar ambas tareas pero con una prioridad del uso del caso clínico. La preferencia es siempre por la lectura del caso clínico.

Cabe considerar que para la mayoría de los entrevistados, la preferencia para abordar los contenidos clínicos es la ejercitación sobre la memorización. Esta ejercitación aparece vinculada a los casos clínicos. No aparece descartado el realizar lecturas teóricas y poner en juego la memoria y la repetición, pero esto aparece básicamente como forma de complementar la lectura de casos clínicos y la ejercitación con estos.

Por último, se observa una amplia preferencia por la presentación de casos clínicos por parte de los docentes, como forma de procesar y presentar los contenidos de la clínica. En este aspecto, se jerarquiza la preferencia a que los docentes realicen todo el abordaje del caso clínico y lo presenten resuelto, no para que la resolución sea solucionada por el estudiante.

Finalmente, se encuentra jerarquizada la preferencia en relación a que los docentes realicen presentaciones de tipo mixtas, incluyendo casos clínicos y elementos teóricos.

4.3.3.2.2 Categorías emergentes

Además de la creación de categorías, el análisis hecho a partir de la 30 entrevistas permitió establecer una serie de categorías emergentes, que se presentan a continuación en la ilustración 19.

Ilustración 19. Categorías emergentes de las Entrevistas con estudiantes

Categoría emergente	Subcategoría	Códigos	Enunciados
Reclamos de los estudiantes en cuanto a la presentación de los contenidos clínicos.	Dificultades por no presentación de casos clínicos por consideraciones éticas. D1 Material clínico no real por el tema de la ética. D2	C14	Manifestaciones por parte de los estudiantes en relación con la falta de presentación de contenidos clínicos por parte de los docentes.
	Discurso sobre casos clínicos por parte de los docentes que no se cumple en la práctica. D3	C15	
	Falta de enseñanza de la clínica por predominio de la investigación. D4	C16	

Fuente: Elaboración Propia

4.3.3.2.2.1 Fragmentos de entrevistas que respaldan las categorías emergentes

C14 (Formas que utilizan para manifestar la falta de presentación de material clínico no real por el tema de la ética)

“¿Viste que no hemos podido ver pacientes en serio todavía?, todo en papel o en video. Además siempre estamos en dificultades por el tema de la ética”. Entrevista.1.(E.1)

“Que presenten y presenten casos clínicos es la única forma de ilustrar lo teórico, la clínica sin casos no está bien. Y lo peor que muchas veces nos la dan así por infinitas explicaciones como te decía”.E.30.

C15 (Formas que utilizan para manifestar la falta de discurso sobre casos clínicos)

“El 80 por ciento de los docentes, repite el texto y no presenta casos clínicos y los casos que presentan son entrevistas en papel y videos armados, inventados. Seguro que también son inventadas las entrevistas. Aparece todo ese discurso de la ética, que está bien pero no puede ser que no veamos pacientes. La excusa uds. son muchos”. E.3.

“Que hagan como yo estudio. Una combinación de los dos. De ida y vuelta. Teoría y clínica. Clínica y teoría. Esto es así, no como hacen que en realidad más bien lo dicen pero no lo hacen”. E.6.

C16 (Formas que utilizan para manifestar la falta de enseñanza de la clínica por predominio de la investigación)

“Lo que nos muestran tiene menos de realidad!! Se arman para enseñar y eso nos lo aclaran. Pero no son los que uno después ve. Pero sirven igual”. E.13.

“La verdad, hay una escasez de enseñanza de la clínica! Por favor, yo vengo del otro plan y en el otro plan era otra cosa. Ahora solo se habla de investigación pero si así fuera debería conectarla con la clínica y ni eso!!”. E.7.

A partir del procesamiento de los enunciados de las categorías emergentes, se observa que los estudiantes reclaman ampliamente la presentación de material clínico y las observaciones de casos “reales”. Los estudiantes no consideran “real” un caso clínico escrito o en video, ellos sólo piensan lo real como una visualización y una escucha del paciente o consultante en vivo y en su presencia.

Frente a ello, manifiestan no comprender las dificultades que los aspectos éticos imponen a la hora de presentar los materiales clínicos, considerándolos como una falta o excusa. Y quejándose sobre las presentaciones con distorsiones debido a los aspectos éticos.

A su vez, los estudiantes cuestionan la jerarquización de la investigación considerando que esto hace que quede de lado la clínica, la presentación de pacientes y la práctica.

A continuación, la ilustración 20 muestra las preferencias de los estudiantes en relación al aprendizaje de los contenidos clínicos.

Ilustración 20. Esquema sobre preferencias de los estudiantes en relación a los contenidos clínicos

Los cuadros con fondo en amarillo indican el perfil de preferencias de los estudiantes

Estudiantes			
Estrategia para abordar el contenidos clínico	Lectura de casos	Lectura de materiales teóricos	Ambos
Preferencia para la lectura de contenidos los clínicos	Casos	Teoría	Ambos
Forma de apropiarse de los contenidos clínicos	Memorístico	Ejercitación a través de casos	Ambos
Preferencias para recibir contenidos clínicos por parte de los docentes	Presentaciones teóricas	Presentaciones con casos clínicos	Presentaciones mixtas.

Fuente: Elaboración propia.

La ilustración muestra que los estudiantes prefieren la lectura de casos clínicos y la ejercitación de los mismos, además prefieren, que los docentes realicen presentaciones mixtas con casos clínicos y aspectos teóricos.

CAPÍTULO 5

5 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La siguiente investigación, luego de aplicado el Cuestionario Horney, Gallego y Alonso Aprendizaje (CHAEA) en una muestra de 300 estudiantes, ha encontrado que existe entre la población estudiada una predominancia del Estilo reflexivo no muy marcada, seguido por el Estilo teórico y, casi en el mismo nivel, los Estilos activo y pragmático.

Lo señalado previamente indicaría que se han obtenido puntajes según los cuales los estudiantes no se han disparado en forma contundente con algún Estilo. En definitiva, los puntajes indican una población con puntajes deseables para este Cuestionario.

En este sentido, la predominancia del Estilo reflexivo indica –como señala Martín y Camarero (2001)–, que son estudiantes que se basan en la observación y la recogida de datos. Estudiantes, que de acuerdo a las competencias necesarias para el aprendizaje de los contenidos clínicos, se desenvolverían de manera adecuada.

En consonancia con aportes como los de Irby (1995), quien jerarquiza la adquisición de competencias clínicas a través de una práctica y la posibilidad de reflexionar sobre la acción, cabe señalar que el tipo de estudiante con un estilo de Aprendizaje reflexivo se desempeñaría adecuadamente en el aprendizaje y desarrollo de la clínica.

En este sentido, para Muñoz Seca y Silva (2003), el estudiante reflexivo es cauteloso y metódico, es un asimilador de información al que se le hace difícil dar conclusiones. En consecuencia, es muy importante para el desempeño de la clínica que el estudiante sea cauteloso y metódico aunque en la clínica haya una necesidad imperiosa de dar conclusiones, en otras palabras, diagnósticos o bien derivaciones, entre otros. Como señala Hull (1996), la competencia clínica implica la capacidad para sintetizar la información clínica, es decir, la capacidad para formular hipótesis y resolver problemas. Esto sería una debilidad de la población estudiada ya que ello podría compensarse con los Estilos activo y pragmático los cuales aparecen, precisamente, descendidos en esta población investigada.

Cómo señalan Muñoz Seca y Silva (2003), el estudiante activo está dispuesto a la acción mientras que el pragmático es entusiasta poniendo ideas en práctica. Estas dos últimas afirmaciones son condiciones indispensables para la puesta en práctica del trabajo clínico.

Frente a los resultados obtenidos, puede concluirse que la predominancia del Estilo reflexivo coincide con la mayoría de las investigaciones realizadas con CHAEA y aplicados en estudiantes de Psicología. Un ejemplo de ello es el estudio hecho por Báez (2007) en el cual identificó los Estilos de Aprendizaje de 101 estudiantes de Psicología de la Universidad de Puebla en México. O bien el estudio realizado por Gravini Donado, M. (2008), aplicado a estudiantes de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

En esta forma, para la presente investigación, en relación a los resultados obtenidos –aplicando el Cuestionario CHAEA en estudiantes de Psicología–, los resultados son coincidentes con la mayoría de los resultados que se han obtenido en diferentes investigaciones con estudiantes de psicología.

No obstante con respecto al Cuestionario ILS, se encontró un importante desfase entre opuestos en los Estilos de aprendizaje. Es decir que si lo esperado es encontrar resultados entre 1 y 3, siendo deseable hasta un puntaje de 5, en los Estilos sensorial, visual, secuencial y activo; en la presente investigación se encontraron puntajes que se disparan hacia arriba de estos puntajes esperados. Además, en los puntajes vinculados a los Estilos reflexivo, intuitivo, visual y global sucede el mismo fenómeno con puntajes que no están dentro de lo esperado si no por debajo de lo esperado. A este respecto, se concluye que de 300 solamente 82 estudiantes obtuvieron puntajes deseables y armónicos en el Cuestionario ILS.

Estas intensidades marcadas para los diferentes Estilos indicarían una adaptación escasa de los estudiantes al Estilo opuesto, lo que señalaría flexibilidad en el acomodamiento a diferentes propuestas de enseñanza si estas no coinciden con el Estilo de Aprendizaje que se encuentra con un puntaje intenso.

A su vez, en las puntuaciones dicotómicas la población investigada presentó un amplio perfil distribuido de la siguiente forma:

- **En lo perceptivo:** Estilo sensorial por sobre el intuitivo,
- **En el procesamiento:** Estilo activo por sobre el estilo reflexivo,
- **En la representación:** Estilo visual por sobre el verbal,
- **En la comprensión:** Estilo secuencial por sobre el global.

En este sentido y considerando las señaladas características para cada Estilo, basado en Felder y Silvermann (1988), se obtienen datos que confirman una población que prefiere los hechos, siendo además de pensamiento concreto y práctico. Esta forma de desempeñarse es ampliamente superior a la preferencia

por descubrir relaciones entre conceptos, ser innovadores y creativos, que presentan los intuitivos.

Por otra parte, la población investigada –en relación al procesamiento– presenta preferencia por la aplicación de los conocimientos y el trabajo en grupo, es decir el Estilo activo por sobre la escucha y el pensamiento individual correspondiente al reflexivo.

En relación con la representación, la población investigada se inclina por la preferencia en materiales figurativos como diagramas, videos entre otros (Estilo visual) por sobre las explicaciones orales y escritas (Estilo verbal).

Por último, en relación con la comprensión la población presenta un predominio del Estilo secuencial por sobre el Estilo global, lo que indica la preferencia de los estudiantes por el entendimiento analítico con procesos lineales predeterminados por sobre un pensamiento holístico con sentido amplio de los contenidos.

En relación con el abordaje de la clínica, se concluye que los estudiantes presentarían Estilos que se ubican en los extremos altos en cuanto a los puntajes. Esta situación no es deseable porque indica la poca flexibilidad para poder adecuarse a propuestas de enseñanza que requieran la intervención de los Estilos de Aprendizaje que se presenten en el opuesto y con puntajes bajos. En este sentido, se puede concluir, que existe en esta población investigada, carencia de pensamiento holístico; pensamiento indispensable para el abordaje de contenidos clínicos.

En relación con el ejercicio de la clínica, en primer lugar se considera que es necesario abordar el total de los elementos para poder arribar a un diagnóstico, es decir, a una presentación clínica completa, a este respecto se infiere que un pensamiento holístico corresponde al Estilo global. En segundo lugar, en el

aprendizaje de la clínica, es necesario tener capacidad para poner en práctica el trabajo en equipo y la transdisciplina lo que se correspondería con el Estilo activo. En tercer lugar, es necesario presentar capacidad verbal que permita el intercambio y la transmisión de contenidos clínicos, la que aparece jerarquizada en el Estilo verbal, en la que esta población aparece con puntajes muy bajos. Finalmente, es clave poder escuchar, un elemento del Estilo reflexivo¹ que se encuentra descendido.

Frente a lo dicho anteriormente, se señala que los resultados de esta investigación demuestran que para desempeñarse adecuadamente en la disciplina y especialmente en relación a los contenidos clínicos, los estudiantes necesitarían una predominancia de los Estilos reflexivo, verbal y global. Precisamente los Estilos que aparecen descendidos. Es posible entonces pensar que esto aparezca relacionado con la poca práctica y ejercitación con casos clínicos que los estudiantes manifiestan. Si se pudiera incrementar este tipo de actividad académica, se irían intensificando en los estudiantes estos Estilos de Aprendizaje hasta dar cuenta de las situaciones clínicas con mayor asertividad y eficiencia.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se señala que para la población estudiada es favorable la presencia de los Estilos Visual y Sensorial en relación con el aprendizaje de la clínica. Se destaca que el Estilo visual observado en esta población favorece ampliamente el aprendizaje y el desempeño de la clínica ya que en el aprendizaje de la misma el material que se prioriza es el caso clínico y este puede presentarse a través de videos y de entrevistas directas entre otros, lo que jerarquiza todos los aspectos perceptivos. A su vez, en el ejercicio de la clínica, la visualización del paciente o consultante y sus manifestaciones clínicas, son reconocidas por el clínico en amplia forma a través de lo visual.

¹ El Estilo Reflexivo pare al Cuestionario ILS, no indica las mismas características que para el Estilo Reflexivo del Cuestionario CHAEA.

En relación a la predominancia del Estilo sensorial en esta población, se señala que el priorizar la práctica y los procedimientos es indispensable para el ejercicio de la clínica donde se suelen seguir procedimientos y se jerarquizan los aspectos prácticos.

En consonancia con estas afirmaciones aportadas, se señalan, además, algunos aspectos que se encuentra en los análisis vinculados a las entrevistas realizadas a los estudiantes para relevar sus percepciones sobre el aprendizaje de la clínica. Así, tal como se ha señalado en el análisis de resultados, se verificó que los estudiantes se inclinan ampliamente por el aprendizaje a través de casos clínicos, ejercicios prácticos, visualización de videos, entre otros. A su vez, prefieren aprender con casos más que a partir de aspectos teóricos. En este sentido, prefieren, además, que los docentes les presenten los contenidos clínicos con videos, casos reales entre otros.

Estas preferencias manifestadas por los estudiantes se relacionan, precisamente, con esta predominancia de los Estilos visual y sensorial que se presentan en los resultados obtenidos a partir del Cuestionario ILS. En este sentido se señala que si la intensidad de un estilo es muy marcada, se tiende a reducir las posibilidades de actuar con el Estilo opuesto (Litzinger, Ha Lee, Wise y Felder, 2007).

Por tanto, la marcada predominancia de los Estilos visual y sensorial en los resultados de la investigación, señalan la dificultad que los estudiantes pueden tener para abordar y procesar contenidos teóricos. Esto se relaciona directamente con lo que la mayoría señalan en las entrevistas acerca de reclamar casos con videos, menos teóricos y más prácticos entre otros. Luego, a este respecto puede pensarse que les resulta difícil procesar los contenidos teóricos vinculados a la clínica.

Ahora bien, en relación con la predominancia del Estilo reflexivo en el CHAEA se puede pensar que esta supremacía se relaciona con lo que aparece en las entrevistas acerca de las percepciones de los estudiantes, en las cuales estos enfatizan la necesidad de realizar casos clínicos, reflexionar y analizar, sin considerar lo conceptual ni la lectura de contenidos como tan importante.

En relación con la aplicación del Cuestionario ILS, los resultados de esta investigación no coinciden con los resultados de las pocas investigaciones precedentes en estudiantes de Psicología como fue la realizada por Ventura A.C. y Moscoloni N. (2015) en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), donde los resultados obtenidos señalaron la predominancia de los Estilos intuitivo, reflexivo, verbal y global por sobre el sensorial, el intuitivo, el activo y el secuencial.

A propósito de las relaciones entre variables que se analizaron en la investigación y la hipótesis –que planteaban la existencia de relación entre los Estilos de Aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes– las mismas pudieron confirmarse en la medida en que se encontró relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y Estilo Pragmático del Cuestionario CHAEA. A su vez se encontró relación estadísticamente significativa entre los Estilos reflexivo e intuitivo del Cuestionario ILS con el rendimiento académico.

Con respecto a la comprobación de hipótesis, se usaron técnicas de análisis estadístico multivariado que permitieran contrastar la predicción formulada en su globalidad. Al respecto se puede concluir, entonces, que no existe una relación estadísticamente significativa para los Estilos de Aprendizaje con las variables edad, sexo y rendimiento académico.

Aunque sí se presenta un cierto grado de asociación en referencia a los Estilos reflexivo, activo del CHAEA con la variable edad y sexo. En este sentido, se relaciona el Estilo de Aprendizaje visual y el Estilo global del cuestionario ILS con las variables sexo y edad.

Además, se observa cierto grado de relación entre los Estilos reflexivo y pragmático del cuestionario CHAEA con el rendimiento académico y la edad. En esta misma línea, se presenta relación estadísticamente significativa entre el Estilo intuitivo del Cuestionario ILS, el Estilo verbal del ILS y el global del ILS con el rendimiento académico y el sexo.

Con respecto a la relación entre el Estilo pragmático del Cuestionario CHAEA y el rendimiento académico los resultados indican que los estudiantes que tienen un puntaje relativamente moderado o alto en Estilo pragmático en el CHAEA se encuentran con un rendimiento académico entre 6 y 8. Dado que éste rendimiento académico es considerado de aceptable a bueno, puede pensarse que es beneficioso para el desempeño de los estudiantes cuando estos presentan puntajes relativamente equilibrados a altos en el Estilo pragmático del Cuestionario CHAEA. Esto se relacionaría con algo mencionado anteriormente, la necesidad de que en el ejercicio de la clínica se considere favorable la presencia de características vinculadas al Estilo pragmático en el CHAEA tanto en cuanto esto posibilita la puesta en práctica de las ideas, la concreción de situaciones y, a su vez, la posibilidad de actuar con firmeza y seguridad.

Los puntajes moderados del Estilo pragmático se agrupan dentro de un rendimiento académico entre 6 y 8. El Estilo pragmático sin gran intensidad, pero con un puntaje medio, indica un estudiante de características prácticas y de resoluciones eficaces, lo cual hace posible que se desempeñe adecuadamente en el aprendizaje de la clínica.

Se hace necesario señalar que en los valores de rendimiento académico se presentó una curva con una dispersión bastante simétrica, lo que demuestra que

el rendimiento académico fue bastante homogéneo con poca calificación de extremos.

Continuando con las relaciones entre rendimiento académico y Estilos de Aprendizaje, la otra relación que se ha confirmado es la existente entre los Estilos de Aprendizaje reflexivo e intuitivo del cuestionario ILS y el rendimiento académico. Se prioriza que el rendimiento entre 6 y 8, se vincula con moderado y bajo el Estilo de Aprendizaje reflexivo. En el entendido que este Estilo reflexivo se encuentra vinculado a la preferencia por el análisis y el manejo de la información de forma reflexiva. Por ende, es esperable que este tipo de estudiante presente un porcentaje moderado que no sea extremadamente alto, y se desempeñe en forma aceptable en su rendimiento académico vinculado a la clínica.

Con referencia a la relación entre el Estilo intuitivo del Cuestionario ILS y el rendimiento académico se puede observar que en el rendimiento entre 6 y 8, se encuentra prioritariamente en los puntajes moderados del Estilo Intuitivo del Cuestionario ILS. Al respecto se concluye que los aspectos vinculados al Estilo Intuitivo del Cuestionario ILS en el que predomina la observación, la imaginación, el predominio del pensamiento abstracto –identificando excepciones en las reglas y dejando de lado los detalles– no son especialmente importantes a la hora del aprendizaje para los estudiantes de la muestra ya que lo moderado en este Estilo se encuentra entre el rendimiento de 6 y 8.

En relación con las investigaciones que han relacionado rendimiento académico con Estilos de Aprendizaje, los resultados obtenidos han sido diversos, con una mayoría de investigaciones que no han encontrado relaciones significativas entre Estilos de Aprendizaje y el rendimiento académico (Esquerra Pérez, Guerrero Ospina, 2011, Reinicke y otros, 2008, y Gonzales y otros, 2008). Debe tomarse en cuenta, sin embargo, que hay autores que confirman que los estudiantes tienen Estilos definidos desde antes de iniciar sus estudios universitarios, independientemente de la edad (Esguerra y Guerrero, 2010; Troyano, García, Vázquez, Alducin, y González, 2009).

Es posible suponer entonces que en el rendimiento académico inciden diversidad de factores tales como los afectivos, los contextuales, los familiares, los físicos, entre otros, que se transforman en moldeadores de este rendimiento independientemente del Estilo de Aprendizaje del estudiante.

En lo vinculado a la relación sexo con Estilos de Aprendizaje la mayoría de los estudios coinciden en que no hay relación significativa. (Camarero, 1999; Luengo y González, 2005; Severiens y Ten Dam, 1994). Sin embargo, en esta investigación, se ha encontrado una relación entre el Estilo intuitivo del Cuestionario ILS y el sexo, siendo que el perfil intuitivo se hace más intenso en el sexo femenino. Es importante mencionar que se dispone de menos información sobre la relación entre Estilos de Aprendizaje y sexo tal como lo señala King (1991), no se sabe si la relación existe o no.

Ahora bien, según estudios exploratorios se apuntan escasas diferencias en relación a los Estilos y el sexo (Camarero, 1999; Cano, 2000). En este sentido Dam (1994) plantea que generalmente se encuentran diferencias en algún estilo, tal como ocurre en esta investigación. Así, según lo encontrado, se pueden conectar los hallazgos con estudios que mencionan que la intuición en las mujeres predomina por sobre la de los hombres vinculados a componentes biológicos en relación con una menor exposición prenatal a la testosterona. (Bosch-Domènech, y otros 2013)

Finalmente, en relación entre Estilos de Aprendizaje y edad, se encontró correspondencia entre el Estilo global del cuestionario ILS y la edad. Según lo cual cuanto más edad tiene el estudiante, más intenso es el estilo de Aprendizaje global en el cuestionario ILS. Sobre esto, se puede pensar que en la medida que un estudiante transita más tiempo en la vida académica y cotidiana universitaria, más intensa se hace la necesidad de presentar un pensamiento holístico y global para resolver diferentes situaciones.

Con respecto a este tipo de relaciones, Keefe (1988) señala que los Estilos de Aprendizaje no son inamovibles y tienen una relativa estabilidad con posibilidad de cambio. En la medida que el aprendizaje avanza, es posible que los estudiantes varíen su Estilo en función de mejorar su forma de enfrentar situaciones.

En este sentido, en lo vinculado a la relación entre Estilos de Aprendizaje y edad, las investigaciones son coincidentes con la conclusión de que no existe relación entre la edad y el Estilo de Aprendizaje (Martín y Rodríguez Conde, 2003; Esguerra y Guerrero, 2010). En relación al Cuestionario CHAEA, es coincidente en que no se encuentran relaciones entre la Edad y los Estilos de Aprendizaje (Troyano; García; Vázquez; Alducin; González, 2009)

Haciendo referencia a los contenidos de las entrevistas, en relación a cómo los estudiantes procesan los contenidos clínicos y a cómo son sus preferencias para recibir estos contenidos, se ha encontrado una amplia predilección por lo práctico, por la recepción de materiales visuales, la presentación de casos clínicos, entre otros. A su vez, se observó una predilección muy intensa por estudiar con casos y utilizar los contenidos teóricos como apoyo para el estudio de la clínica; siendo claro que la preferencia por lo teórico y su lectura pasan a segundo plano.

En este sentido, la elección por lo práctico en el aprendizaje de la clínica, lleva a que los estudiantes manifiesten su preferencia porque la enseñanza de los docentes integre la ejercitación con casos, las presentaciones en videos, entre otros.

Los hallazgos a partir de las entrevistas, se correlacionan con lo encontrado y manifestado previamente acerca de los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados. Es decir que el predominio del Estilo reflexivo del CHAEA, indica una predilección por la reflexión y la práctica. Asimismo, la predominancia de los

Estilos visual y sensorial en el cuestionario ILS, demuestra la necesidad de apropiarse de los contenidos de la clínica a partir de situaciones visuales y fundamentalmente perceptivas tales como los casos clínicos en video.

Con respecto a los datos procesados a partir de la aplicación del cuestionario de Kolb reformulado, se concluye que los estudiantes, frente a un consultante o paciente, se perciben como observadores y atentos por sobre confiar en su lógica o su intuición. A su vez, frente a los casos clínicos prefieren pensar explicaciones sobre un caso clínico a observar, actuar o involucrarse afectivamente.

En relación con el aprendizaje de los contenidos clínicos, los estudiantes prefieren relacionar a fragmentar los contenidos, actuar directamente o abrirse a nuevas experiencias. En función de su aprendizaje clínico se consideran observadores antes que lógicos, concretos o activos.

En el uso del tiempo los estudiantes se perciben reflexivos y no tanto pragmáticos, presentificadores o proyectados hacia el futuro. A su vez, prefieren aprender clínica con la experiencia y la observación por sobre experimentación y la conceptualización. Los estudiantes además se perciben como responsables y cumplidores en su trabajo por sobre, personalistas, lógicos o dedicados.

Estas percepciones y preferencias –obtenidas a partir de la aplicación de la reformulación del Cuestionario de Kolb–, aparecen ampliamente relacionadas con los resultados obtenidos en los Cuestionarios CHAEA e ILS y las entrevistas realizadas.

En los estudiantes de la muestra se observa un predominio de lo reflexivo, lo perceptivo, la capacidad de observación, lo práctico, el aprendizaje experiencial por sobre el procesamiento abstracto, lo teórico, lo conceptual, y lo intuitivo. Estos predominios, se muestran en coincidencia con la predominancia de lo perceptivo

por sobre el procesamiento y la comprensión en el Cuestionario ILS (predominio de los Estilos visual y sensorial) y coincidente también con los Estilos obtenidos a partir del Cuestionario CHAEA donde predomina el Estilo reflexivo (estudiantes con preferencia por la observación y la reflexión) por sobre los Estilos activo, teórico y pragmático (menos predilección por la acción, lo conceptual y la ejecución).

Frente a lo expuesto anteriormente, Castro y Guzmán (2005), señalaban que los Estilos de Aprendizaje deben tomarse en cuenta para desarrollar habilidades de los estudiantes y, así, poder mejorar la función de enseñanza. En esta línea se considera que los alumnos aprenden mejor cuando se los enseña con sus Estilos de Aprendizaje predominantes. En la línea del aprendizaje, el conocimiento de los Estilos permite adecuar las metodologías docentes a los Estilos predominantes en los estudiantes y contribuir a mejorar la enseñanza.

Como señala (Pinelo, 2008) si el docente diseña estrategias de enseñanza acordes a los Estilos de Aprendizaje de sus estudiantes, se facilita el proceso de aprendizaje. Por lo cual, a continuación se plantean sugerencias, basadas partir de los resultados de esta investigación; las mismas se muestran a partir de cuatro ejes: estudiantes, docentes, investigación y gestión educativa

5.1 Estudiantes

Considerando la importancia del conocimiento de los Estilos de Aprendizaje por parte del estudiante para poder mejorar su rendimiento y su adecuación a los entornos de aprendizaje, se considera favorable que éste pueda conocer sus Estilos de Aprendizaje.

En esta forma el estudiante podría conocer sus Estilos sin un gran gasto de tiempo y sin ayuda exterior para las puntuaciones, ya que en su mayoría, los

cuestionarios para identificar los Estilos de Aprendizaje se encuentran en línea, con posibilidad de evaluación incluida. A su vez, estos cuestionarios pueden incluirse en plataformas virtuales y páginas web correspondientes a las instituciones de enseñanza.

En este sentido, existen experiencias como la realizada en la Universidad Nacional Pedagógica en Colombia por el Dr. Christian Hederich con estudiantes que deben completar cuestionarios evaluadores de Estilos de Aprendizaje en línea como parte de su inscripción a los cursos. En relación concreta a esta investigación realizada, se sugiere dar a conocer los resultados obtenidos a los estudiantes, especialmente a los que transitan cursos vinculados a la clínica.

5.2 Docentes

Los resultados obtenidos en esta investigación, demuestran que los estudiantes presentaron una tendencia hacia el Estilo reflexivo del CHAEA y visual y sensorial del Cuestionario ILS, así como una preferencia marcada por el aprendizaje de la clínica a través de la práctica y los casos clínicos. A partir de estos hallazgos, se sugiere que los docentes consideren estos resultados, especialmente los que se desempeñan en áreas clínicas a efectos de que puedan establecer estrategias de enseñanza acorde a estos Estilos y preferencias.

En este sentido, se sugiere que los docentes, en los abordajes de los contenidos clínicos, establezcan estrategias que prioricen la presentación de casos clínicos, incluyendo aspectos visuales tales como representaciones, videos, entre otros.

Considerando la predominancia del Estilo reflexivo, el docente debería incentivar los trabajos de investigación, el trabajo grupal, los debates, la discusión, los

mapas conceptuales lo que, por otra parte, –se ha observado– es reclamado, además, por los estudiantes para el aprendizaje de la clínica. En suma se propone usar, material audiovisual, organizar reuniones y debates; manejar el método reflexión - discusión por medio de materiales que despierten el interés y provoquen la curiosidad de los estudiantes.

A su vez, la investigación demostró que los estudiantes tienen posibilidades menos marcadas de aprender fácilmente contenidos abstractos y conceptuales, así como sus posibilidades de ejecución y resolución. En este sentido, se sugiere que los docentes en la enseñanza de la clínica propongan estrategias y dispositivos que favorezcan el desarrollo del pensamiento verbal y conceptual, así como la resolución de problemas, por ejemplo discusiones dirigidas, proposición de trabajos de comprensión y exploración metódica, actividades estructuradas, resolución de problemas y su posterior resolución en forma clara, entre otras posibilidades.

Como ya se advirtió, los docentes pueden, además, identificar los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de su curso proponiéndoles hacer los cuestionarios; luego el propio docente puede utilizar los datos obtenidos para la planificación y gestión de su curso.

Así mismo, es favorable para la enseñanza que los docentes conozcan sus propios Estilos de Enseñanza, ya que se considera que los docentes diseñan sus estrategias en función de sus propios Estilos de Aprendizaje. (Gutiérrez Tapias et al., 2011). Así, a partir de este conocimiento, los docentes podrían utilizar materiales multimediales e hipertextuales para poder apoyar didácticamente cada Estilo.

En referencia concreta a cada Estilo de Aprendizaje se pueden plantear a los estudiantes diferentes tareas en función de sus Estilos preponderantes en su forma de aprender. Por ejemplo, para los estudiantes con perfil activo se pueden implementar tareas como:

- Empleo de TICS con audio, fotografía, entre otros.
- Actividades prácticas.
- Presentaciones visuales.
- Clases de corte dinámico.

Para los estudiantes con perfil reflexivo pueden implementarse actividades como:

- Clases con presentaciones teóricas.
- Presentación de esquemas breves para posterior desarrollo.
- Búsquedas bibliográficas.
- Comparación de opiniones y puntos de vista.
- Reflexiones sobre artículos.

Para los estudiantes donde predomina el Estilo teórico pueden implementarse las siguientes actividades.

- Clases de consulta para dudas.
- Presentación de ejercicios conflictivos.
- Trabajos con los compañeros para mejorar autoestima.
- Fomento de los ambientes participativos.
- Formación en técnicas de estudio.

Por último para los estudiantes con predominio pragmático pueden implementarse actividades tales como:

- Propuestas para mejorar la memorización.
- Síntesis y resúmenes.
- Lectura de textos.

- Actividades que relacionen la teoría y la práctica.

5.3 Investigación

Sería interesante realizar estudios sobre Estilos de Aprendizaje, incorporando relaciones con otras variables y factores. En este sentido, se podría complementar la investigación con la identificación de los Estilos al inicio y sobre el final de la carrera de psicología con el objetivo de detectar cuánto influye el tránsito y el aprendizaje de determinados contenidos en los Estilos de Aprendizaje.

A su vez, sería interesante comparar los Estilos obtenidos en esta muestra de estudiantes de la carrera de Psicología con los que pudieran obtener estudiantes de otras carreras universitarias. Sería también favorable poder incorporar a los estudios otros cuestionarios para evaluar los Estilos a efectos de poder identificar cuáles de ellos se ajustan más a la población universitaria del Uruguay.

5.4 Gestión Educativa

En este sentido puede ser posible tomar el tema de los Estilos de Aprendizaje como parte de la gestión de una institución educativa. Por lo tanto, se sugiere trazar una estrategia de intervención en la variable Estilos de Aprendizaje, organizando como parte de la gestión institucional las orientaciones previamente mencionadas: docentes, estudiantes e investigación.

Sería interesante identificar si las relaciones que se han encontrado se deben a factores anteriores de la historia de los sujetos o están determinados por procesos específicos de la titulación en Psicología.

En relación a la gestión educativa, sería importante que las unidades pedagógicas, de asesoramiento estudiantil o de orientación que frecuentemente se encuentran en las diferentes facultades implementaran programas vinculados a los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes. Estos programas podrían identificar los Estilos y a su vez coordinar acciones concretas para poder mejorar la enseñanza y el aprendizaje a partir de esta identificación. Finalmente, además de la orientación a estudiantes, estos programas podrían preparar talleres y otras actividades para dar a los docentes el conocimiento sobre los Estilos de Aprendizaje y los instrumentos para su evaluación.

CAPÍTULO 6

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Pierart, C. y Rocha Pavés. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 8 (8), 1-16.
- Adán León, I. (2004) *Los estilos de aprendizaje en el desarrollo de la orientación y la tutoría*. Artículo presentado en el I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, UNED, España, Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/IAadan.pdf>
- Adán León, M.I. (2001). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de Bachillerato*. (Tesis de maestría) UNED, España.
- Adán León, M.I. (2007), Los Estilos de Aprendizaje en la orientación y tutoría de Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 59-76.
- Aguilar Rivera, M. C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28 (2), 207-226.
- Aguilera Pupo, E. y E. Ortiz Torres (2010) La caracterización de perfiles de Estilos de aprendizaje en la Educación Superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5 (5) , 26-41 Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_5/articulos/lsr_5_articulo_6.pdf
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (1994) Estilos individuales de aprendizaje: implicaciones en la conducta vocacional en Rivas F. *Manual de Asesoramiento y orientación vocacional*, 257-273 Madrid: Síntesis.
- Alonso M, Gallego , Honey P.(1997) *Cuestionario Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>
- Alonso, C.; Gallego D., Honey, P. (1999). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Alonso, C.M. (1991). *Estilos de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Universidad Complutense.

- Anderson, J. R. (2001) *Aprendizaje y Memoria*. Un enfoque integral. México D.F.: McGraw-Hill.
- Andrade, M. y Miranda Ch. (2000). Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples y del hogar. *Boletín de investigación educativa*, (16), 301-315 Recuperado de <http://www.contextoeducativo.com.ar>
- Andreozzi, Marcela (1998). Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación. *IICE: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 7, (13), 23-30.
- Anido de López, M., Cignacco, G. y Craveri, A. (2009). Algunas características del perfil académico del alumno en los primeros años de su formación básica. El caso de una Facultad de Ciencias Veterinaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(3), 83-101.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología científica*. Quinta edición. Caracas: Editorial Episteme.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton
- Ávila, F.T.P. (2007). Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 17-24.
- Azpiroz Maria (2013) El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo, 4 (19) *Cuadernos de Investigación Educativa*, Recuperado de http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/13568/1/cuad_19_cap1.pdf
- Báez Hernández, F. J, Hernández Álvarez, J. y Pérez Toriz, J. E. (2007). En Puebla, México: Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de Enfermería. *Revista Aquichan*, 7,.(002), 219-226.
- Barberà, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Sentido y finalidad de la evaluación de la calidad educativa de la enseñanza y el aprendizaje con TIC. En E. Barberà, T. Mauri, y J. Onrubia (coord.). *Como valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Barcelona: Graó.

- Barbier, J. M. (1999). Prácticas de formación, evaluación y análisis. Formación de formadores. *Serie los documentos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bartolomé, A. y Alonso, C. (1992). *Principios comunes para la evaluación de los resultados cognitivos de la formación*. Barcelona: Eurotecnet y Universidad de Barcelona
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*, 359-381. Madrid: Síntesis
- Bieliukas Y, Silva A, Velásquez C. (2012) Instrumento de Evaluación para Determinar la Calidad de los Objetos de Aprendizaje Combinados Abiertos de tipo *Práctica Revista Laclo* , 3 (1), Recuperado de <http://laclo.org/papers/index.php/laclo/article/view/20/16>
- Biggs J.B. (1993) What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19
- Blumen, S.; Rivero, C. y Guerrero, d. (2011). Universitarios en educación a distancia: Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*. 29 (2), 227- 243.
- Bolívar, L. y Rojas, V. (2008). Los Estilos de Aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Revista Investigación y Postgrado*, 23(3), 199-215. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65811489010>
- Borja, J., Guerrero, G. López, E. y Puebla, M. (1988). La competencia lingüística en el proceso educativo. En: Irigoyen, J; Parada, G y Obregón, F (Eds.). *Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. Hermosillo: Unison.
- Borracci, R.; Guthman, G.; Rubio, M. y Arribalzaga, E.(2008) Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios y médicos residentes. *Educ. Med*, (11), 229-38, Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000400007&lng=en&nrm=iso

- Bosch-Domènech, y otros (2013) Can exposure to prenatal sex hormones (2D:4D) predict cognitive reflection? *Psyconeuroendocrinology*, 43, 1-10
Recuperado de [http://www.psyneuen-journal.com/article/S0306-4530\(14\)00049-3/fulltext](http://www.psyneuen-journal.com/article/S0306-4530(14)00049-3/fulltext)
- Briggs, K. C. y Myers, I. B. (1977). *Myers Briggs Type Indicator, Form G*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bruner, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Camarero FJ (1999). *Estilos y estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología: Oviedo
- Camarero FJ, Martín del Buey F y Herrero J (2000). Estilos y estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema*, 12,(4) .Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- Cano García F (2000) Diferencias de género en estrategias y Estilos de Aprendizaje *Psicotema* , 12(3) Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=343>
- Carrasco, JC (2005) *Relato reflexivo y crítico de una historia de la psicología en el Uruguay*. Documento de trabajo. Montevideo, Uruguay. Recuperado de www.latinoamericano.edu.uy
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). Los Estilos de Aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de investigación*, 58, 83-102.
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*, 70(3), 45-60.
- Clariana, M. (2001). Las preferencias instruccionales: Conceptualización y evaluación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 259-277.
- Colas, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- Cohen, N. y Piovani, J. I. (2008). *La metodología de la investigación en debate*. La Plata: Eulp – Eudeba

- Correa Bautista, J. E. (2006). Identificación de los Estilos de Aprendizaje en los estudiantes de fisiología del ejercicio de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. *Revista de Ciencias de la Salud*, 4 (Especial), 41-53
- Creswell, J., y Plano, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. California: Sage Publications, Inc
- Curione, K. (2010). *Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República en relación al avance académico*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. Universidad de la República, Uruguay.
- Curry, L. (1983). *An Organization of Learning Styles Theory and Constructs*. Paper presented at American Educational Research Association, Montreal, Canada. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED235185.pdf>
- Dankhe, G. L. (1989), Investigación y comunicación. En Fernández Collado, C. y G. L. Dankhe (comps.), *La comunicación humana: ciencia social* 385-454 México: McGraw-Hill.
- De Natale, M.L. (1990). Rendimiento escolar. En Flores, G y Gutiérrez, I. *Diccionario de Ciencia de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, A.(2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es.
- Díaz Bordenave, J. (1986) *Comunicación y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, R. Y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Dunn, R., y Griggs, S. (1995). *Multiculturalism and learning styles: Teaching and counseling adolescents*. Westport, CT: Greenwood Publishing.

- Dunn, R., Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston. VA: Reston Publishing.
- Escoto, M, Lugo J.C.(2011) Rendimiento académico y Estilos de Aprendizaje en estudiantes de Psicología. En *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7), Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/sumario_completo/lr_7_abril_2011.pdf
- Entwistle, N. (1981). *Styles of Learning and Teaching: An integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers*, Chichester, England: John Wiley
- Entwistle, N. J. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194.
- Esguerra G., Guerrero P. (2010). Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109.
- Facultad de Psicología de la Universidad de la República. (2012) *Malla Curricular Plan de Estudios 2013*. Montevideo, Uruguay Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/malla_curricular-plan2013.pdf
- Facultad de Psicología Universidad de la República (2012). *Programa de trabajo y presentación del Instituto de Psicología Clínica*. Recuperado de <http://www.psico.edu.uy/clinica>
- Felder, R. M., y Silverman, L. K. (1988). Learning styles and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674–681. Recuperado de <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Felder, R. M., y Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the index of learning styles. *International Journal of Engineering Education*, 21(1), 103-112. Recuperado de [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS_Validation\(IJEE\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS_Validation(IJEE).pdf)
- Felder, R., y Soloman, B. (1988). *Index of Learning Styles*. En Español Recuperado de http://www.cneq.unam.mx/programas/actuales/especial_maest/cecylte/00/02_material/mod6/archivos/A2TestFelder.pdf

- Felder, R.M., y Silverman, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education [Electronic Version]. *Engr. Education*, 78(7), 674-681.
Recuperado de
<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Fernández Sacasas J.A. (2000). Sinopsis histórica de la clínica y su enseñanza.
En: Arteaga Herrera J, Fernández Sacasas JA. *Manual de la enseñanza de la clínica* 14-22 La Paz: Biblioteca de Medicina
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Figuerola, N. y Vigliecca, M. (2006). Reflexiones sobre nuevos enfoques de enseñanza en ingeniería a partir de las experiencias con estilos de aprendizaje. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 3(7), 32-36.
- Finkelstein, C. y Gardey, M. (2006). *Habilidades docentes en la enseñanza de clínica*. V Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Octubre de 2006. Recuperado de
http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/092.htm
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García Cué, J.L y Santizo, J.A. (2008). Análisis de datos obtenidos a través del cuestionario CHAEA en línea de la página web www.estilosdeaprendizaje.com. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1 (2), 84-109 Recuperado de
http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lr_1_abril_2008.pdf
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Bs. As: Paidós
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, USA: Wadsworth
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- González D, C. y Sánchez S, L. (2003) El diseño curricular por competencias en la educación médica. *Rev Cub. Edu Med Sup.*, .17 (4) Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_4_03/suems403.htm
- González Lomelí, D., Castañeda Figueiras, S. y Maytorena Noriega, M. (2000). Estilos de Aprendizaje y aprovechamiento en ingresantes universitarios. *Revista de Psicología*, 18 (2), Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6095>
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching& learning styles*. San Bernadino: Alliance Publishers.
- Grasha, A. F., y Riechmann, S. W. (1974). A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument. *The Journal of Psychology* , 87(2) , 213-223.
- Gravini Donado, M., Cabrera Pérez, E., Ávila Molina, V. y Vargás González, I. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y Estilos de Aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3, 124-140.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1990). *Fourth generation evaluation*. (2ª ed.). London: Sage
- Guild, P. y Garger, S. (1985). *Marching to different drummers*. Washington, D.C.: ASCD publications
- Gutiérrez García, A., Rodríguez Bravo, A., Pantoja Zarza, M. (2014) Evaluación del uso de las TIC en Educación para el Desarrollo. Obtención de indicadores de buenas prácticas mediante análisis factorial RED. *Revista de Educación a Distancia*, 41(1), 43-79
- Gutiérrez Tapias, M., García Cué , J., Vivas, M., Santizo Rincón , J., Alonso García , C., y Arranz de Dios, M. (2010). Estudio Comparativo de los Estilos de Aprendizaje del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7). Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_3.pdf

- Hativa, N. (2000), *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Dordrecht/Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Hederich, C. (2007). *Estilo Cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá-Colombia :Universidad Pedagógica Nacional.
- Herán, A. y Villarroel, J. (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemáticas en el primer ciclo de enseñanza general básica*. Chile: CPEIP.
- Hernández Aristu y otros (1995). *La educación de adultos como proceso*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 11(22), 117-150.
- Hernández, F. y Hervás R. (2005), Enfoques y Estilos de Aprendizaje en educación superior, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 283-299.
- Hernandez, Fernández, B. (1998). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGraw-Hill.
- Hilgard, E.R. (1979). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas
- Hill, W. (1971). *Teorías contemporáneas del Aprendizaje*. Buenos Aires : Paidós.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986) *The Manual of Learning Styles*. London: Maidenhead
- Hoover, J.J. (1991). *Classroom Applications of Cognitive Learning Styles*. Boulder, Colorado: Hamilton Publications.
- Hull, A. L. et al (1995). Validity of three clinical performance assessments of internal medicine clerks, *Acad Med*, 70 (6), 517-22.
- Irby, D. (1995). Teaching and Learning in Ambulatory Care Settings: A Thematic Revue of the Literature. *Academia de Medicina*, 70(10), 898-931.
- Irigoín M y Vargas F. *Competencia laboral (2002) Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el Sector Salud*. S.I.: OPS/OMS, CINTERFOR/OIT.

- Recuperado de
http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_ops.pdf
- Irigoyen, J. y González, D. (1997). Conducta inteligente y curriculum. *Revista Sonorense de Psicología*, 11 (1) ,1-6.
- Ismaila, A., Hussaina, R. y Jamaluddina, S. (2010). Assessment of students learning styles preferences in the faculty of science, Tishreen University, Syria. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2 (2) , 4087-4091
 Recuperado de
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810006853>
- Jaitin, R.(1990) Los intermediarios en grupos masivos de aprendizaje. *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y psicoterapia de grupo*, 13(3), 49-84
- Jiménez J., García Sánchez J. y González Aguilar F. (2006). *Guía práctica para la construcción de cuestionarios*. Recuperado de
http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm
- Juárez, C. S.; Hernández-Castro, S. G. y Escoto, M. del C. (2011). Rendimiento académico y Estilos de Aprendizaje en estudiantes de Psicología. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7 (7), Recuperado de:
http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/sumario_completo/lsr_7_abril_2011.pdf
- Juárez, C., Rodríguez, G. y Luna, E. (2012). El cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 148-171. Recuperado de
http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lsr_10_octubre_2012.pdf.
- Kane, M.T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112(3), 527-535.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview. NASSP's Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals
- Keefe, J. W. (1987). *Learning Style: Theory and Practice*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals,

- Knowles, M. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford
- Kolb, D. y R. Fry (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In Theories of group processes, ed. C.L. Copper, 33-58. London: John Wiley
- Kolb, DA. (1976). *Learning Style Inventory: technical manual*. Boston: Mc.Ber.
- Kolb, DA. (1984). *Experiential Learning. Englewood Cliffs, U.K.*: Prentice Hall.
- Kolb, D.A., y Kolb, A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193-212
- Kolb A.Y. y Kolb D.A. (2006). Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning in higher education. En Sims R. and Sims S. Editores, *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education*, 45-91. Hauppauge, NY: Nova Publishers.
- Kolb, A., y Kolb, D. A. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation & Gaming*. 40(3), 297-327.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. y Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472- 477.
- Lancaster, F. W. (1978). *Pautas para la evaluación de sistemas y servicios de información*. Paris: UNESCO.
- Larios Mendoza, H. (2006). Competencia profesional y competencia clínica. *SECCIS. UNAM*. 5(3) 7-10 Recuperado de http://www.facmed.unam.mx/eventos/seam2k1/2006/oct_01_ponencia.htm
- Le Boterf G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000
- Lee, K. y Lodewijs, H. (1995) .The adaptation of international students'learning styles to different learning contextes. *College Student Journal*, 3, 319-332
- Leichter H.J. (1973).The concept of Educative Style. *Teachers College Record* 75 (2) 239-250
- Lifshitz, A. (2001) .*La modernización de la clínica en las escuelas de medicina*. Ponencia en Seminario actual de la medicina. UNAM. Recuperado de http://www.facmed.unam.mx/eventos/seam2k1/2001/ponencia_ago_2k1.htm

- Lifshitz, Alberto. (2004). IV. La enseñanza de la competencia clínica. *Gaceta médica de México*, 140(3), 312-313. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132004000300010&lng=es&tlng=es. .
- Lifshitz, A. (2012). La enseñanza de la clínica en la era moderna. *Investigación en Educación Médica*, 1 (4), 210-217.
- Lima, A., Bettati, M., Baratta, S., Falconi, M., Sokn, F., Galli, A., Barrero, C., Cagide, A. e Iglesias, R. (2006). Learning strategies used by cardiology residents: assessment of learning styles and their correlations. *Education Health: Change in learning and practice*, 19(3), 289-297.
- Litzinger, T. A., Lee, S. H., Wise, J. C. y Felder, R. M. (2005). A Study of the reliability and validity of the Felder-Soloman Index of Learning Styles. Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. *American Society for Engineering Education*, EE. UU., 1-16.
- Livesay, G.A. Dee, K.C., Nauman y E.A Hites, L.S. Jr. (2002). *Engineering student learning styles: a statistical analysis using Felder's Index of Learning Styles*, presented at the 2002 Annual Conference of the American Society for Engineering Education, Montreal, Quebec.
- López, H. y Camargo A. (2011). Estilo Cognitivo y logro académico, *Revista de educación Universidad de la Sabana*, 14, (1), 67-82.
- Loret, J. (2008). Los estilos de aprendizaje de Honey-Alonso y el rendimiento académico en las áreas de formación general y formación profesional básica de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico privado "Nuestra Señora de Guadalupe" de la Provincia de Huancayo. Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 201-213.
- Lozano, A. (2000). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITESM Universidad Virtual - ILCE. México: Trillas.
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.
- Luengo González, R. y González Gómez, J. J. (2005). Relación entre los Estilos de Aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O). *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 3, 25-46. Recuperado de http://www.fisem.org/descargas/3/Union_003_006.pdf

- Martín García, A. V. y Rodríguez Conde, M. J. (2003): Estilos de Aprendizaje y educación superior. *Análisis discriminante en función del tipo de estudios. Revista Enseñanza*, 21, 77-97.
- Martín, F. y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/485.pdf>
- Martínez, J.R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35-45
- Marton, F. y Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I. Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46(1) 4 -11.
- Massone, A. y Gonzalez, G. (2006) Ingreso a la Educación Superior: Identificación de las Estrategias Cognitivas de Aprendizaje usadas por los Ingresantes a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista perspectivas en psicología y ciencias afines*. 3, 78-82
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT System Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*. Barrington, Illinois: Excel.
- McCune, V., y Entwistle, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Differences*, 21 (3), 303-310
- Míguez, M. (2008). *Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del Área Científico-Tecnológica de la Universidad de la República*. Tesis Doctoral. Facultad de Química Universidad de la Republica: Uruguay.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/ performance. *Acad Med.*, 65(9), 63 - 67.
- Morales, A, Altivier, E, Hidalgo G, Zola R,y Molinar J. Relación entre Estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(12), 151-166 recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_9.pdf

- Morse, J. M. y Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals* (2da. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, JM. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Methodology Corner. Rev. Nursing Research*, 40(1), 23-45
- Moscolini N.y Ventura A.C. (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 Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/238/235>
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-23.
- Muñoz, S. y Silva, C. (2003). Muñoz, B., y Silva, C. (2003). *Four dimensions to induce learning: the challenge profile* (IESE Working Paper N° D/512).Recuperado de <https://core.ac.uk/download/files/153/6536389.pdf>
- Nováez, M. (1986). *Psicología de la actividad*. México: Editorial iberoamericana.
- Nunan, D. (1991) *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. 1ª ed. UK: Prentice Hall International
- Odóñez Muñoz, F., Rosety-Rodríguez, M., y Rosety-Plaza, M. (2003). Análisis de los Estilos de Aprendizaje predominantes entre los estudiantes de ciencias de la salud. *Enfermería Global*, 2(3). Recuperado de <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/619/645>
- Pabón Márquez, A. Identificación de los Estilos de Aprendizaje de estudiantes de segundo año de Odontología. *Revista Odontológica de los Andes*. 5(2) Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/33239>
- Papert, S. (1987). *Desafío de la mente. Computadoras y educación*. Buenos Aires: Galápagos
- Parra, J. (2003). *Guía de Muestreo*. Maracaibo: Luz.
- Parra, C., y Lago de Vergara, D. (2003) Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Educación Media Superior*, 17(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412003000200009&script=sci_arttext

- Pask, G. (1972). A fresh look at cognition and the individual. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4, 211-216.
- Pawlak, M. (2012). *Second Language Learning and Teaching*. Nueva York: Springer.
- Pérez Gómez, A. (1988). *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga
- Pérez Gómez, A y Sacristán G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata.
- Perez Huaraca, María (2015) *Estrategias de enseñanza de los profesores y los Estilos de Aprendizaje de los alumnos del segundo y tercer ciclo de la escuela académico profesional de Genética y Biotecnología de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima – 2012*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima: Perú.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao
- Piaget J.(1967). *Psicología de la Inteligencia*. Psique: Buenos. Aires.
- Pinelo, F. (2008), Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología, *Remo*, 13 (5), 17-24.
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias de Evaluación* (2ª. ed.).Caracas: Fundación Polar
- Prieto J. (2003) Evaluación del Estilo de Aprendizaje y de Docencia en Estudiantes de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7(19). Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecaunimag/Doc?id=10041974>
- Reinicke, K., Chiang, M. A., Montecinos, H., Del Solar, M. I., Madrid, V. y Acevedo, C. G. (2008). Estilos de Aprendizaje de alumnos que cursan asignaturas de Ciencias Biológicas en la Universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(2), 170-181. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf

- Requena, F. (1998). *Género, redes de amistad y rendimiento académico*. Papers 56, 233-242. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n56p233.pdf>
- Revilla, Diana (1998) Estilos de Aprendizaje. En Temas de Educación, *Segundo Seminario Virtual del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Recuperado de <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html>.
- Ribes, E y Varela . J. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación. En E. Ribes. *Psicología del aprendizaje*. México: El manual moderno.
- Rowe, J.W.K (2002). First year engineering students' approaches to study. *International Journal of Electrical Engineering Education*, (39)3, 201-210
- Ruiz Córdoba, C. (2009) Actividades a desarrollar en el aula según el tip de aprendizaje *Revista Innovación y Experiencias educativas*, (17) Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/MARIA%20D EL%20CARMEN_RUIZ_CORDOBA_1.pdf
- Sabino C. (1992) .*El proceso de la investigación*. Caracas: Ed. Panapé.
- Sánchez, L. y Andrade, R. (2014). *Inteligencias múltiples y Estilos de Aprendizaje. Diagnostico y estrategias para su potenciación*. México, D.F.: Alfaomega.
- Sánchez y Reyes A. (2002). *Psicología del aprendizaje en Educación Superior*. Lima: Visión Universitaria
- Schmeck, R. (1988) Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies En Weinstein. P. Alexander P y Goetz E.(Ed.)*Learning and Studying strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*, San Diego: Academic Press Inc.,171-179
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Sepúlveda-Carreño, M.J, y otros(2011) Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la Universidad de Concepción ,*Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 1-19 Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_8.pdf

- Serrano Pastor, F. (1994). La interacción Estilos de Aprendizaje-estilos de enseñanza: Emparejamiento versus no-emparejamiento. *Anales de Pedagogía*, 12(13), 381-112.
- Severiens, S. y Ten Dam, G. (1994). Gender differences in learning styles: a narrative review and a quantitative meta-analysis. *Higher education*, (27) 487-501
- Silver, H. F.; Strong, R. W.; Perini, M. J. (2000). *So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*. Alejandria, Va: Association for Supervisión and Curriculum Development.
- Skinner, B.(1972). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Schmidt, HG; Norman, GR; Boshuizen, HP; (1990). A cognitive perspective on medical expertise: theory and implications. *Academic Medicine*, 61(10), 611-621.
- SPSS para Windows. 1997. Versión 21. Chicago: SPSS Inc. Programa informático en CD-ROM.
- Souto, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sternberg R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Ed. Paidós
- Sternberg, R.J. (1999). *Estilos de pensamiento [Thinking styles]*. Buenos Aires: Paidós.
- Super, Donald y Crites, John (1966). *La Medida de las Aptitudes Profesionales*. España: Ed.Espasa
- Svensson, L. (1976). *Study skill and learning*. Gotenborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Tait, H y Godfrey, H. (1999). Defining and assessing competence in generic skill. *Quality and Higher Education*, 5(3) ,245-253.
- Tarpy, R. (2000). *Aprendizaje: Teoría e Investigación Contemporáneas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Troyano, Y., García, A. J., Vázquez, A. I., Alducin, J. M. y González, J. R. (2009) Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de ingeniería de edificación, enfermería, pedagogía, publicidad y relaciones pública, periodismo y

comunicación audiovisual de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 34(34), 24-36.

Universidad de la Republica.(2013) *Censo de Estudiantes Universitarios de grado 2012 Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la república en 2012*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Recuperado de www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/129

Valadéz Huizar, M. (2009). Estilos de Aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*, (11), 19-30
Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/11/011_Huizar.pdf

Vallejo R., Mineira F. (2009) La triangulación como Procedimiento de Análisis *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117-133

Van Rossum, E.J. y Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology* , 54 (1) ,73-83

Vázquez, S., Noriega, M. y García, S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, Estilos de Aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 29-44. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-vazqueznoriega.html>

Ventura, Ana C. (2011) Estilos de Aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. *Perfiles Educativos*, 13 (1), 142-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258013>

Venturelli, José (2003). Educación Médica: Nuevos enfoques, metas y métodos. Serie PALTEX. *Salud y Sociedad OPS*. OMS 2000 (8) .34-45

Vermunt, J.D. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.

Volet, S. (1995). Process-oriented instruction: a discussion. *European Journal of Psychology of Education*, 10,. 385-400.

Vygotsky, L.S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica

- Weinstein, C.E. y Mayer, R.F. (1986): The teaching of learning strategies. En Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*, 315-327. New York : McMillan.
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. M. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada. *Lecturas de antropología para educadores*, 95-126. Madrid: Trotta.
- Witkin, H. A. (1962). *Psychological differentiation: Studies of development*. New York: Wiley.
- Woolfolk, (1996). *Psicología Educativa*. (2da edición) México.:Prentice Hall Hispanoamericana
- Woolfolk, A E. (1996). *Psicología de la educación*. 6" ed. México: Ediciones Programas Educativos
- Zabalza, M. A. (1991). Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En A. Medina y M. L. Sevillano (1994). *El currículo. Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación*. Madrid, España: UNED
- Zywno, M. S. (2003). A contribution to validation of score meaning for Felder-Soloman's index of learning styles. Proceedings of the 2003, *American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, 1(19), 1-5. Recuperado de http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/Zywno_Validation_Study.pdf

Anexos

Anexo A Cuestionarios

El completamiento de estos cuestionarios es anónimo y los mismos son aplicados con criterios investigativos en relación con los Estilos de Aprendizaje. Agradecemos su colaboración.

Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS)

- *Encierre en un círculo la opción "a" o "b" para indicar su respuesta a cada pregunta. Por favor seleccione solamente una respuesta para cada pregunta.*
- *Si tanto "a" y "b" parecen aplicarse a usted, seleccione aquella que se aplique más frecuentemente.*

1. Entiendo mejor algo

- a) si lo practico.
- b) si pienso en ello.

2. Me considero

- a) realista.
- b) innovador.

3. Cuando pienso acerca de lo que hice ayer, es más probable que lo haga sobre la base de

- a) una imagen.

b) palabras.

4. Tengo tendencia a

- a) entender los detalles de un tema pero no ver claramente su estructura completa.
- b) entender la estructura completa pero no ver claramente los detalles.

5. Cuando estoy aprendiendo algo nuevo, me ayuda

- a) hablar de ello.
- b) pensar en ello.

6. Si yo fuera profesor, yo preferiría dar un curso

- a) que trate sobre hechos y situaciones reales de la vida.
- b) que trate con ideas y teorías.

7. Prefiero obtener información nueva de

- a) imágenes, diagramas, gráficas o mapas.
- b) instrucciones escritas o información verbal.

8. Una vez que entiendo

- a) todas las partes, entiendo el total.
- b) el total de algo, entiendo como encajan sus partes.

9. En un grupo de estudio que trabaja con un material difícil, es más probable que

- a) participe y contribuya con ideas.
- b) no participe y solo escuche.

10. Es más fácil para mí

- a) aprender hechos.
- b) aprender conceptos.

11. En un libro con muchas imágenes y gráficas es más probable que

- a) revise cuidadosamente las imágenes y las gráficas.
- b) me concentre en el texto escrito.

12. Cuando resuelvo problemas de matemáticas

- a) generalmente trabajo sobre las soluciones con un paso a la vez.
- b) frecuentemente sé cuales son las soluciones, pero luego tengo dificultad para imaginarme los pasos para llegar a ellas.

13. En las clases a las que he asistido

- a) he llegado a saber como son muchos de los estudiantes.
- b) raramente he llegado a saber como son muchos estudiantes.

14. Cuando leo temas que no son de ficción, prefiero

- a) algo que me enseñe nuevos hechos o me diga como hacer algo.
- b) algo que me de nuevas ideas en que pensar.

15. Me gustan los maestros

- a) que utilizan muchos esquemas en el pizarrón.
- b) que toman mucho tiempo para explicar.

16. Cuando estoy analizando un cuento o una novela

- a) pienso en los incidentes y trato de acomodarlos para configurar los temas.
- b) me doy cuenta de cuales son los temas cuando termino de leer y luego tengo que regresar y encontrar los incidentes que los demuestran.

17. Cuando comienzo a resolver un problema de tarea, es más probable que

- a) comience a trabajar en su solución inmediatamente.
- b) primero trate de entender completamente el problema.

18. Prefiero la idea de

- a) certeza.
- b) teoría.

19. Recuerdo mejor

- a) lo que veo.
- b) lo que oigo.

20. Es más importante para mí que un profesor

- a) exponga el material en pasos secuenciales claros.
- b) me dé un panorama general y relacione el material con otros temas.

21. Prefiero estudiar

- a) en un grupo de estudio.
- b) solo.

22. Me considero

- a) cuidadoso en los detalles de mi trabajo.
- b) creativo en la forma en la que hago mi trabajo.

23. Cuando alguien me da direcciones de nuevos lugares, prefiero

- a) un mapa.
- b) instrucciones escritas.

24. Aprendo

- a) a un paso constante. Si estudio con ahínco consigo lo que deseo.
- b) en inicios y pausas. Me llevo a confundir y súbitamente lo entiendo.

25. Prefiero primero

- a) hacer algo y ver que sucede.
- b) pensar como voy a hacer algo.

26. Cuando leo por diversión, me gustan los escritores que

- a) dicen claramente los que desean dar a entender.
- b) dicen las cosas en forma creativa e interesante.

27. Cuando veo un esquema o bosquejo en clase, es más probable que recuerde

- a) la imagen.
- b) lo que el profesor dijo acerca de ella.

28. Cuando me enfrento a un cuerpo de información

- a) me concentro en los detalles y pierdo de vista el total de la misma.
- b) trato de entender el todo antes de ir a los detalles.

29. Recuerdo más fácilmente

- a) algo que he hecho.
- b) algo en lo que he pensado mucho.

30. Cuando tengo que hacer un trabajo, prefiero

- a) dominar una forma de hacerlo.
- b) intentar nuevas formas de hacerlo.

31. Cuando alguien me enseña datos, prefiero

- a) gráficas.

b) resúmenes con texto.

32. Cuando escribo un trabajo, es más probable que

a) lo haga (piense o escriba) desde el principio y avance.

b) lo haga (piense o escriba) en diferentes partes y luego las ordene.

33. Cuando tengo que trabajar en un proyecto de grupo, primero quiero

a) realizar una "tormenta de ideas" donde cada uno contribuye con ideas.

b) realizar la "tormenta de ideas" en forma personal y luego juntarme con el grupo para comparar las ideas.

34. Considero que es mejor elogio llamar a alguien

a) sensible.

b) imaginativo.

35. Cuando conozco gente en una fiesta, es más probable que recuerde

a) cómo es su apariencia.

b) lo que dicen de sí mismos.

36. Cuando estoy aprendiendo un tema, prefiero

a) mantenerme concentrado en ese tema, aprendiendo lo más que pueda de él.

b) hacer conexiones entre ese tema y temas relacionados.

37. Me considero

a) abierto.

b) reservado.

38. Prefiero cursos que dan más importancia a

a) material concreto (hechos,datos.

b) material abstracto (conceptos, teorías.

39. Para divertirme, prefiero

a) ver televisión.

b) leer un libro.

40. Algunos profesores inician sus clases haciendo un bosquejo de lo que enseñarán. Esos bosquejos son

a) algo útiles para mí.

b) muy útiles para mí.

41. La idea de hacer una tarea en grupo con una sola calificación para todos

a) me parece bien.

b) no me parece bien.

42. Cuando hago grandes cálculos

a) tiendo a repetir todos mis pasos y revisar cuidadosamente mi trabajo.

b) me cansa hacer su revisión y tengo que esforzarme para hacerlo.

43. Tiendo a recordar lugares en los que he estado

a) fácilmente y con bastante exactitud.

b) con dificultad y sin mucho detalle.

44. Cuando resuelvo problemas en grupo, es más probable que yo

a) piense en los pasos para la solución de los problemas.

b) piense en las posibles consecuencias o aplicaciones de la solución en un amplio rango de campos.

Cuestionario CHAEA

No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.

No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.

Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'menos (-)'.

Por favor conteste a todos los ítems.

- ☐ 1.- Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
- ☐ 2.- Estoy seguro (a) de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
- ☐ 3.- Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
- ☐ 4.- Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
- ☐ 5.- Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
- ☐ 6.- Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.

- ☐ 7.- Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
- ☐ 8.- Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
- ☐ 9.- Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- ☐ 10.- Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
- ☐ 11.- Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
- ☐ 12.- Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar como ponerla en práctica.
- ☐ 13.- Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
- ☐ 14.- Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.
- ☐ 15.- Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
- ☐ 16.- Escucho con más frecuencia que hablo.
- ☐ 17.- Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
- ☐ 18.- Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
- ☐ 19.- Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
- ☐ 20.- Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
- ☐ 21.- Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
- ☐ 22.- Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
- ☐ 23.- Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
- ☐ 24.- Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
- ☐ 25.- Me gusta ser creativo (a), romper estructuras.
- ☐ 26.- Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
- ☐ 27.-La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
- ☐ 28.- Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
- ☐ 29.- Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- ☐ 30.-Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- ☐ 31.-Soy cauteloso (a) a la hora de sacar conclusiones.
- ☐ 32.-Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
- ☐ 33.-Tiendo a ser perfeccionista.
- ☐ 34.-Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
- ☐ 35.-Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.

- ☐ 36.-En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
- ☐ 37.-Me siento incómodo (a) con las personas calladas y demasiado analíticas.
- ☐ 38.-Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- ☐ 39.-Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- ☐ 40.-En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- ☐ 41.-Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- ☐ 42.-Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- ☐ 43.-Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- ☐ 44.-Pienso que son más conscientes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
- ☐ 45.-Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- ☐ 46.-Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- ☐ 47.-A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
- ☐ 48.-En conjunto hablo más que escucho.
- ☐ 49.-Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- ☐ 50.-Estoy convencido (a) que deber imponerse la lógica y el razonamiento.
- ☐ 51.-Me gusta buscar nuevas experiencias.
- ☐ 52.-Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
- ☐ 53.-Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- ☐ 54.-Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
- ☐ 55.-Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
- ☐ 56.-Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
- ☐ 57.-Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- ☐ 58.-Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- ☐ 59.-Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
- ☐ 60.-Observo que, con frecuencia, soy uno(a) de los(a) más objetivos (a) y desapasionados en las discusiones.
- ☐ 61.- Cuando algo va mal le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- ☐ 62.- Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
- ☐ 63.- Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
- ☐ 64.- Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
- ☐ 65.- En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
- ☐ 66.- Me molestan las personas que no actúan con lógica.

- ☐ 67.- Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
- ☐ 68.- Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
- ☐ 69.- Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
- ☐ 70.- El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
- ☐ 71.- Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
- ☐ 72.- Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
- ☐ 73.- No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
- ☐ 74.- Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
- ☐ 75.- Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
- ☐ 76.- La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
- ☐ 77.- Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
- ☐ 78.- Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
- ☐ 79.- Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
- ☐ 80.- Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Cuestionario de Kolb (con modificaciones)

Inserte una cruz en el casillero que le parezca adecuado.

Este cuestionario se relaciona directamente con el aprendizaje de los aspectos clínicos (casos, seguimiento de pacientes, entrevistas, y cualquier otro tipo de aproximación a los conocimientos clínicos)

Al encontrarse con un consultante o paciente (Papel, video o en situación real) ¿cómo reacciona?

- | | | | |
|--|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Confía en sus
corazonadas y sentimiento | <input type="checkbox"/> b) Trabaja
duramente para que
las cosas salgan bien | <input type="checkbox"/> c) Confía en su lógica | <input type="checkbox"/> d) Atiende y
observa cuidadosamente |
|--|--|---|---|

Frente a la presentación de un caso clínico ¿cómo reacciona?

- | | | | |
|--------------------------------|--|--|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) Se | <input type="checkbox"/> b) Es un mero | <input type="checkbox"/> c) Piensa una | <input type="checkbox"/> d) Se |
|--------------------------------|--|--|--------------------------------|

involucra emocionalmente observador

explicación

pone en acción

Cuando aprende elementos vinculados a la clínica:

☐ a) Esta abierto a nuevas experiencias

☐ b) Toma en cuenta todos los aspectos relacionados.

☐ c) Prefiere analizar las cosas dividiéndolas en sus partes o componentes

☐ d) Prefiere hacer las cosas directamente

En relación con su punto de vista en función de su aprendizaje clínico ¿cómo se considera?

☐ a) Es una persona lógica

☐ b) Es observador

☐ c) Es concreto

☐ d) Es activo

En la utilización del tiempo en este tipo de aprendizaje clínico ¿cómo es?

☐ a) Se proyecta en el presente

☐ b) Es reflexivo

☐ c) Se proyecta hacia el futuro

☐ d) Es pragmático

En este proceso de aprendizaje de la clínica : el proceso que considera más importante es:

☐ a) La experiencia

☐ b) La observación

☐ c) La conceptualización

☐ d) La experimentación

En su trabajo, en la realización de una tarea que se relaciona con la clínica es :

☐ a) Intensamente dedicado

☐ b) Personalista y reservado

☐ c) Lógico y racional

☐ d) Responsable y cumplidor

Otros datos:

Marque con una cruz lo que corresponda:

RENDIMIENTO ACADÉMICO (SEGÚN SU ESCOLARIDAD PROMEDIO).

Entre 3 y 5	Entre 6 y 8	Entre 9 y 12.

SEXO

F	M
---	---

EDAD

HASTA 25	26 A 40	41 EN ADELANTE
----------	---------	----------------

Agradecemos su colaboración.

Anexo B Guión de Entrevistas

1. ¿Cómo le parece mejor abordar el estudio de los contenidos clínicos?

2. ¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

3. ¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por qué?

4. ¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos, o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Anexo C Entrevistas

Entrevistas y resultados de cuestionarios para cada entrevistado.

Entrevista 1

Como te parece mejor abordar el estudio de los contenidos clínicos?

Me gusta hacer casos clínicos, que me los den presentados o que yo tenga la posibilidad de analizarlos. Los leo y los voy haciendo. Me gusta después poder comparar con los que ya están resueltos. Me sirve también ver videos filmados con actores.

¿Estudias con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?.

Mantengo las dos cosas, abro los textos y los voy coordinando con el análisis del material clínico. Así voy ejercitando lo que puedo. Me pasa muchas veces que no tengo elementos para ir haciendo un diagnóstico o algo y tampoco se cómo buscarlos en el texto. Muchas veces me manejo con apuntes. No me parece que me alcance, me parece re difícil. Viste que no hemos podido ver pacientes en serio todavía, todo en papel o en video. Además siempre estamos en dificultades por el tema de la ética.

Preferís memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por qué?

Como te decía prefiero ejercitarme con casos. Si solamente lees te pasa que cuando por casualidad ves un caso clínico no tenes idea como conectar una cosa con la otra. Son indispensables una con otra.

¿Prefieris que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Ah bueno, es superior para mí que te presenten casos clínicos, el tema es que no lo hacen muy frecuentemente y además me parece que les resulta difícil conseguirlos y siempre te dicen más adelante, cuando Uds. Tengan más elementos para abordarlos. Así salís sin ver nada. Y si se hacen es con papel o con videos o algún ateneo y ni eso.

Ver casos te ilumina, te permite articular lo teórico, es más rico. A veces te pasa que el docente te dice vamos a ver material clínico, y lo vemos en clase y lo analizo y entiendo bien. Llego a mi casa y no la emboco para nada. Me parece que algo nos está faltando.

BYA	activo	reflexico	teorico	prag	activo	reflex	sensorial	intuitivo	visual	verbal	sequen	global	rendi ac	sexo	ed. Int
1	8	16	18	11	0	5	9	0	11	0	9	0	2	1	1

Entrevista 2.

Como te parece mejor abordar el estudio de los contenidos clínicos?

No tengo ninguna forma preferida. Tal vez me interesa mas mirar casos. En realidad yo prefiero lo comunitario y lo social, tal vez lo de lo clínico no es lo mío. Ahora si , es cierto, si me preguntas como prefiero estudiarlo porque tengo un examen prefiero revisar casos.

¿Estudias con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?.

En las que puedo estudiar solo teórico estudio solo teórico, si se que no van a preguntar algo clínico. Si se que me van a poner casos clínicos entonces allí si miro videos o leo alguno escrito y lo articulo con lo teórico. No he hecho ningún curso de pudiera ver pacientes de verdad, y donde he visto gente no son clínicos.

Preferís memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por qué?

Si si la cuestión es clínica lo mejor son los casos. Entiendo que los casos sin lo teórico no van.

¿Prefieris que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Es mucho más entretenido los casos, no vi mucho tampoco, algunos escritos como los casos de Freud con las histerias en psicología clínica y los actores en psicopatología. No te sabría decir mucho más que eso me entretiene más que la teoría por la teoría.

2	16	17	8	12	5	0	1	0	5	0	3	0	2	1	1
---	----	----	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 3.

Como te parece mejor abordar el estudio de los contenidos clínicos?

Cada vez tenemos menos cosas clínicas. Ahora lo que le llaman clínico son los casos clínicos de Freud o cosas así. Pacientes , ya ni vemos .

Por como lo prefiero estudiar, bueno, como puedo. Agarro el libro y busco si tiene casos clínicos los leo. En su mayoría no hay casos clínicos. Lo que me gustaría en realidad es ver pacientes. No me gustan las entrevistas escritas, tampoco me interesan los videos.

¿Estudias con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?.

Estoy leyendo más teoría, mas teoría porque como te decía lo demás no lo tengo. Cuando tengo solo textos leo solo textos pero prefiero lo otro.

Preferís memorizar contenidos o ejercitarte con los casos clínicos? ¿Por qué?

Prefiero infinitamente ejercitar y practicar casos clínicos. Para memorizar contenidos no estoy, entiendo que las dos cosas van juntas.

Si me queda claro que para poder analizar un caso , necesito teoría, el problema es que no encuentro porque no nos dan y porque no vemos los casos clínicos.

¿Prefieris que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Toda la vida que presente casos clínicos. Lo teórico que lo presente en función de los casos clínicos. El porque es porque creo que eso si nos prepara para el futuro. En el futuro con el título vamos a tener a los pacientes ahí o cualquier cosa comunitaria y lo vamos a tener que resolver. Y si no lo vemos antes nos la vamos a ver fea, como ya se que les pasa a algunos que ya terminaron.

El 80 por ciento de los docentes, repite el texto y no presenta casos clínicos y los casos que presentan son entrevistas en papel y videos armados inventados. Seguro que también son inventadas las entrevistas. Aparece todo ese discurso de 'la ética, que está bien pero no puede ser que no veamos pacientes. La excusa uds. son muchos.

3	16	15	13	16	5	0	7	0	1	0	7	0	2	2	3
---	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 4

Comentario: *Este cuestionario, sirve? Las preguntas algunas tienen dos opciones cuando en realidad uno hace las dos cosas y tiene que elegir una. No me parecen bien formuladas.*

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Evidente que prefiero los casos clínicos. Y siempre busco libros que haya para ello. Por ejemplo los DSM traen un libro de entrevistas y un libro de casos. Los consigo todos. Despues tenemos la casoteca eso que hicieron hace unos años. Consigo los videos y le pido a cras. Que tienen alguna práctica lo que ven en ellas.

Todo práctico. Lo clínico tiene que ser en práctica clínica.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Leo ambos, uno complementa la otra No se pueden ver síntomas solo sin saber a que corresponden. Nunca vas a saber que es si no leíste teoría.

Hago resúmenes de teoría. Después leo los casos clínicos e intento articular.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Memorizo los contenidos y como te decía después los articulo con el caso clínico. El porque es porque es la única forma de poder desenmasacarar lo clínico, digamos acertar diagnósticos proponer derivaciones en forma adecuada y todas esas cosas.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por que?

Prefiero que desarrolle el material clínico pero que no sea un viva la pepa. Prefiero que de teoría. Algunos uds. que piensan? Y todo vale y ni ahí de teoría. Sin teoría los casos clínicos no existen. Por eso es que prefiero la articulación y bien presentada.

4	11	18	15	14	3	0	11	0	3	0	0	0	3	2	1
---	----	----	----	----	---	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 5.

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Yo estudio con casos, bueno estudio con casos si los dan los docentes o los encuentro. Voy alternando los textos con los casos clínicos.

No me gustan los casos clínicos escritos pero generalmente es lo que hay.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Como te decía estudio en textos lo que puedo y voy alternando una cosa con otra. Depende también de la materia, unos más teoría que otros.

Estoy tratando de buscar siempre casos que estén resueltos, lógico sino no me sirven para nada.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por qué?

Ejercitación, lógicamente me resulta indispensable memorizar algunas cosas aunque la verdad es que no me gusta, si fuera por mi ensayo sin memorizar.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

No los casos, mejor, y mejor si le pone teoría arriba. Y así me voy a casa con el caso resuelto y lo puedo retomar para el examen. Eso es lo bueno tener cosas resueltas y hechas con soluciones para poder estudiar para los exámenes. Aunque en los exámenes generalmente te preguntan cosas teóricas.

5	15	12	11	12	1	0	3	0	7	0	1	0	2	1	1
---	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 6.

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Ah, eso no es fácil, lo tengo que pensar un poco..... Bueno creo que en realidad prefiero estudiar en casos. Aunque aburre, a veces es siempre lo mismo. Si lees la cosa viene mejor.

Los contenidos clínicos pueden ser individuales , familiares, comunitarios todo lo abordado diferente. Estas cuestiones de comunitaria solo podés con libros, no tiene sentido los casos. No te sirve para nada. Además a mi no me gustan. En lo de familia, psicoterapia, psicología. Clínica, todo eso si puedo usar casos clínicos. Y además leer en los textos y si los textos tienen casos mejor.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

No con las dos cosas. ni todo de uno ni todo de otro , las dos cosas.

Como te decía antes también depende de la materia a estudiar.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

*Memorizo junto con los casos clínicos. No separo. Voy viendo una cosa y la otra.
Me gusta observar y subrayar, flechas y todo eso: del caso al texto.*

Eso me mejora en relación a la memoria, hace que memorice.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Que hagan como yo estudio. Una combinación de los dos. De ida y vuelta. Teoría y clínica. Clínica y teoría. Esto es así, no como hacen que en realidad mas bien lo dicen pero no lo hacen.

6	7	16	16	11	0	3	9	0	5	0	9	0	2	2	1
---	---	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 7

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Prefiero referir el estudio a casos clínicos. Me parece fundamental. Lo clínico debe ser clínico y teórico. No pseudo clínico como lo que se ve en la mayoría de las asignaturas.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Estudio en casos clínicos. Lo que puedo y con lo que encuentro. La verdad, hay una escasez de enseñanza de la clínica!. Por favor, yo vengo del otro plan y en el otro plan era otra cosa. Ahora solo se habla de investigación pero si así fuera debería conectarla con la clínica y ni eso!!

Yo estudio si o si en casos clínicos, los busco, compro libros y voy a los horarios de consulta.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Ejercicio, ejercicio y ejercicio con casos clínicos. Lógicamente que voy a los libros. Los libros son la base del estudio clínico.

Eso es así. Entrevistas, videos, y otros los junto con los materiales de la literatura correspondiente.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Es indispensable que presenten casos clínicos, de lo que sea. Todo articulación teoría y práctica. A veces en la práctica es solo eso un espacio para que todo el mundo divague y piensa lo que quiere. Yo para esas cosas ya no estoy, que me disculpen los compañeros.

Hay que presentar teoría y práctica articulada en casos clínicos. Así me gusta que se presente por parte de los docentes.

7	13	17	16	12	5	0	9	0	5	0	1	0	3	1	2
---	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 8

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Lo clínico se aborda clínicamente. Eso es con casos. No hay otra forma. Si otras formas hay, como las que hacen en este plan de estudio. Un horror!!. Me parece un desastre y justamente lo que mas afecta es lo clínico.

Libritos y metodología y no se ve ni medio paciente. Yo lo que tengo de clínica lo abordo como me preguntabas con caso clínicos no veo otra forma.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Donde puedo y como puedo estudio con casos clínicos. Ambos por supuesto.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Siempre es mejor ejercitarse y completar casos clínicos, lo bueno es tener el resultado . Eso a veces es difícil.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Que enseñen con material clínico porque es la única forma de enseñarlo. Así se aprende. , lo otro no existe.

8	16	19	16	16	1	0	1	0	0	1	0	5	1	2	2
---	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 9

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por qué?

Con personas, con pacientes.con casos?? Si eso con casos clínicos, de cualquier forma. Los libros acompañan esto y lo completan. L

La práctica que tan poca hay es indispensable.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Estudio con casos y con libros. Uso las dos cosas. Uso teoría y uso casos clínicos para estudiar. Depende de la materia y depende de si es examen o parcial pero generalmente uso las dos.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por qué?

Memoria primero sobre los contenidos y después voy a los casos. Con la teoría resuelvo los casos.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

.

9	9	11	8	7	1	0	1	0	5	0	0	3	2	2	2
---	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 10

Comentario: *Que largos estos cuestionarios!! No se terminaban más. .*

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Prefiero ver videos. Si los hay, hay materias que tiene casotecas y casos con videos. Eso prefiero. No lógico que preferiría ver pacientes pero como la mayoría no ponen ni presentan, veo los videos y eso me parece bueno.

Me gustaría ir a hospitales, ir a consulta pero bueno cuando eso no es posible hago esto que te comentaba.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Leo ambos. Estudio con los casos que encuentro y voy leyendo texto. Leo también casos que tienen solución y videos que tienen los síntomas y eso ya puestos.

Esquemas de los libros me ayudan a entender el caso clínico que tenga.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Digamos que voy haciendo las dos cosas. Me acuerdo de los contenidos y los voy integrando a los casos clínicos.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Casos clínicos porque me resulta más fácil de entender. Me parece que es bueno que ellos vayan haciendo la articulación. Y las vaya presentado en clase. Asi es que se aprende mejor. Si van haciendo las dos cosas al mismo tiempo.

10	12	15	13	10	0	9	0	11	0	11	0	11	2	1	1
----	----	----	----	----	---	---	---	----	---	----	---	----	---	---	---

Entrevista 11

Como te parece mejor abordar el estudio de los contenidos clínicos?

Los contenidos clínicos los encaro con casos. Cuando los consigo porque es difícil

A veces te los dan los docentes, a veces los puedes buscar en internet o en algún texto . pero no hay muchos . La verdad es que se hace difícil. Y además no vemos ningún paciente, todo es a ojo, te piden ojo clínico y no te dan nada para poder mejorar.

Las prácticas son pocas y cada vez menos, y si encontrás lugar. Pero lógico que esto sería lo bueno.

¿Estudias con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?.

Como te decía estudio con casos clínicos, la teoría me ayuda y me apoya. Hago casos clínicos en los que hay para hacer. La mayoría te dicen que son clínicas y después no ves un caso ni por error. Y después como somos muchos en el examen te ponen preguntas teóricas así que no precisas ni siquiera ver casos clínicos aunque es lo mejor.

Preferís memorizar contenidos o ejercitarte con los casos clínicos? ¿Por qué?

Yo prefiero ejercitarme con casos aunque no descarto leer y memorizar cosas eso es indispensable, no hay una cosa sin la otra. Estamos todos tratando de buscar prácticas justamente para poder ejercitarnos.

¿Prefieres que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Si claro que prefiero que presente casos clínicos , eso es lo lógico. Que los presente y después los analice. Presentarlos por presentarlos no, porque sino te vas a tu casa y no sabés por donde arrancar. Por lo menos que te ponga los resultados de la cuestión.

11	12	15	14	13	1	0	0	3	0	7	5	0	2	1	2
----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 12

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

No me compliques, no se como me parece. Como sea el tema es como lo estudio.

Si quizás prefiero las entrevistas y esas cosas pero a veces no necesito eso. Depende de la materia y lo que pregunten en el examen.

Todo se llama clínico pero nada es clínico, yo que se que es. Si clínico le llamás los casos, si me gustan pero me gustaría verlos no eso de los videos y las entrevistas.

Estudio como sea como me parezca el tema.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Si se puede leo en los dos. No me las juego por ninguno, todo depende de como venga viendo que viene la materia.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Memoria, memoria para todos , uno no se contradice con lo otro. Acordarme de los casos clínicos me requiere de la memoria. Me voy acordando de lo teórico y lo voy aplicando.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Yo prefiero que me den bien lo teórico. Con eso después yo veo los casos clínicos. Si no es aburrido, que como se relaciona esto con lo otro que que piensan: eso mejor lo hago yo después con el buen material teórico. Después en todo caso me gustaría tenerlo todo hecho bien así lo puedo comparar con el que yo hice.

Hay que presentar teoría y práctica articulada en casos clínicos. Así me gusta que se presente por parte de los docentes.

12	13	12	7	11	3	0	0	3	0	1	0	3	2	1	2
----	----	----	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 13

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Bueno, es fácil pensar que lo mas accesible es usar viñetas y casos. Tal vez es lo mejor, lo que yo hago es eso. Las busco, viste que hay en youtube en internet y por ahí. Siempre es difícil, busca r, porque nunca sabes si están bien , si es divulgación . Hay asignaturas que te plantean algún video , casos escritos, no mucho. Lo mejor es ver pacientes. Yo hice las prácticas que pude y ahí si aprendes. Sacás apuntes y después los usas.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

No como te decía me inclino por estudiar con casos. Tal vez no todo lo que quisiera, pero bueno es lo que hay.

Si leo , si leo los manuales de psiquiatría y esas cosas que te ayudan. No puedo estudiar solo los casos . y también esos apuntes que pueda ir sacando en las prácticas que haga.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Memorizo lo teórico, solo eso. Lo otro lo ejercito. Para ejercitarme antes prefiero memorizar lo teórico. Y después le voy dando leídas y viendo las dos cosas a la vez.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Que nos muestren casos clínicos, y nos muestren la teoría que coincide con ellos. Lo hemos hecho en algunas materias. Lo que nunca te presentan son casos de verdad. Te muestran cosas armadas. Eso solo lo ves si puedes cursar alguna práctica. Lo que nos muestran tiene menos de realidad!! Se arman para enseñar y eso nos lo aclaran. Pero no son los que uno después ve. Pero sirven igual.

13	11	18	12	10	0	1	5	0	11	0	0	1	2	2	1
----	----	----	----	----	---	---	---	---	----	---	---	---	---	---	---

Entrevista 14

Como te parece mejor abordar el estudio de los contenidos clínicos?

¿Estudias con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?.

Comparar casos clínicos ir y venir leyéndolos varias veces

Voy de los textos a los casos y así siempre.

Preferís memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por qué?

Claramente prefiero ejercitarme, lógicamente no dejo de aprenderme los contenidos teóricos.

¿Prefieris que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Prefiero siempre que presente casos clínicos y los combine con teóricos.

14	9	14	14	11	3	0	0	5	0	3	3	0	2	2	2
----	---	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 15

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Prefiero leer materiales como entrevistas, casoteca (propuesta de docentes) , videos con actores, lo que sea pero casos para entender la clínica. No he tenido oportunidad de ver algún caso verdadero por eso es que te digo esto.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Estudio en los dos. Teoría en los manuales como por ej. El Dsm Iv, y los casos clínicos en lo que te dije entrevista o videos, esas cosas.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Ejercicios, practicas eso es lo bueno para aprender. No es fácil hacerlo pero es lo menor. Me recuerdo solo los temas teóricos que me sirven para los casos.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Prefiero que de entrevistas y las ilustre con los materiales teóricos. O videos pero que no nos lo dejen para resolver, que lo resuelvan ellos y nos den lo que es, porque si no si lo tenes que hacer vos te volvés loca y no lo haces bien y nunca encontrás la solución.

15	10	15	6	9	5	0	1	0	0	1	0	1	2	2	2
----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 16

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Lo abordo dependiendo de la materia que tenga que estudiar. Hay algunas uqe las estudio directamente de los libros las fotocopias y lo escrito en los teóricos.

Si es necesario y me parece que está bueno y aporta recurro a los casos clínicos. Casos clínicos que a veces dan en los teóricos, videos , entrevistas todo eso que prentan en la web. Si es indispensable, sino no . Hay algunos que los dan y no los preguntan en el examen en esos caso no los uso.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Si preciso casos estudio en los dos. Solo teoría no. Y solo el caso clínico tampoco. Si la materia tiene casos tengo que usar las dos cosas, si no no es necesario.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Yo en realidad prefiero tener todo en la memoria. Solo como te decía si es necesario me ejercito con casos clínicos. El porque es porque con tener todo en la memoria resolvés también los casos que te ponen.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Me da lo mismo. Si después en el examen van a poner casos, si que los den. Si no que den lo que van a poner. No tengo preferencias.por ninguno..

16	13	10	15	12	0	3	0	5	0	3	0	1	2	2	3
----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 17

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Leyendo y leyendo. No hay otra forma. Leo casos clínicos los que puedo. Pido a algunos compañeros que les toca hacer práctica, viste como es eso acá si no te da el horario y no conseguís lugar no tenes cupos para las prácticas y te quedás solo con lo teórico.

Los contenidos clínicos los estudio con casos clínicos y como te decía leyendo fotocopias resúmenes ,teóricos cosa s que pueda descargar el eva. Es mejor si ves casos clínicos en videos , entrevistas .

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

No estudio con ambos, el tema es que si no hay casos me tengo que quedar solo con lo teórico, si hay le doy a los dos.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

No, memorizo primero y después leo casos y los resuelvo. Prefiero memorizar lo teórico haciendo esquemas y después voy mirando los casos clínicos.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por que?

No claro, que enseñen con material clínico el tema es que no siempre se da. La mayoría de las veces te dan cosas teóricas. Y si te dan alguna cosa te piden que después lo veas lo discutas y lo analices y en realidad después te quedás sin saber como era. Mejor que lo hagan en clase.

17	4	20	15	12	3	0	9	0	1	0	7	0	2	1	1
----	---	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 18

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

La clínica se aprende de la experiencia a mi me gusta hacer. No leer.

Tengo poco de eso, los libros no tienen acá no vemos estamos mal. Este año me pude anotar en la clínica de la unión y estoy viendo algún paciente que otro . Eso está muy bueno y esa es la forma de aprender clínica.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Obviamente en las dos cosas. Sin duda.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Las dos cosas, como te decía antes se me hace muy difícil el ejercitarme por que no hay nada.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Me gusta que el docente de material clínico pero que nos deje pensar, me gusta por eso que me deje pensar. Nada digerido, sino es lo mismo que dar teórico.

18	5	16	13	5	3	0	0	5	0	1	7	0	2	2	1
----	---	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 19

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Me gusta independizarme de los contenidos teóricos y sentir a los pacientes, me gusta eso de la transferencia y la contratransferencia que en realidad solo se ve en la clínica cuando el paciente está presente. Lo otro es una consecuencia de esto.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Casos clínicos si algunos que encuentro , algunos que presentan los docentes pero no he podido inscribirme en ninguna práctica clínica

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Memorizo y después busco también cosas clínicas y si las encuentro pongo en juego lo otro.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Me gusta el material clínico presentado en videos, no en papel. Es mas real.

19	14	13	12	6	5	0	0	3	0	3	0	3	2	1	1
----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 20

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Me interesan los casos clínicos. Me gusta estudiar de casos y si es en grupo mejor. Que se discuta y se planteen cosas diferentes.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Estudio en ambos eso me parece indispensable. Los casos son escasos pero igual.

.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Memorizo y me ejercito, busco leo, películas, me gustan mucho para ver casos clínicos a veces los docentes las dan.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Si claro que de material clínico y que además demuestre la teoría que los sostenga . eso está bueno

20	5	11	16	10	0	3	7	0	3	0	1	0	2	1	1
----	---	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 21

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Siempre prefiero leer casos clínicos, obvio acompaño con la lectura de los manuales y los textos.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Estudio en los dos como te decía, y si hay clases con casos o video las miro.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por qué?

Ejercitarme siempre prefiero. No me gusta solo leer teórico

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Prefiero que desarrolle material clínico. No solo , como hago yo que acompañe con teórico. Pero quiero que resuelva las cosas y los diga, que deje todo sin terminar no me gusta y eso pasa mucho con los casos clínicos.

21	16	18	10	15	0	1	1	0	1	0	3	0	1	1	1
----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 22

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que

Prefiero estudiar con pacientes, con pacientes de papel igual. Ojala los pudiera ver por lo menos en video , pero viste que ya no h ay.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Los dos, textos uso si pero uso lo que hay en casos.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Todo lo aprendo de memoria , incluso a resolver los casos.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Prefiero que resuelva y diga casos, como que me ilustra mas.

22	10	15	13	7	1	0	1	0	7	0	1	0	2	2	1
----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 23

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Si es clínica obvio que con casos clínicos. Logico que eso solo no.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Depende de lo que sea, si es lo que llamás clínica acompaño con lectura de manuales y esas cosas pero básicamente leo casos donde puedo y encuentro.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Memorizo la resolución de los casos, no me aprendo lo teórico de memoria.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Prefiero que muestre casos , en video en papel., si pudiera ser real mejor que mejor.

23	8	15	14	8	0	3	11	0	3	0	1	0	2	1	1
----	---	----	----	---	---	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 24

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Nooooooooooooooooo ni se te ocurra que voy a leer esa masa de los manuales de psiquiatría. No miro solo los videos y esas cosa. Leo casos. Un horror lo demás. La clínica es clínica y siempre que puedo curso con pacientes reales.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Solo casos, y su resolución , que a veces te los dan los docentes.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Ejercitarme con casos.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Me sirve que resuelva casos y los cuente los presente, yo que se con video con lo que venga.

24	12	17	14	14	0	3	7	0	0	1	3	0	1	1	1
----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 25

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Estudio con casos , no me gusta leer muy extensos manuales.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Igual a lo que te contesté antes..

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Prefiero ejercitarme con casos clínicos. Eso si lo memorizo.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Que muestre material clínico, sin duda. Lo demás aburre.

25	13	15	14	7	0	1	1	0	0	1	1	0	2	1	1
----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 26

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Prefiero visualizar casos. De cualquier forma como sea.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

*Estudio con las dos cosas, teorico y casos. Si los hay . no siempre se presentan.
Con eso de la ética casi no se ven.*

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

No, me ejercito en la medida de lo que puedo.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Claro que prefiero que presente casos clínicos.

26	17	15	10	18	1	0	3	0	0	3	3	0	2	1	2
----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 27

Como te parece mejor abordar el estudio de los contenidos clínicos?

Ttrato de encarar los parciales y los exámenes con casos clínicos si los dieron en el curso.

¿Estudias con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?.

Prefiero manejarme con casos clínicos.

Preferís memorizar contenidos o ejercitarte con los casos clínicos? ¿Por qué?

Yo prefiero ejercitarme con casos, aunque trato de acompañarlo con casos clínicos..

¿Prefieris que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Prefiero que de teorico y los ilustre con casos clínicos.

27	15	19	13	12	0	1	1	0	3	0	1	0	2	1	1
----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 28

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

En la clínica y lo que parece vincularse a casos lo tomo junto con casos. Me gusta ensayar con ellos. El tema que muchas veces no te los resuelven. Vean casos y ahí queda.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Con las dos cosas cuando puedo.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Prefiero ejercitarme, me da mas luz sobre todo.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Prefiero infinitamente que de casos clínicos. Si lo teorico te lo puede mandar leer no es necesario.

28	10	12	10	9	3	0	9	0	7	0	5	0	2	1	1
----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 29

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Solo los libros y lo teorico no te sirve para nada, lo tenés que acompañar con casos clínicos. Sin duda.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Como ves con las dos.

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Me ejercito con casos clínicos si no me los dan los consigo.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Que combinen lógicamente.

29	7	17	14	10	0	7	0	1	0	1	3	0	3	1	1
----	---	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entrevista 30

Como prefiere abordar para su estudio los contenidos clínicos? ¿Por que?

Obvio que lo clínico es clínico y así lo estudio. El tema es que en esta facultad la clínica es verso. No puedes ver casos por ética porque somos muchos, y yo que se.

¿Estudia con casos clínicos o solo teoría en textos? ¿Ambos?

Con las dos . lo teorico solo no existe..

¿Prefiere memorizar contenidos o ejercitarse con los casos clínicos? ¿Por que?

Me ejercito, lo leo los manuales pero no solo eso prefiero los casos.

¿Prefiere que en la clase el docente desarrolle material clínico y/o casos o que solo le presente aspectos teóricos? ¿Por qué?

Que presenten y presenten casos clínicos es la única forma de ilustrar lo teórico, la clínica sin casos no está bien. Y lo peor que muchas veces nos la dan así por infinitas explicaciones como te decía..

30	13	15	10	9	0	1	7	0	0	1	5	0	2	1	1
----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Anexo D Prueba a 25 estudiantes

*25 solo.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

26 : ac Visible: 1

	ac	te	re	pr	act	ref	sen	int	visu	ver	sequ	glo	rad	sex	ed	var
1	16	15	13	16	9	0	1	0	11	0	7	0	1	2	2	
2	10	11	17	11	3	0	5	0	0	1	5	0	2	2	2	
3	10	9	9	10	7	0	9	0	3	0	5	0	2	2	2	
4	10	12	13	9	0	1	3	0	1	0	3	0	2	2	1	
5	17	15	10	14	7	0	0	3	0	1	0	1	1	1	1	
6	11	14	13	15	1	0	1	0	3	0	0	3	2	1	1	
7	12	19	12	11	7	0	5	0	5	0	9	0	2	1	2	
8	18	13	8	10	1	0	1	0	1	0	1	0	2	1	1	
9	10	15	11	13	3	0	3	0	9	0	3	0	2	2	1	
10	7	15	13	4	0	1	7	0	9	0	7	0	3	2	1	
11	9	18	15	8	1	0	7	0	5	0	5	0	1	1	2	
12	12	15	13	10	9	0	9	0	3	0	5	0	2	2	1	
13	18	16	12	18	7	0	9	0	5	0	11	0	2	1	1	
14	15	15	11	17	5	0	7	0	5	0	1	0	3	2	2	
15	12	16	14	14	3	0	3	0	0	1	5	0	2	1	1	
16	16	16	16	14	3	0	0	1	3	0	0	3	2	1	2	
17	13	13	13	9	5	0	5	0	3	0	7	0	2	1	2	
18	11	13	10	7	3	0	3	0	0	3	7	0	2	2	2	
19	12	14	15	18	5	0	5	0	3	0	3	0	2	2	2	
20	13	10	10	12	5	0	5	0	3	0	0	9	1	1	3	
21	11	15	13	11	7	0	3	0	5	0	0	3	2	1	3	
22	10	10	11	12	1	0	5	0	3	0	1	0	2	1	3	
23	8	17	12	11	5	0	1	0	0	5	0	1	2	1	1	
24	5	11	12	13	0	1	0	1	0	7	1	0	3	2	1	
25	11	17	10	11	1	0	0	1	1	0	1	0	2	1	1	
26	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
27																
28																

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo

*kolb 25.sav [Conjunto_de_datos0] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

6 : p6 2 Visible: 7 de 7 variables

	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	v1	v2	v3	v4	v5	v6	v7	v8	v9	v10
1	3	3	4	3	2	3	3										
2	4	3	1	2	2	1	4										
3	4	3	4	3	2	3	3										
4	4	3	3	1	2	1	1										
5	4	3	3	3	3	1	3										
6	2	3	1	2	2	2	1										
7	4	3	1	2	3	1	4										
8	4	3	2	2	2	3	4										
9	4	3	1	2	2	2	4										
10	4	3	2	2	2	1	4										
11	4	3	2	2	2	2	2										
12	4	3	3	2	3	2	4										
13	1	1	1	2	2	2	2										
14	4	1	2	2	3	4	3										
15	2	2	2	1	1	3	2										
16	4	3	2	2	2	2	4										
17	4	4	4	4	2	1	1										
18	4	3	3	2	2	2	2										
19	4	3	3	2	2	2	2										
20	4	3	3	3	3	4	2										
21	4	3	1	3	2	4	2										
22	4	2	2	1	1	1	1										
23	4	3	3	3	3	3	3										
24	4	3	2	2	2	3	3										
25	4	3	2	2	2	3	3										
26	.	.	.	.	.	.	.			
27																	
28																	

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo

15:22 03/07/2016

Anexo E Tablas y Gráficos no incluidos en el texto

		Estadísticos						
		activo chaea	teorico chaea	reflexivo chaea	pragmatico chaea	activo ils	reflexivo ils	sensoria
N	Válidos	300	300	300	300	300	300	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	
Asimetría		-,251	-,438	-,939	-,277	,391	3,388	
Error típ. de asimetría		,141	,141	,141	,141	,141	,141	
Curtosis		-,299	,955	2,384	,371	-1,023	13,017	
Error típ. de curtosis		,281	,281	,281	,281	,281	,281	

Tabla de frecuencia

		activo chaea			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy baja4	1	,3	,3	,3
	muy baja5	1	,3	,3	,7
	muy baja6	5	1,7	1,7	2,3
	muy baja7	1	,3	,3	2,7
	baja1	10	3,3	3,3	6,0
	baja2	19	6,3	6,3	12,3
	moderada1	18	6,0	6,0	18,3
	moderada2	31	10,3	10,3	28,7
	moderada3	37	12,3	12,3	41,0
	moderada4	30	10,0	10,0	51,0

alta1	41	13,7	13,7	64,7
alta2	32	10,7	10,7	75,3
muy alta1	29	9,7	9,7	85,0
muy alta2	23	7,7	7,7	92,7
muy alta3	14	4,7	4,7	97,3
muy alta4	7	2,3	2,3	99,7
muy alta 5	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

teorico chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy baja1	1	,3	,3
	muy baja7	4	1,3	1,7
	baja1	4	1,3	3,0
	baja2	10	3,3	6,3
	baja3	12	4,0	10,3
	moderada1	28	9,3	19,7
	moderada2	33	11,0	30,7
	moderada3	41	13,7	44,3
	moderada4	43	14,3	58,7
	alta1	45	15,0	73,7
	alta2	31	10,3	84,0
	muy alta1	22	7,3	91,3
	muy alta2	16	5,3	96,7
	muy alta3	8	2,7	99,3
	muy alta4	2	,7	100,0
	Total	300	100,0	

reflexivo chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy baja1	1	,3	,3

muy baja8	1	,3	,3	,7
muy baja9	3	1,0	1,0	1,7
muy baja10	4	1,3	1,3	3,0
muy baja11	9	3,0	3,0	6,0
baja1	11	3,7	3,7	9,7
baja2	23	7,7	7,7	17,3
baja3	27	9,0	9,0	26,3
moderada1	33	11,0	11,0	37,3
moderada2	49	16,3	16,3	53,7
moderada3	39	13,0	13,0	66,7
moderada4	42	14,0	14,0	80,7
alta1	37	12,3	12,3	93,0
alta2	17	5,7	5,7	98,7
alta3	4	1,3	1,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

pragmatico chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
muy baja1	1	,3	,3	,3
muy baja5	1	,3	,3	,7
muy baja6	3	1,0	1,0	1,7
muy baja7	7	2,3	2,3	4,0
baja1	14	4,7	4,7	8,7
baja2	10	3,3	3,3	12,0
baja3	15	5,0	5,0	17,0
moderada1	36	12,0	12,0	29,0
moderada2	38	12,7	12,7	41,7
moderada3	49	16,3	16,3	58,0
moderada4	37	12,3	12,3	70,3
alta1	25	8,3	8,3	78,7
alta2	27	9,0	9,0	87,7
muy alta1	17	5,7	5,7	93,3
muy alta2	11	3,7	3,7	97,0
muy alta3	7	2,3	2,3	99,3

muy alta4	2	,7	,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

activo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	74	24,7	24,7	24,7
perfil activo1	50	16,7	16,7	41,3
perfil activo3	59	19,7	19,7	61,0
perfil activo4	2	,7	,7	61,7
perfil activo5	62	20,7	20,7	82,3
perfil activo6	2	,7	,7	83,0
perfil activo7	40	13,3	13,3	96,3
perfil activo8	1	,3	,3	96,7
perfil activo9	10	3,3	3,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

reflexivo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	226	75,3	75,3	75,3
perfil reflexivo1	40	13,3	13,3	88,7
perfil reflexivo3	20	6,7	6,7	95,3
perfil reflexivo5	6	2,0	2,0	97,3
perfil reflexivo7	6	2,0	2,0	99,3
perfil reflexivo9	1	,3	,3	99,7
perfil reflexivo11	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

sensorial ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

	neutro	58	19,3	19,3	19,3
	perfil sensorial1	40	13,3	13,3	32,7
	perfil sensorial3	39	13,0	13,0	45,7
	perfil sensorial5	71	23,7	23,7	69,3
Válidos	perfil sensorial6	1	,3	,3	69,7
	perfil sensorial7	44	14,7	14,7	84,3
	perfil sensorial9	32	10,7	10,7	95,0
	perfil sensorial11	15	5,0	5,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

intuitivo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	neutro	240	80,0	80,0
	perfil intuitivo1	20	6,7	86,7
	perfil intuitivo3	20	6,7	93,3
	perfil intuitivo5	7	2,3	95,7
Válidos	perfil intuitivo7	7	2,3	98,0
	perfil intuitivo9	4	1,3	99,3
	perfil intuitivo11	2	,7	100,0
	Total	300	100,0	

visual ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	neutro	78	26,0	26,0
	perfil visual1	49	16,3	42,3
	perfil visual3	52	17,3	59,7
	perfil visual5	55	18,3	78,0
Válidos	perfil visual7	35	11,7	89,7
	perfil visual9	22	7,3	97,0
	perfil visual10	1	,3	97,3
	perfil visual11	7	2,3	99,7

	12	1	,3	,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

verbal ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	221	73,7	73,7	73,7
perfil verbal1	36	12,0	12,0	85,7
perfil verbal3	23	7,7	7,7	93,3
perfil verbal5	8	2,7	2,7	96,0
perfil verbal7	8	2,7	2,7	98,7
perfil verbal9	2	,7	,7	99,3
perfil verbal11	1	,3	,3	99,7
12	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

secuencial ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	81	27,0	27,0	27,0
perfil secuencial1	54	18,0	18,0	45,0
perfil secuencial3	55	18,3	18,3	63,3
perfil secuencial5	51	17,0	17,0	80,3
perfil secuencial7	36	12,0	12,0	92,3
perfil secuencial9	17	5,7	5,7	98,0
perfil secuencial11	6	2,0	2,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

global ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	219	73,0	73,0	73,0

perfil global1	42	14,0	14,0	87,0
perfil global2	1	,3	,3	87,3
perfil global3	22	7,3	7,3	94,7
perfil global5	9	3,0	3,0	97,7
perfil global7	2	,7	,7	98,3
perfil global9	2	,7	,7	99,0
perfil global11	3	1,0	1,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Estadísticos

	activo chaea	teorico chaea	reflexivo chaea	pragmatico chaea	activo ils	reflexivo ils	sensoria
N							
Válidos	300	300	300	300	300	300	
Perdidos	0	0	0	0	0	0	
Asimetría	-,251	-,438	-,939	-,277	,391	3,388	
Error típ. de asimetría	,141	,141	,141	,141	,141	,141	
Curtosis	-,299	,955	2,384	,371	-1,023	13,017	
Error típ. de curtosis	,281	,281	,281	,281	,281	,281	

Tabla de frecuencia

activo chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
muy baja4	1	,3	,3	,3
muy baja5	1	,3	,3	,7
muy baja6	5	1,7	1,7	2,3
muy baja7	1	,3	,3	2,7
baja1	10	3,3	3,3	6,0
baja2	19	6,3	6,3	12,3
moderada1	18	6,0	6,0	18,3
moderada2	31	10,3	10,3	28,7

moderada3	37	12,3	12,3	41,0
moderada4	30	10,0	10,0	51,0
alta1	41	13,7	13,7	64,7
alta2	32	10,7	10,7	75,3
muy alta1	29	9,7	9,7	85,0
muy alta2	23	7,7	7,7	92,7
muy alta3	14	4,7	4,7	97,3
muy alta4	7	2,3	2,3	99,7
muy alta 5	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

teorico chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
muy baja1	1	,3	,3	,3
muy baja7	4	1,3	1,3	1,7
baja1	4	1,3	1,3	3,0
baja2	10	3,3	3,3	6,3
baja3	12	4,0	4,0	10,3
moderada1	28	9,3	9,3	19,7
moderada2	33	11,0	11,0	30,7
moderada3	41	13,7	13,7	44,3
moderada4	43	14,3	14,3	58,7
alta1	45	15,0	15,0	73,7
alta2	31	10,3	10,3	84,0
muy alta1	22	7,3	7,3	91,3
muy alta2	16	5,3	5,3	96,7
muy alta3	8	2,7	2,7	99,3
muy alta4	2	,7	,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

reflexivo chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
muy baja1	1	,3	,3	,3
muy baja8	1	,3	,3	,7
muy baja9	3	1,0	1,0	1,7
muy baja10	4	1,3	1,3	3,0
muy baja11	9	3,0	3,0	6,0
baja1	11	3,7	3,7	9,7
baja2	23	7,7	7,7	17,3
baja3	27	9,0	9,0	26,3
Válidos moderada1	33	11,0	11,0	37,3
moderada2	49	16,3	16,3	53,7
moderada3	39	13,0	13,0	66,7
moderada4	42	14,0	14,0	80,7
alta1	37	12,3	12,3	93,0
alta2	17	5,7	5,7	98,7
alta3	4	1,3	1,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

pragmatico chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
muy baja1	1	,3	,3	,3
muy baja5	1	,3	,3	,7
muy baja6	3	1,0	1,0	1,7
muy baja7	7	2,3	2,3	4,0
baja1	14	4,7	4,7	8,7
baja2	10	3,3	3,3	12,0
Válidos baja3	15	5,0	5,0	17,0
moderada1	36	12,0	12,0	29,0
moderada2	38	12,7	12,7	41,7
moderada3	49	16,3	16,3	58,0
moderada4	37	12,3	12,3	70,3
alta1	25	8,3	8,3	78,7
alta2	27	9,0	9,0	87,7

muy alta1	17	5,7	5,7	93,3
muy alta2	11	3,7	3,7	97,0
muy alta3	7	2,3	2,3	99,3
muy alta4	2	,7	,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

activo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	74	24,7	24,7	24,7
perfil activo1	50	16,7	16,7	41,3
perfil activo3	59	19,7	19,7	61,0
perfil activo4	2	,7	,7	61,7
perfil activo5	62	20,7	20,7	82,3
perfil activo6	2	,7	,7	83,0
perfil activo7	40	13,3	13,3	96,3
perfil activo8	1	,3	,3	96,7
perfil activo9	10	3,3	3,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

reflexivo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	226	75,3	75,3	75,3
perfil reflexivo1	40	13,3	13,3	88,7
perfil reflexivo3	20	6,7	6,7	95,3
perfil reflexivo5	6	2,0	2,0	97,3
perfil reflexivo7	6	2,0	2,0	99,3
perfil reflexivo9	1	,3	,3	99,7
perfil reflexivo11	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

sensorial ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	58	19,3	19,3	19,3
perfil sensorial1	40	13,3	13,3	32,7
perfil sensorial3	39	13,0	13,0	45,7
perfil sensorial5	71	23,7	23,7	69,3
perfil sensorial6	1	,3	,3	69,7
perfil sensorial7	44	14,7	14,7	84,3
perfil sensorial9	32	10,7	10,7	95,0
perfil sensorial11	15	5,0	5,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

intuitivo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	240	80,0	80,0	80,0
perfil intuitivo1	20	6,7	6,7	86,7
perfil intuitivo3	20	6,7	6,7	93,3
perfil intuitivo5	7	2,3	2,3	95,7
perfil intuitivo7	7	2,3	2,3	98,0
perfil intuitivo9	4	1,3	1,3	99,3
perfil intuitivo11	2	,7	,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

visual ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	78	26,0	26,0	26,0
perfil visual1	49	16,3	16,3	42,3
perfil visual3	52	17,3	17,3	59,7
perfil visual5	55	18,3	18,3	78,0
perfil visual7	35	11,7	11,7	89,7
perfil visual9	22	7,3	7,3	97,0

perfil visual10	1	,3	,3	97,3
perfil visual11	7	2,3	2,3	99,7
12	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

verbal ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	221	73,7	73,7	73,7
perfil verbal1	36	12,0	12,0	85,7
perfil verbal3	23	7,7	7,7	93,3
perfil verbal5	8	2,7	2,7	96,0
Válidos perfil verbal7	8	2,7	2,7	98,7
perfil verbal9	2	,7	,7	99,3
perfil verbal11	1	,3	,3	99,7
12	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

secuencial ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	81	27,0	27,0	27,0
perfil secuencial1	54	18,0	18,0	45,0
perfil secuencial3	55	18,3	18,3	63,3
perfil secuencial5	51	17,0	17,0	80,3
Válidos perfil secuencial7	36	12,0	12,0	92,3
perfil secuencial9	17	5,7	5,7	98,0
perfil secuencial11	6	2,0	2,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

global ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	219	73,0	73,0	73,0
perfil global1	42	14,0	14,0	87,0
perfil global2	1	,3	,3	87,3
perfil global3	22	7,3	7,3	94,7
Válidos perfil global5	9	3,0	3,0	97,7
perfil global7	2	,7	,7	98,3
perfil global9	2	,7	,7	99,0
perfil global11	3	1,0	1,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	sexo	2,618 ^a	14	,187	,928	,529
	edad	9,387 ^b	14	,671	1,524	,102
Intersección	sexo	107,191	1	107,191	532,045	,000
	edad	191,538	1	191,538	435,315	,000
re	sexo	2,618	14	,187	,928	,529
	edad	9,387	14	,671	1,524	,102
Error	sexo	57,419	285	,201		
	edad	125,400	285	,440		
Total	sexo	549,000	300			
	edad	834,000	300			
Total corregida	sexo	60,037	299			
	edad	134,787	299			

a. R cuadrado = ,044 (R cuadrado corregida = -,003)

b. R cuadrado = ,070 (R cuadrado corregida = ,024)

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.

Modelo corregido	sexo	2,502 ^a	16	,156	,769	,720
	edad	8,230 ^b	16	,514	1,150	,309
Intersección	sexo	91,294	1	91,294	449,054	,000
	edad	121,616	1	121,616	271,951	,000
ac	sexo	2,502	16	,156	,769	,720
	edad	8,230	16	,514	1,150	,309
Error	sexo	57,535	283	,203		
	edad	126,557	283	,447		
Total	sexo	549,000	300			
	edad	834,000	300			
Total corregida	sexo	60,037	299			
	edad	134,787	299			

a. R cuadrado = ,042 (R cuadrado corregida = -,013)

b. R cuadrado = ,061 (R cuadrado corregida = ,008)

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	sexo	1,227 ^a	8	,153	,759	,640
	edad	2,994 ^b	8	,374	,826	,580
Intersección	sexo	54,924	1	54,924	271,771	,000
	edad	92,299	1	92,299	203,798	,000
visu	sexo	1,227	8	,153	,759	,640
	edad	2,994	8	,374	,826	,580
Error	sexo	58,810	291	,202		
	edad	131,793	291	,453		
Total	sexo	549,000	300			
	edad	834,000	300			
Total corregida	sexo	60,037	299			
	edad	134,787	299			

a. R cuadrado = ,020 (R cuadrado corregida = -,006)

b. R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = -,005)

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	sexo	2,645 ^a	7	,378	1,923	,066
	edad	4,882 ^b	7	,697	1,568	,145
Intersección	sexo	43,207	1	43,207	219,831	,000
	edad	67,265	1	67,265	151,198	,000
glo	sexo	2,645	7	,378	1,923	,066
	edad	4,882	7	,697	1,568	,145
Error	sexo	57,391	292	,197		
	edad	129,905	292	,445		
Total	sexo	549,000	300			
	edad	834,000	300			
Total corregida	sexo	60,037	299			
	edad	134,787	299			

a. R cuadrado = ,044 (R cuadrado corregida = ,021)

b. R cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = ,013)

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	edad	9,387 ^a	14	,671	1,524	,102
	rendim academico	1,203 ^b	14	,086	,365	,983
Intersección	edad	191,538	1	191,538	435,315	,000
	rendim academico	254,125	1	254,125	1081,077	,000
re	edad	9,387	14	,671	1,524	,102
	rendim academico	1,203	14	,086	,365	,983
Error	edad	125,400	285	,440		
	rendim academico	66,994	285	,235		
Total	edad	834,000	300			
	rendim academico	1155,000	300			

Total corregida	edad	134,787	299
	rendim academico	68,197	299
a. R cuadrado = ,070 (R cuadrado corregida = ,024)			
b. R cuadrado = ,018 (R cuadrado corregida = -,031)			

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	edad	5,519 ^a	16	,345	,755	,735
	rendim academico	8,577 ^b	16	,536	2,545	,001
Intersección	edad	167,912	1	167,912	367,604	,000
	rendim academico	314,745	1	314,745	1494,027	,000
pr	edad	5,519	16	,345	,755	,735
	rendim academico	8,577	16	,536	2,545	,001
Error	edad	129,267	283	,457		
	rendim academico	59,619	283	,211		
Total	edad	834,000	300			
	rendim academico	1155,000	300			
Total corregida	edad	134,787	299			
	rendim academico	68,197	299			
a. R cuadrado = ,041 (R cuadrado corregida = -,013)						
b. R cuadrado = ,126 (R cuadrado corregida = ,076)						

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	edad	1,734 ^a	6	,289	,636	,701
	rendim academico	3,049 ^b	6	,508	2,286	,036
Intersección	edad	95,268	1	95,268	209,792	,000
	rendim academico	184,328	1	184,328	829,011	,000

int	edad	1,734	6	,289	,636	,701
	rendim academico	3,049	6	,508	2,286	,036
Error	edad	133,053	293	,454		
	rendim academico	65,148	293	,222		
Total	edad	834,000	300			
	rendim academico	1155,000	300			
Total corregida	edad	134,787	299			
	rendim academico	68,197	299			

a. R cuadrado = ,013 (R cuadrado corregida = -,007)

b. R cuadrado = ,045 (R cuadrado corregida = ,025)

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	edad	4,882 ^a	7	,697	1,568	,145
	rendim academico	,424 ^b	7	,061	,261	,968
Intersección	edad	67,265	1	67,265	151,198	,000
	rendim academico	98,983	1	98,983	426,473	,000
glo	edad	4,882	7	,697	1,568	,145
	rendim academico	,424	7	,061	,261	,968
Error	edad	129,905	292	,445		
	rendim academico	67,773	292	,232		
Total	edad	834,000	300			
	rendim academico	1155,000	300			
Total corregida	edad	134,787	299			
	rendim academico	68,197	299			

a. R cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = ,013)

b. R cuadrado = ,006 (R cuadrado corregida = -,018)

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	rendim academico	2,926 ^a	7	,418	1,870	,074
	sexo	,708 ^b	7	,101	,498	,836
Intersección	rendim academico	94,861	1	94,861	424,376	,000
	sexo	32,295	1	32,295	158,947	,000
verb	rendim academico	2,926	7	,418	1,870	,074
	sexo	,708	7	,101	,498	,836
Error	rendim academico	65,271	292	,224		
	sexo	59,328	292	,203		
Total	rendim academico	1155,000	300			
	sexo	549,000	300			
Total corregida	rendim academico	68,197	299			
	sexo	60,037	299			

a. R cuadrado = ,043 (R cuadrado corregida = ,020)

b. R cuadrado = ,012 (R cuadrado corregida = -,012)

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	rendim academico	1,203 ^a	14	,086	,365	,983
	sexo	2,618 ^b	14	,187	,928	,529
Intersección	rendim academico	254,125	1	254,125	1081,077	,000
	sexo	107,191	1	107,191	532,045	,000
re	rendim academico	1,203	14	,086	,365	,983
	sexo	2,618	14	,187	,928	,529
Error	rendim academico	66,994	285	,235		
	sexo	57,419	285	,201		
Total	rendim academico	1155,000	300			
	sexo	549,000	300			
Total corregida	rendim academico	68,197	299			

sexo	60,037	299
------	--------	-----

a. R cuadrado = ,018 (R cuadrado corregida = -,031)
b. R cuadrado = ,044 (R cuadrado corregida = -,003)

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	rendim academico	8,577 ^a	16	,536	2,545	,001
	sexo	2,998 ^b	16	,187	,930	,536
Intersección	rendim academico	314,745	1	314,745	1494,027	,000
	sexo	139,316	1	139,316	691,219	,000
pr	rendim academico	8,577	16	,536	2,545	,001
	sexo	2,998	16	,187	,930	,536
Error	rendim academico	59,619	283	,211		
	sexo	57,039	283	,202		
Total	rendim academico	1155,000	300			
	sexo	549,000	300			
Total corregida	rendim academico	68,197	299			
	sexo	60,037	299			

a. R cuadrado = ,126 (R cuadrado corregida = ,076)
b. R cuadrado = ,050 (R cuadrado corregida = -,004)

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	rendim academico	,976 ^a	14	,070	,296	,994
	sexo	3,222 ^b	14	,230	1,154	,310
Intersección	rendim academico	318,947	1	318,947	1352,262	,000
	sexo	140,768	1	140,768	706,135	,000
te	rendim academico	,976	14	,070	,296	,994
	sexo	3,222	14	,230	1,154	,310
Error	rendim academico	67,221	285	,236		

	sexo	56,815	285	,199
Total	rendim academico	1155,000	300	
	sexo	549,000	300	
Total corregida	rendim academico	68,197	299	
	sexo	60,037	299	
a. R cuadrado = ,014 (R cuadrado corregida = -,034)				
b. R cuadrado = ,054 (R cuadrado corregida = ,007)				

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	rendim academico	3,049 ^a	6	,508	2,286	,036
	sexo	2,610 ^b	6	,435	2,220	,041
Intersección	rendim academico	184,328	1	184,328	829,011	,000
	sexo	73,353	1	73,353	374,261	,000
int	rendim academico	3,049	6	,508	2,286	,036
	sexo	2,610	6	,435	2,220	,041
Error	rendim academico	65,148	293	,222		
	sexo	57,426	293	,196		
Total	rendim academico	1155,000	300			
	sexo	549,000	300			
Total corregida	rendim academico	68,197	299			
	sexo	60,037	299			
a. R cuadrado = ,045 (R cuadrado corregida = ,025)						
b. R cuadrado = ,043 (R cuadrado corregida = ,024)						

Pruebas de los efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	rendim academico	1,064 ^a	6	,177	,774	,591
	sexo	2,023 ^b	6	,337	1,703	,120

Intersección	rendim academico	546,396	1	546,396	2384,726	,000
	sexo	226,383	1	226,383	1143,357	,000
sequ	rendim academico	1,064	6	,177	,774	,591
	sexo	2,023	6	,337	1,703	,120
Error	rendim academico	67,133	293	,229		
	sexo	58,014	293	,198		
Total	rendim academico	1155,000	300			
	sexo	549,000	300			
Total corregida	rendim academico	68,197	299			
	sexo	60,037	299			

a. R cuadrado = ,016 (R cuadrado corregida = -,005)

b. R cuadrado = ,034 (R cuadrado corregida = ,014)

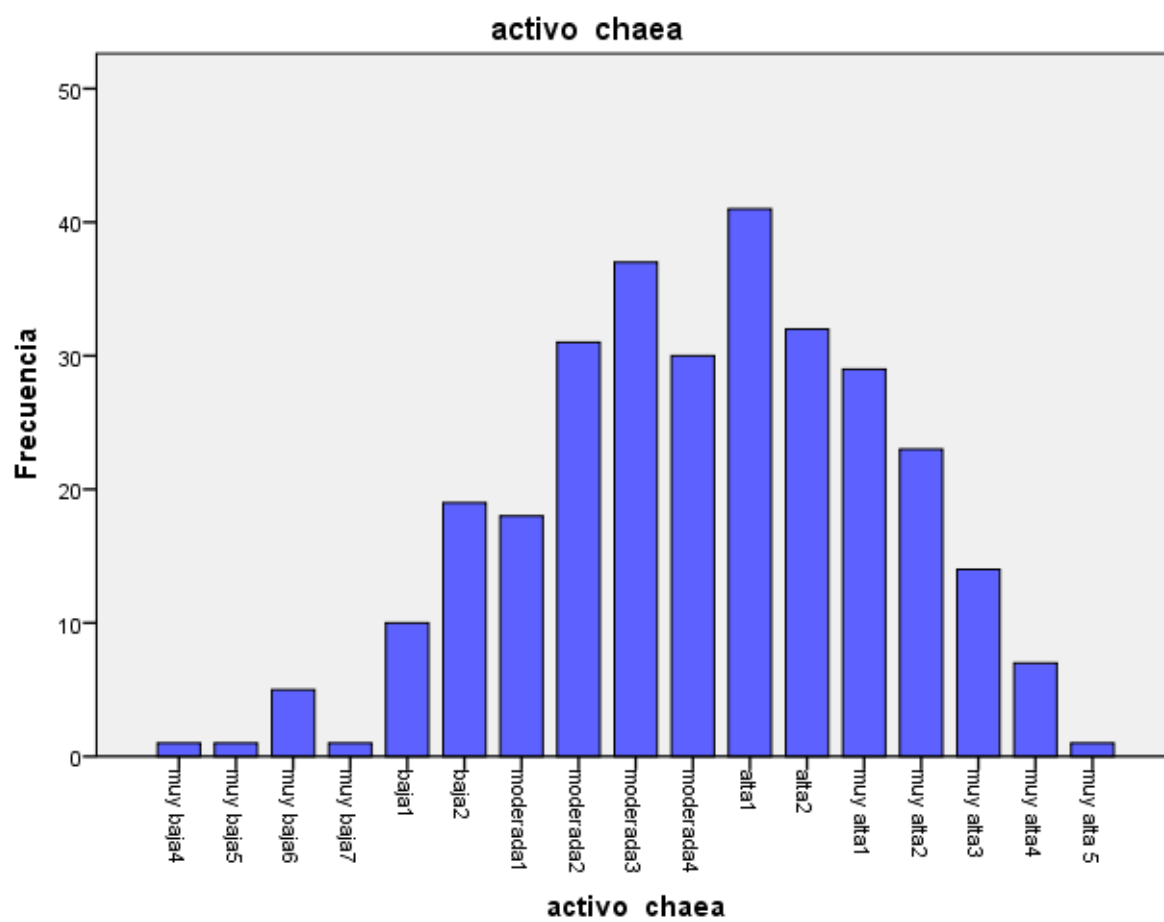
Pruebas de los efectos inter-sujetos

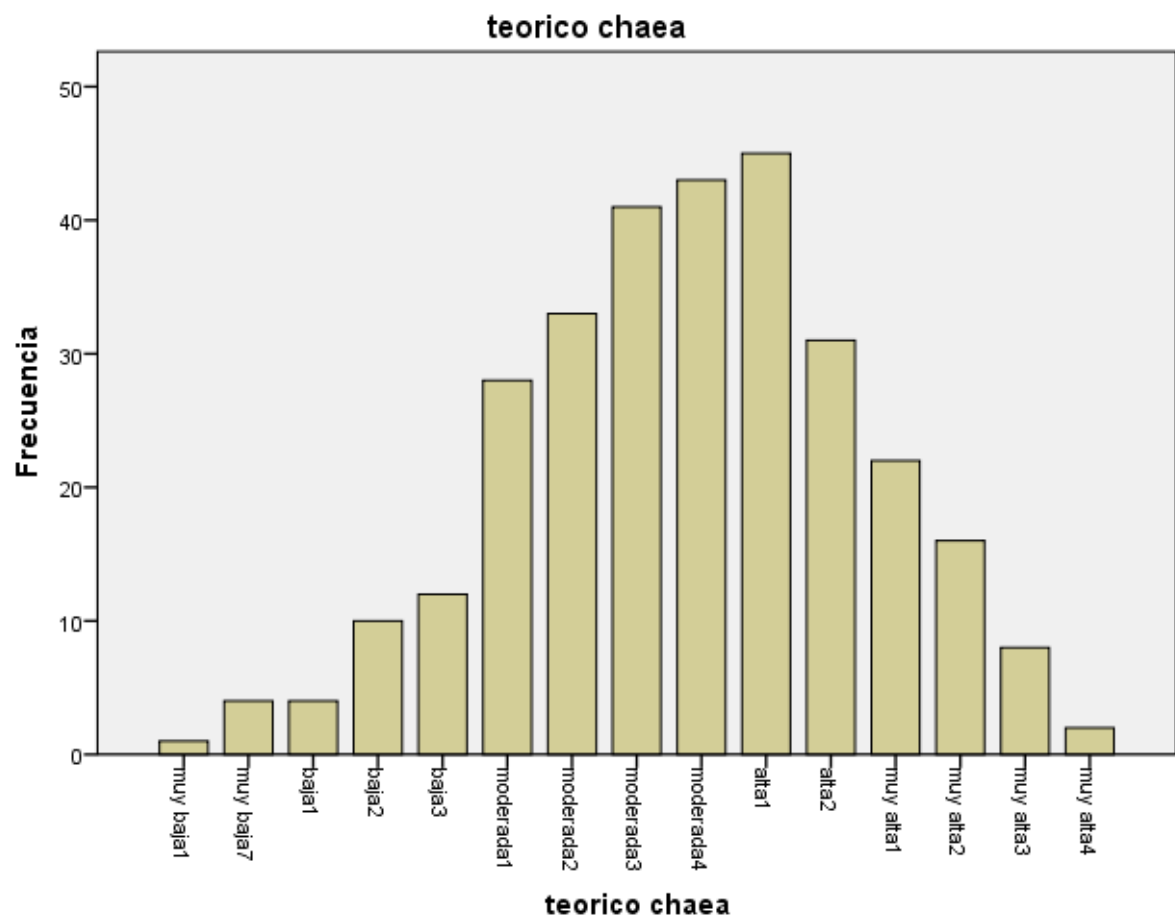
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	rendim academico	,424 ^a	7	,061	,261	,968
	sexo	2,645 ^b	7	,378	1,923	,066
Intersección	rendim academico	98,983	1	98,983	426,473	,000
	sexo	43,207	1	43,207	219,831	,000
glo	rendim academico	,424	7	,061	,261	,968
	sexo	2,645	7	,378	1,923	,066
Error	rendim academico	67,773	292	,232		
	sexo	57,391	292	,197		
Total	rendim academico	1155,000	300			
	sexo	549,000	300			
Total corregida	rendim academico	68,197	299			
	sexo	60,037	299			

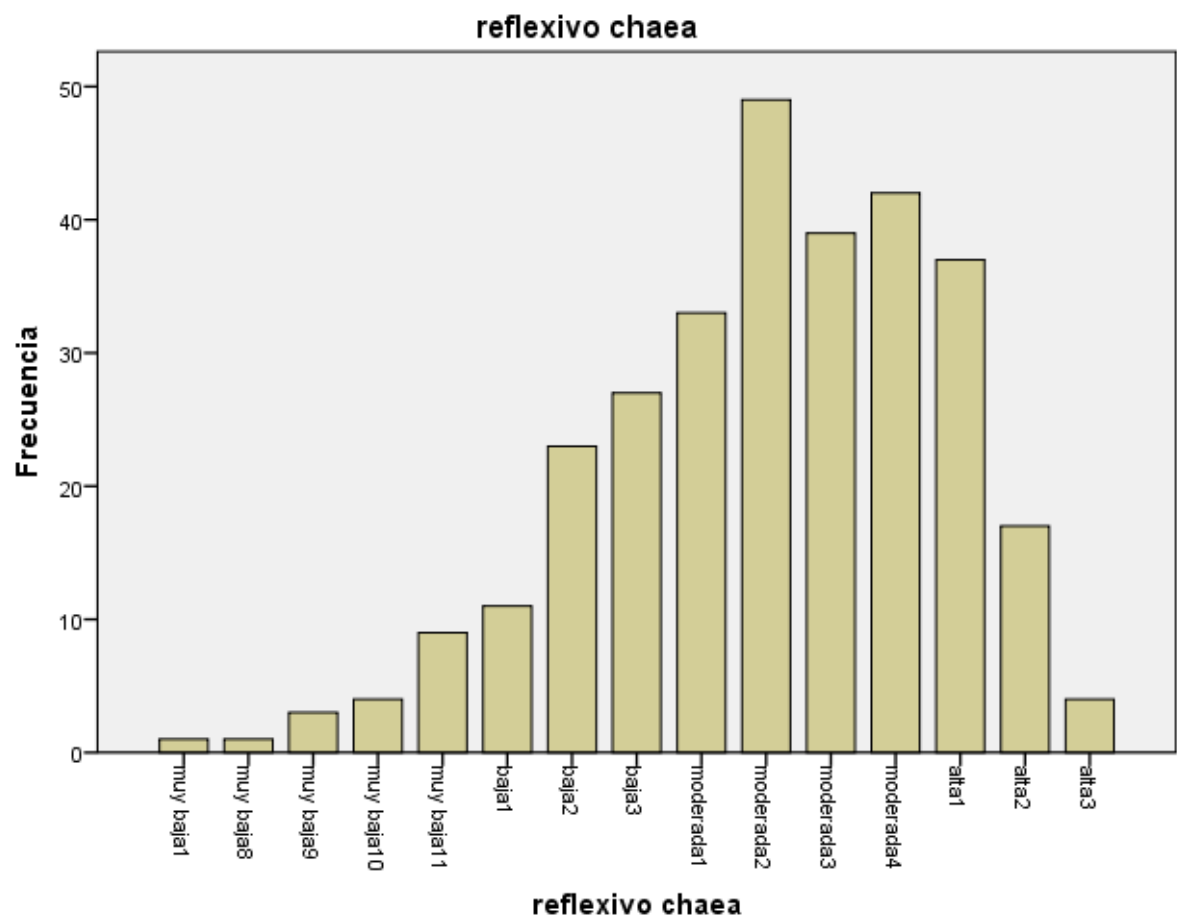
a. R cuadrado = ,006 (R cuadrado corregida = -,018)

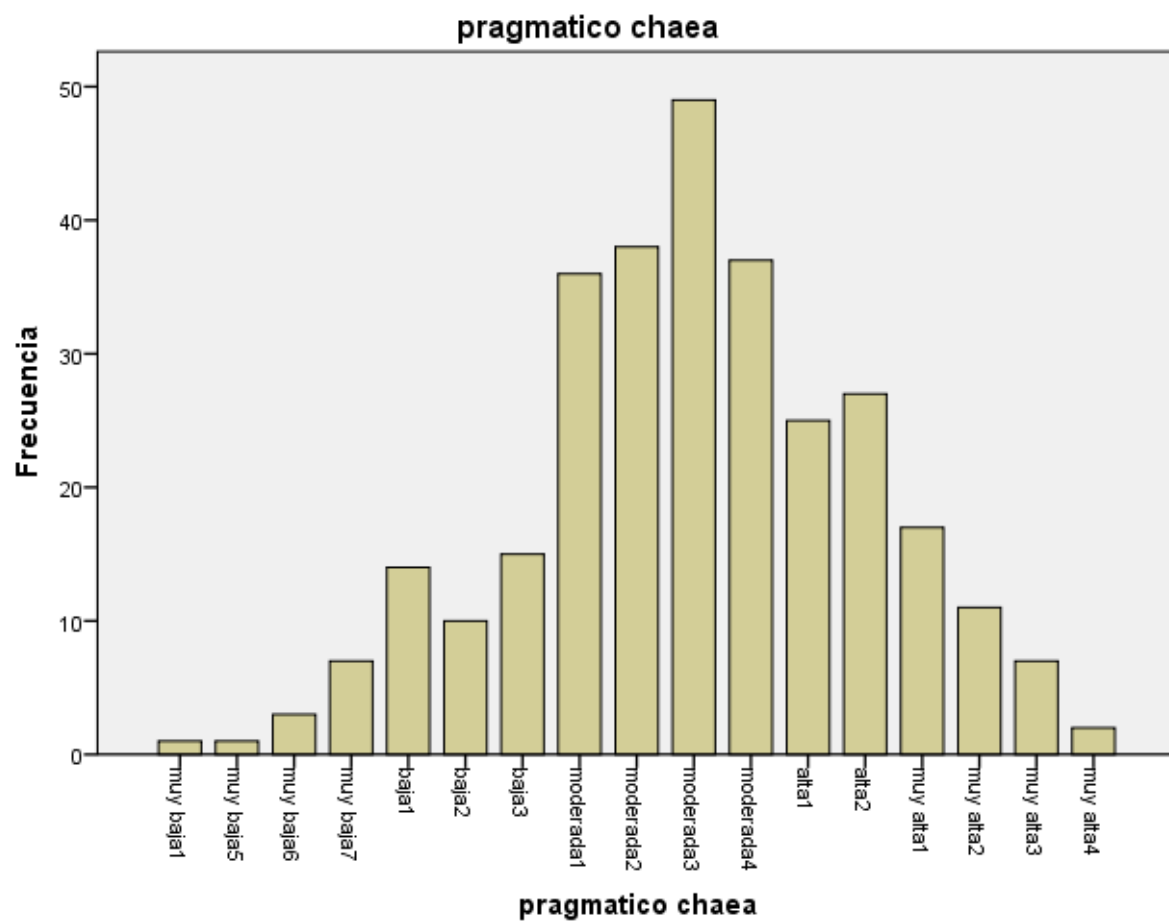
b. R cuadrado = ,044 (R cuadrado corregida = ,021)

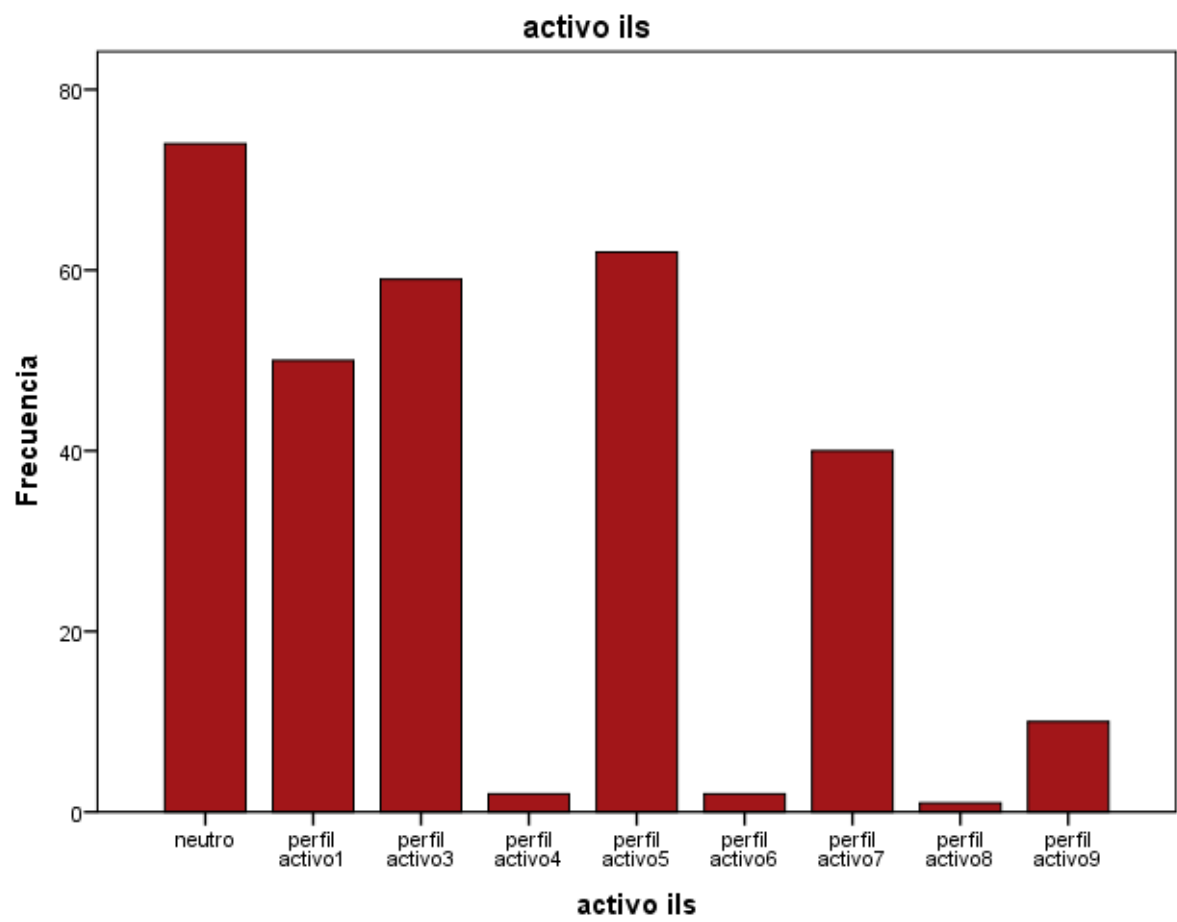
Gráfico de barras

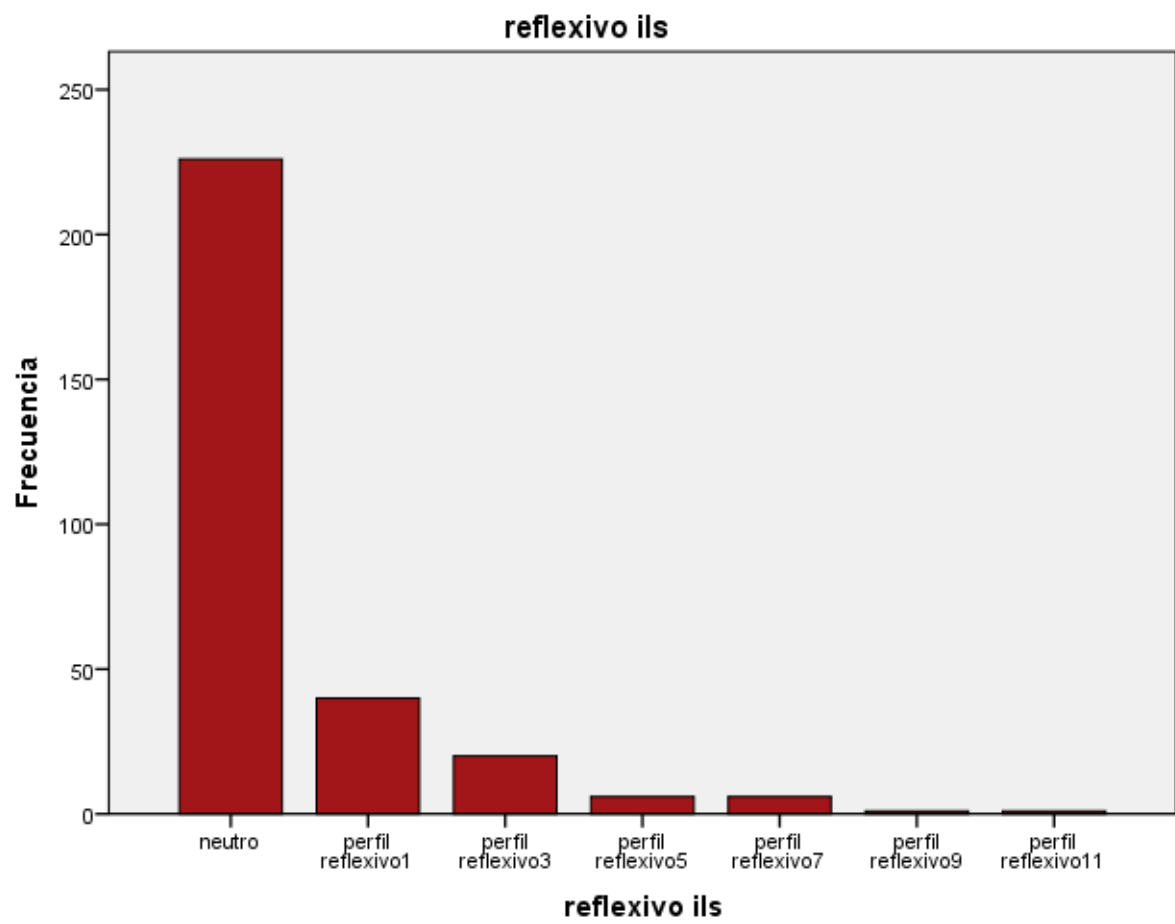


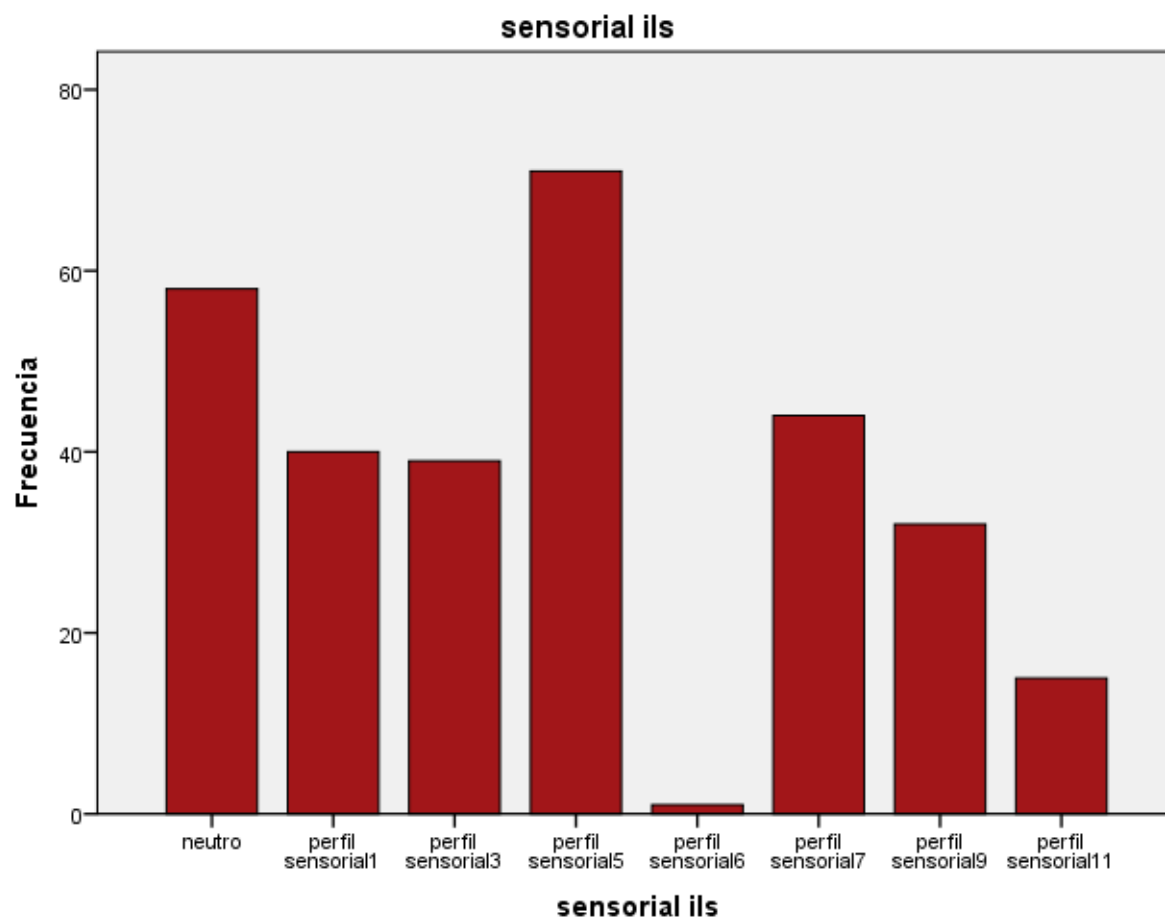


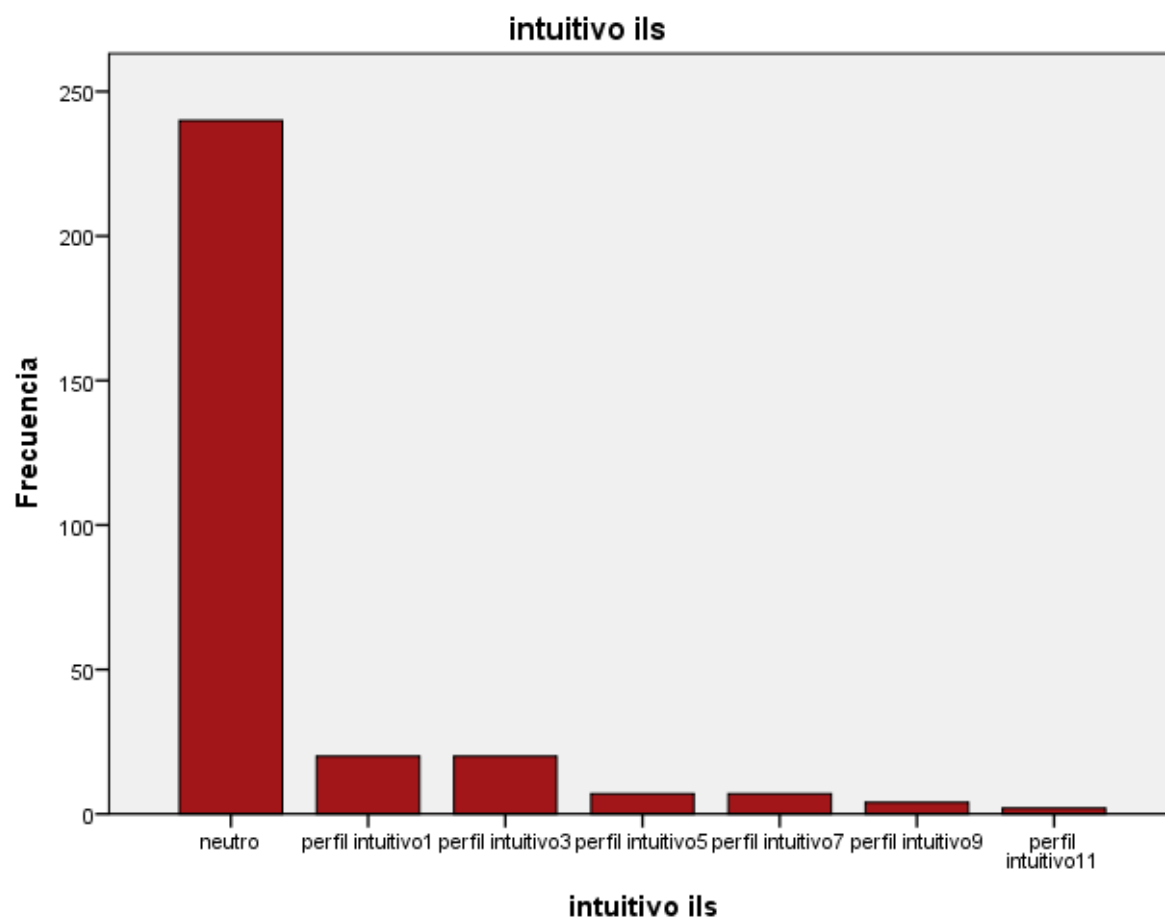


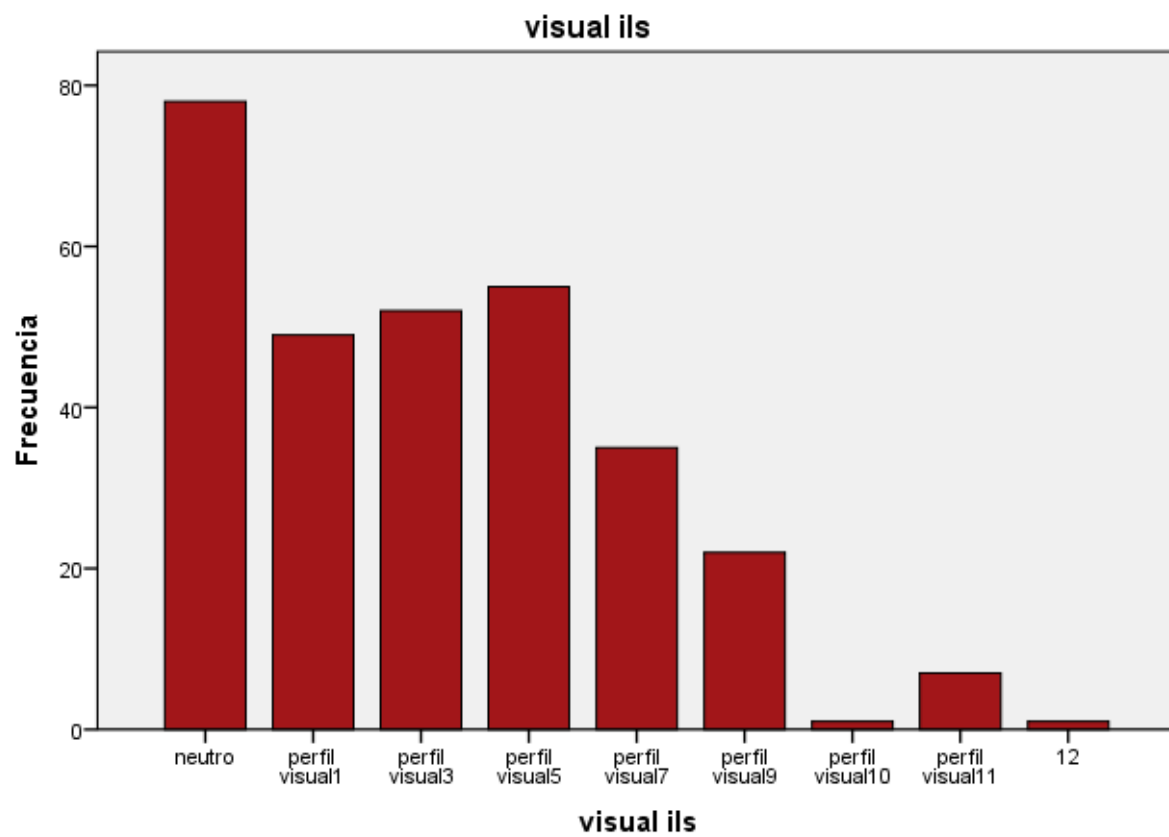


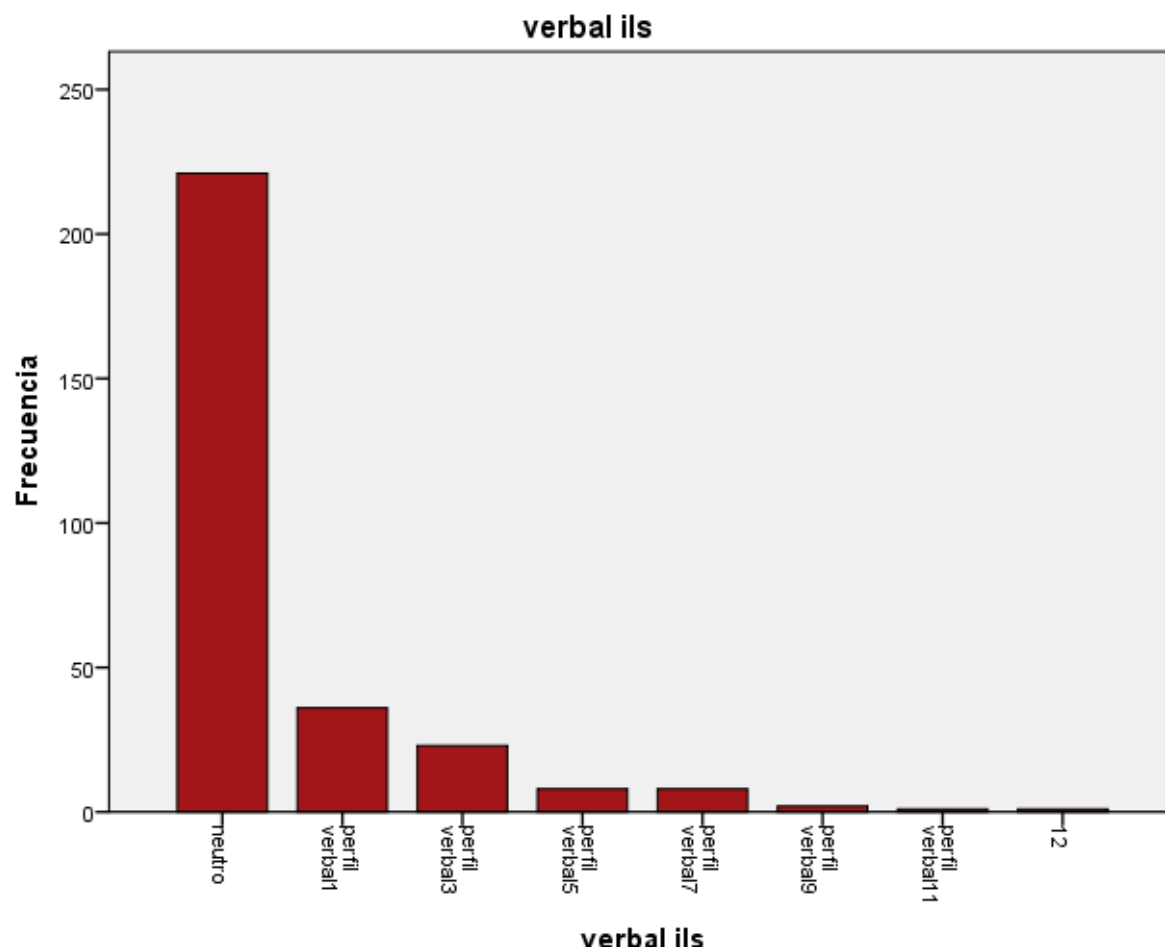


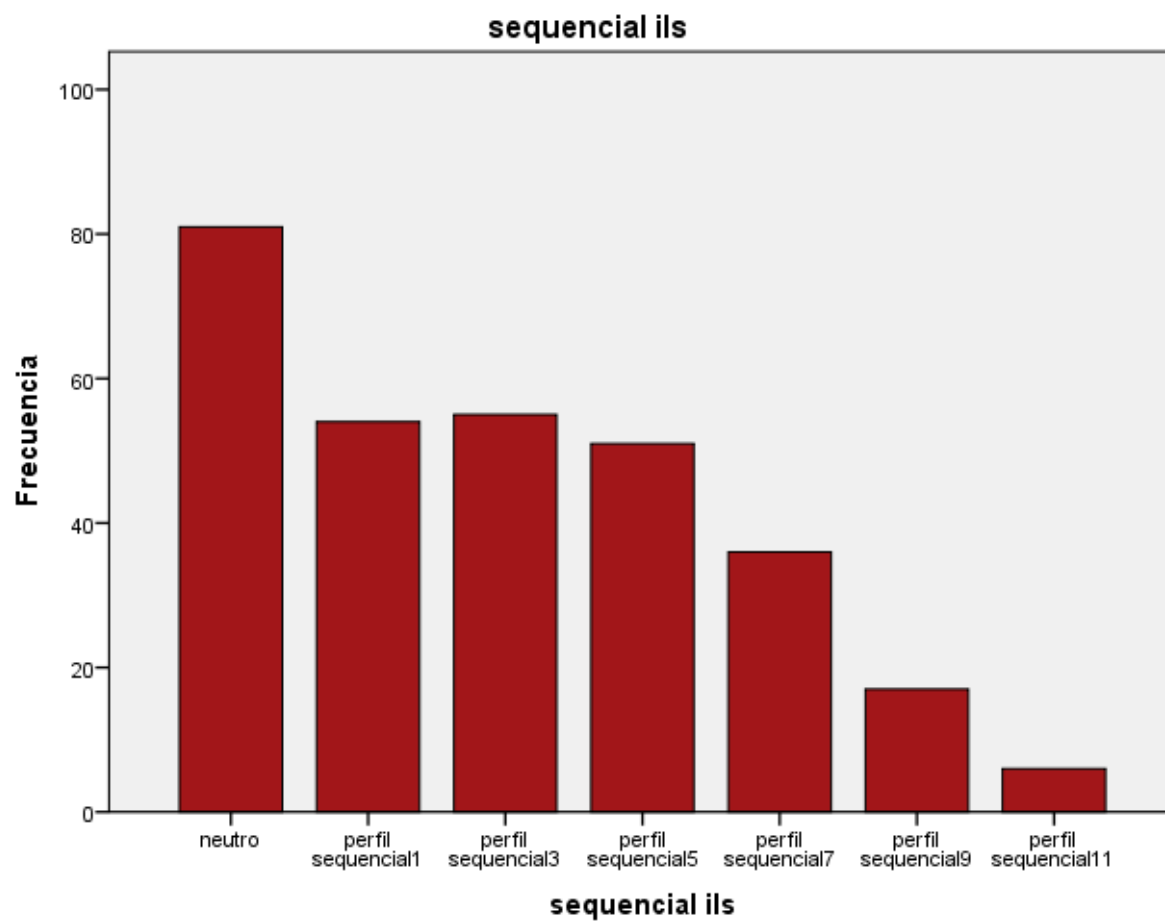


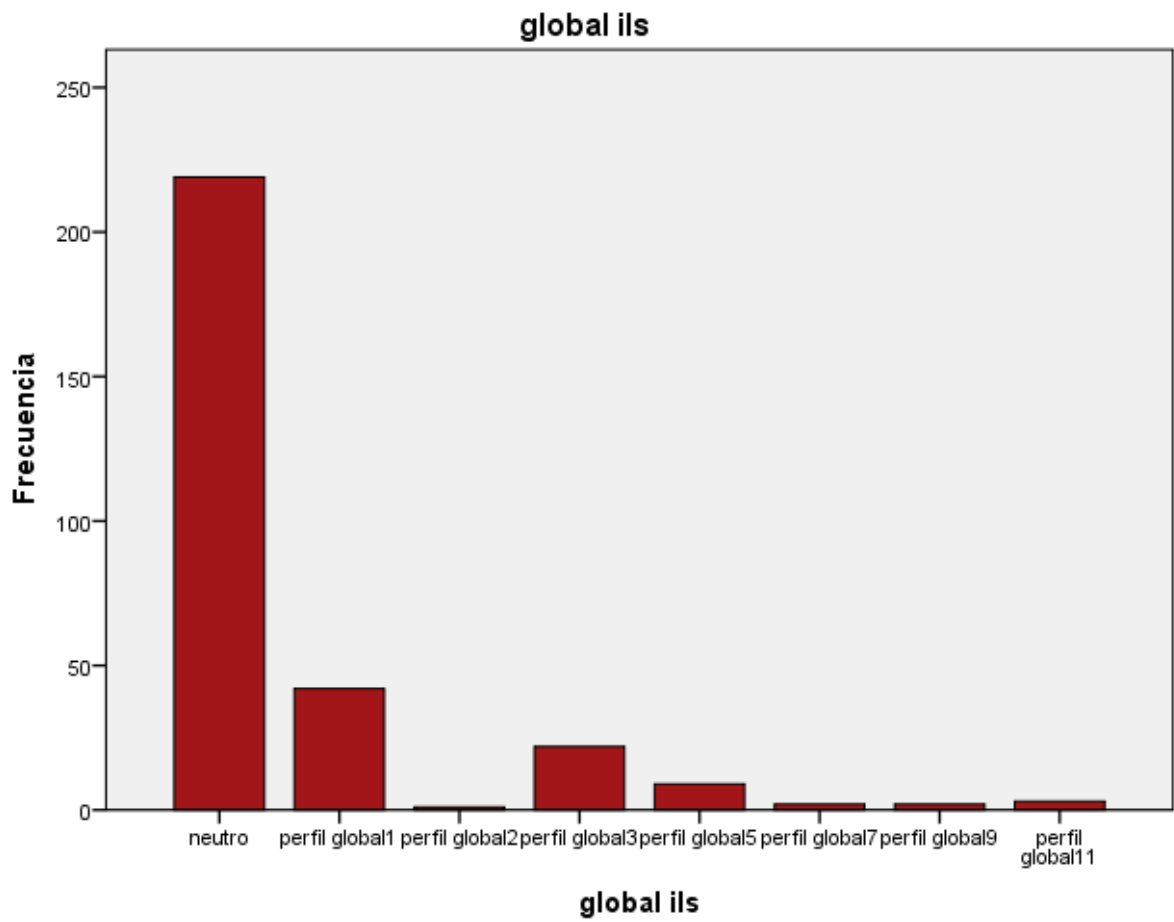












Estadísticos

		activo chaea	teorico chaea	reflexivo chaea	pragmatico chaea	activo ils	reflexivo ils	sensoria
N	Válidos	300	300	300	300	300	300	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	
Asimetría		-,251	-,438	-,939	-,277	,391	3,388	
Error típ. de asimetría		,141	,141	,141	,141	,141	,141	
Curtosis		-,299	,955	2,384	,371	-1,023	13,017	
Error típ. de curtosis		,281	,281	,281	,281	,281	,281	

Tabla de frecuencia

activo chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy baja4	1	,3	,3
	muy baja5	1	,3	,7
	muy baja6	5	1,7	2,3
	muy baja7	1	,3	2,7
	baja1	10	3,3	6,0
	baja2	19	6,3	12,3
	moderada1	18	6,0	18,3
	moderada2	31	10,3	28,7
	moderada3	37	12,3	41,0
	moderada4	30	10,0	51,0
	alta1	41	13,7	64,7
	alta2	32	10,7	75,3
	muy alta1	29	9,7	85,0
	muy alta2	23	7,7	92,7
	muy alta3	14	4,7	97,3
	muy alta4	7	2,3	99,7
	muy alta 5	1	,3	100,0
	Total	300	100,0	

teorico chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy baja1	1	,3	,3
	muy baja7	4	1,3	1,7
	baja1	4	1,3	3,0
	baja2	10	3,3	6,3
	baja3	12	4,0	10,3
	moderada1	28	9,3	19,7
	moderada2	33	11,0	30,7
	moderada3	41	13,7	44,3
	moderada4	43	14,3	58,7
	alta1	45	15,0	73,7

alta2	31	10,3	10,3	84,0
muy alta1	22	7,3	7,3	91,3
muy alta2	16	5,3	5,3	96,7
muy alta3	8	2,7	2,7	99,3
muy alta4	2	,7	,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

reflexivo chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
muy baja1	1	,3	,3	,3
muy baja8	1	,3	,3	,7
muy baja9	3	1,0	1,0	1,7
muy baja10	4	1,3	1,3	3,0
muy baja11	9	3,0	3,0	6,0
baja1	11	3,7	3,7	9,7
baja2	23	7,7	7,7	17,3
baja3	27	9,0	9,0	26,3
Válidos moderada1	33	11,0	11,0	37,3
moderada2	49	16,3	16,3	53,7
moderada3	39	13,0	13,0	66,7
moderada4	42	14,0	14,0	80,7
alta1	37	12,3	12,3	93,0
alta2	17	5,7	5,7	98,7
alta3	4	1,3	1,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

pragmatico chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
muy baja1	1	,3	,3	,3
Válidos muy baja5	1	,3	,3	,7
muy baja6	3	1,0	1,0	1,7

muy baja7	7	2,3	2,3	4,0
baja1	14	4,7	4,7	8,7
baja2	10	3,3	3,3	12,0
baja3	15	5,0	5,0	17,0
moderada1	36	12,0	12,0	29,0
moderada2	38	12,7	12,7	41,7
moderada3	49	16,3	16,3	58,0
moderada4	37	12,3	12,3	70,3
alta1	25	8,3	8,3	78,7
alta2	27	9,0	9,0	87,7
muy alta1	17	5,7	5,7	93,3
muy alta2	11	3,7	3,7	97,0
muy alta3	7	2,3	2,3	99,3
muy alta4	2	,7	,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

activo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	74	24,7	24,7	24,7
perfil activo1	50	16,7	16,7	41,3
perfil activo3	59	19,7	19,7	61,0
perfil activo4	2	,7	,7	61,7
perfil activo5	62	20,7	20,7	82,3
perfil activo6	2	,7	,7	83,0
perfil activo7	40	13,3	13,3	96,3
perfil activo8	1	,3	,3	96,7
perfil activo9	10	3,3	3,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

reflexivo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	neutro	226	75,3	75,3	75,3
	perfil reflexivo1	40	13,3	13,3	88,7
	perfil reflexivo3	20	6,7	6,7	95,3
	perfil reflexivo5	6	2,0	2,0	97,3
	perfil reflexivo7	6	2,0	2,0	99,3
	perfil reflexivo9	1	,3	,3	99,7
	perfil reflexivo11	1	,3	,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

sensorial ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	neutro	58	19,3	19,3
	perfil sensorial1	40	13,3	32,7
	perfil sensorial3	39	13,0	45,7
	perfil sensorial5	71	23,7	69,3
	perfil sensorial6	1	,3	69,7
	perfil sensorial7	44	14,7	84,3
	perfil sensorial9	32	10,7	95,0
	perfil sensorial11	15	5,0	100,0
	Total	300	100,0	

intuitivo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	neutro	240	80,0	80,0
	perfil intuitivo1	20	6,7	86,7
	perfil intuitivo3	20	6,7	93,3
	perfil intuitivo5	7	2,3	95,7
	perfil intuitivo7	7	2,3	98,0
	perfil intuitivo9	4	1,3	99,3
	perfil intuitivo11	2	,7	100,0
	Total	300	100,0	

visual ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	78	26,0	26,0	26,0
perfil visual1	49	16,3	16,3	42,3
perfil visual3	52	17,3	17,3	59,7
perfil visual5	55	18,3	18,3	78,0
perfil visual7	35	11,7	11,7	89,7
perfil visual9	22	7,3	7,3	97,0
perfil visual10	1	,3	,3	97,3
perfil visual11	7	2,3	2,3	99,7
12	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

verbal ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	221	73,7	73,7	73,7
perfil verbal1	36	12,0	12,0	85,7
perfil verbal3	23	7,7	7,7	93,3
perfil verbal5	8	2,7	2,7	96,0
perfil verbal7	8	2,7	2,7	98,7
perfil verbal9	2	,7	,7	99,3
perfil verbal11	1	,3	,3	99,7
12	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

secuencial ils

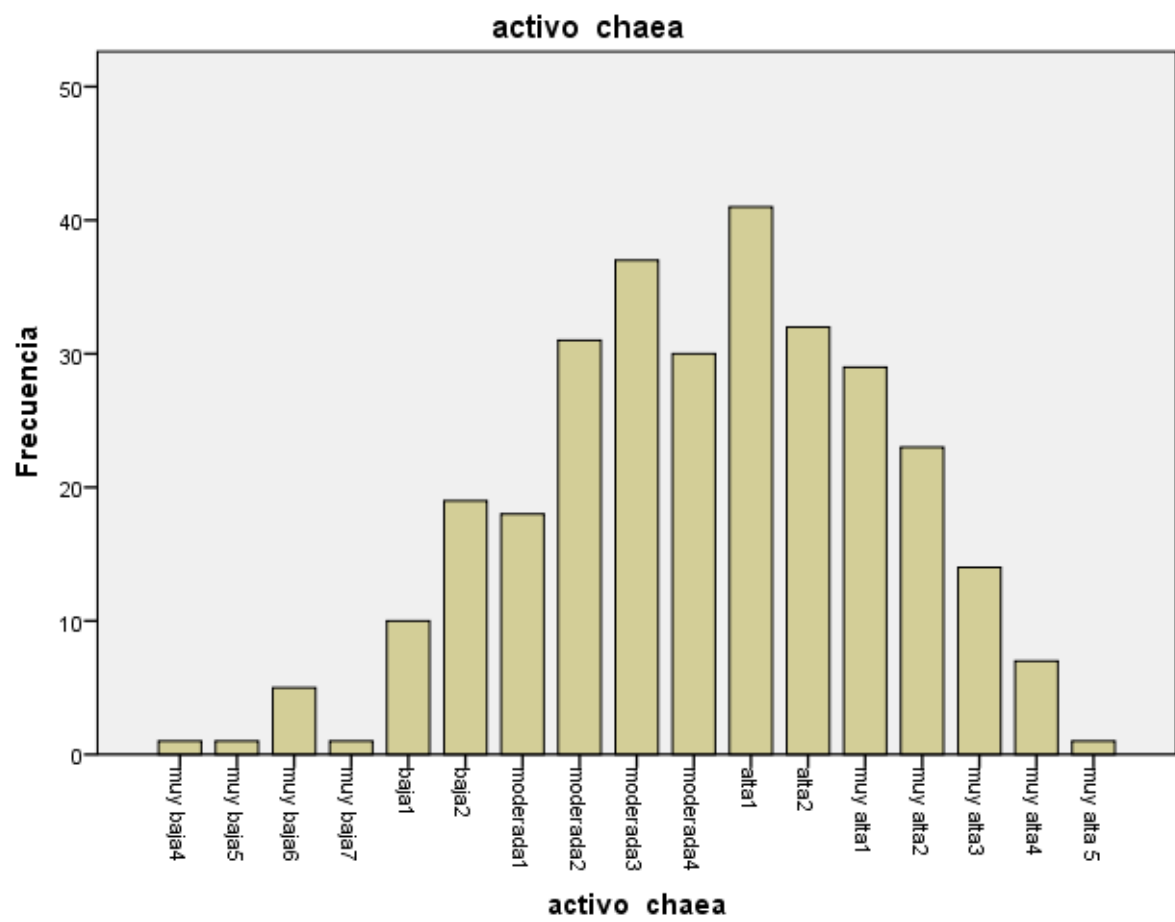
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	81	27,0	27,0	27,0

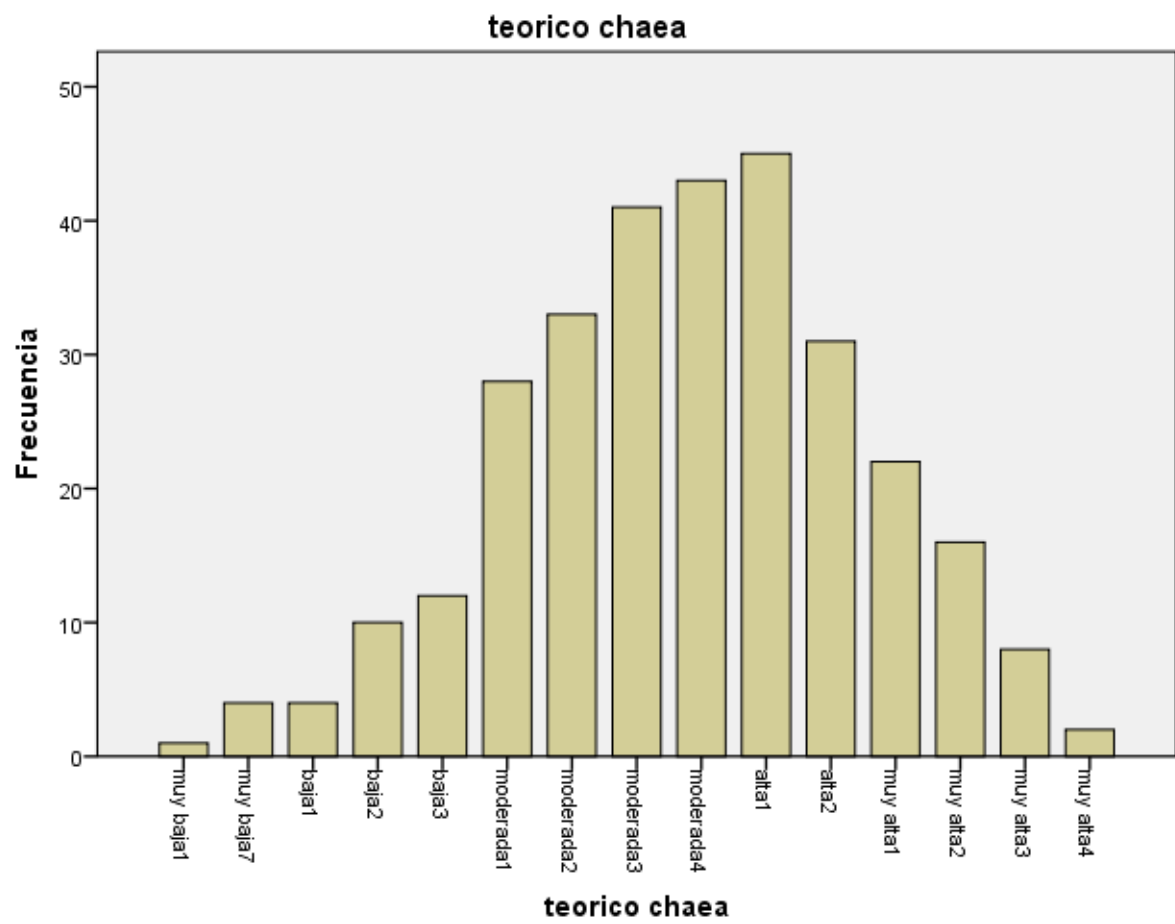
perfil secuencial1	54	18,0	18,0	45,0
perfil secuencial3	55	18,3	18,3	63,3
perfil secuencial5	51	17,0	17,0	80,3
perfil secuencial7	36	12,0	12,0	92,3
perfil secuencial9	17	5,7	5,7	98,0
perfil secuencial11	6	2,0	2,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

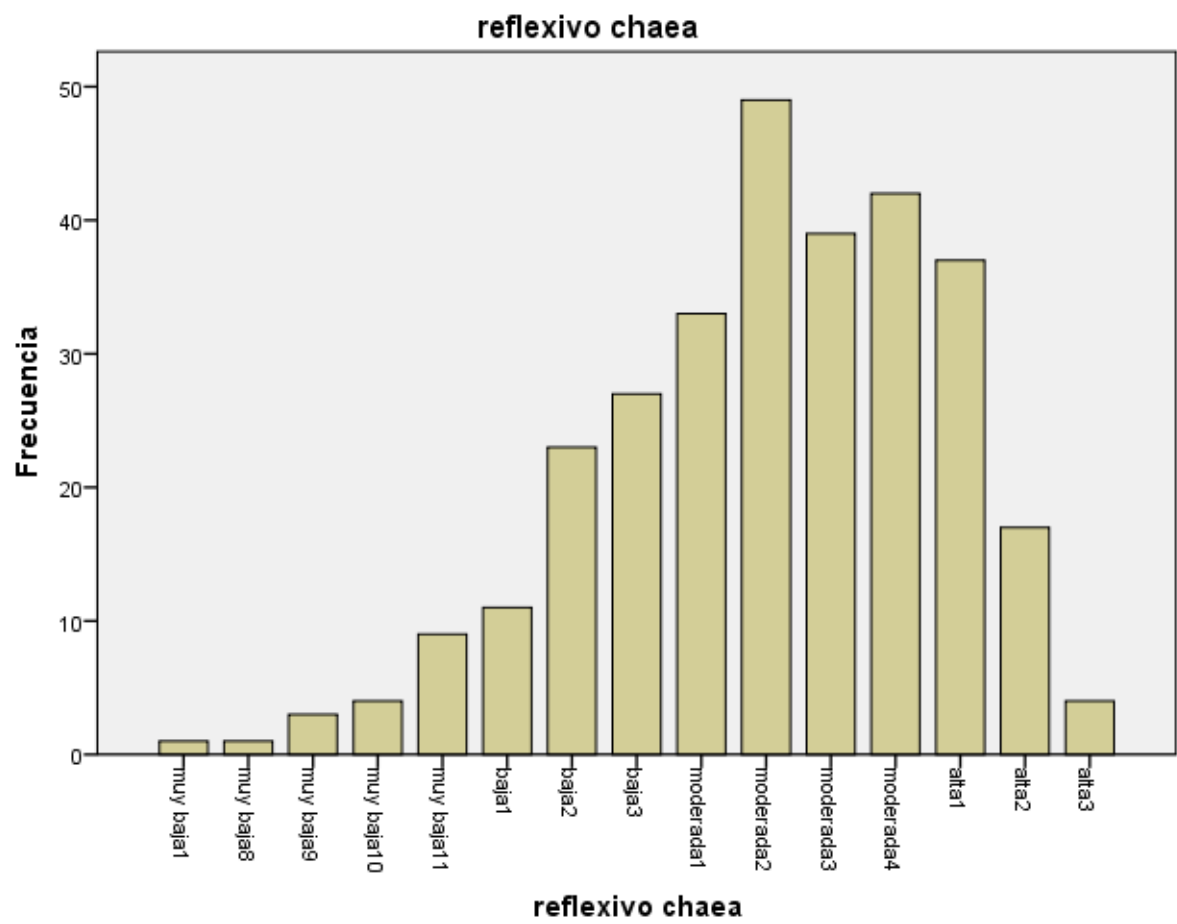
global ils

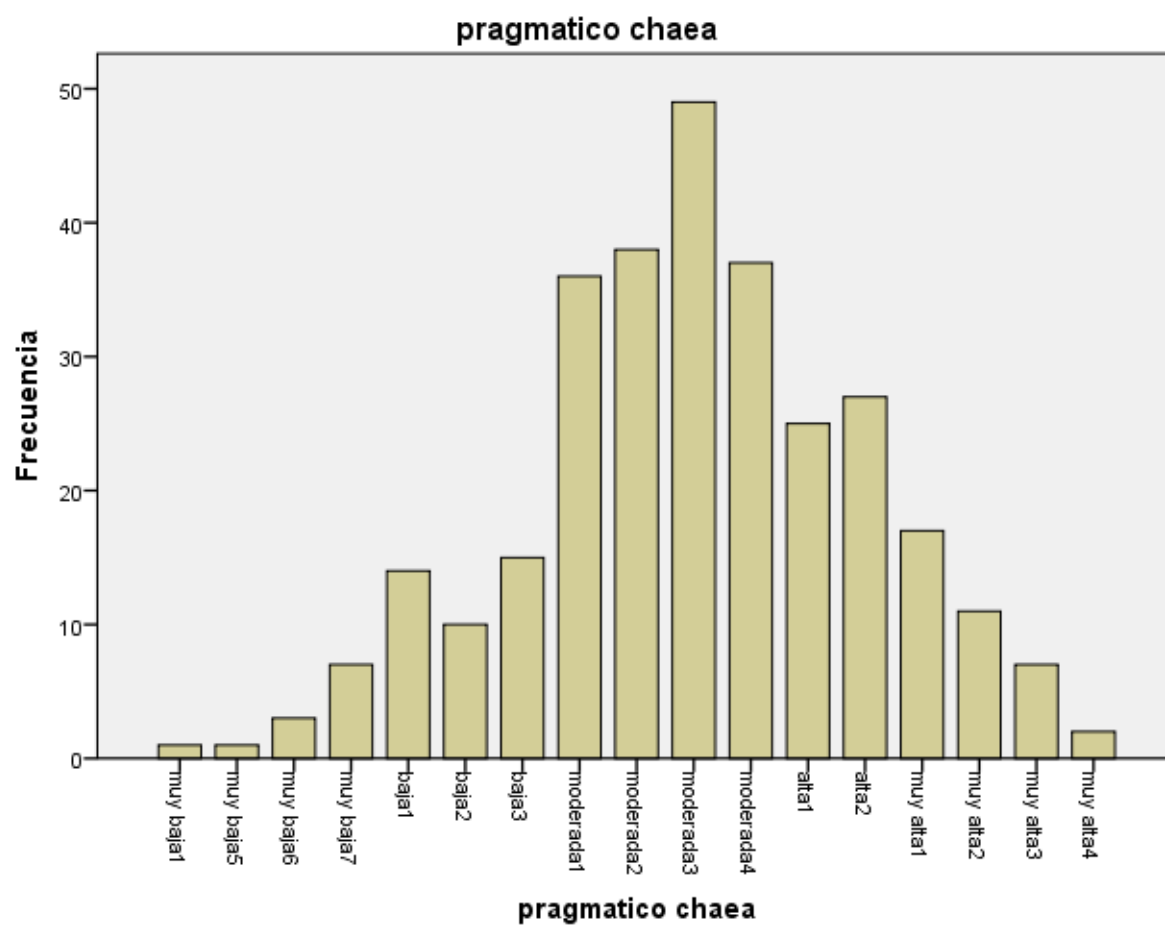
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	219	73,0	73,0	73,0
perfil global1	42	14,0	14,0	87,0
perfil global2	1	,3	,3	87,3
perfil global3	22	7,3	7,3	94,7
Válidos perfil global5	9	3,0	3,0	97,7
perfil global7	2	,7	,7	98,3
perfil global9	2	,7	,7	99,0
perfil global11	3	1,0	1,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

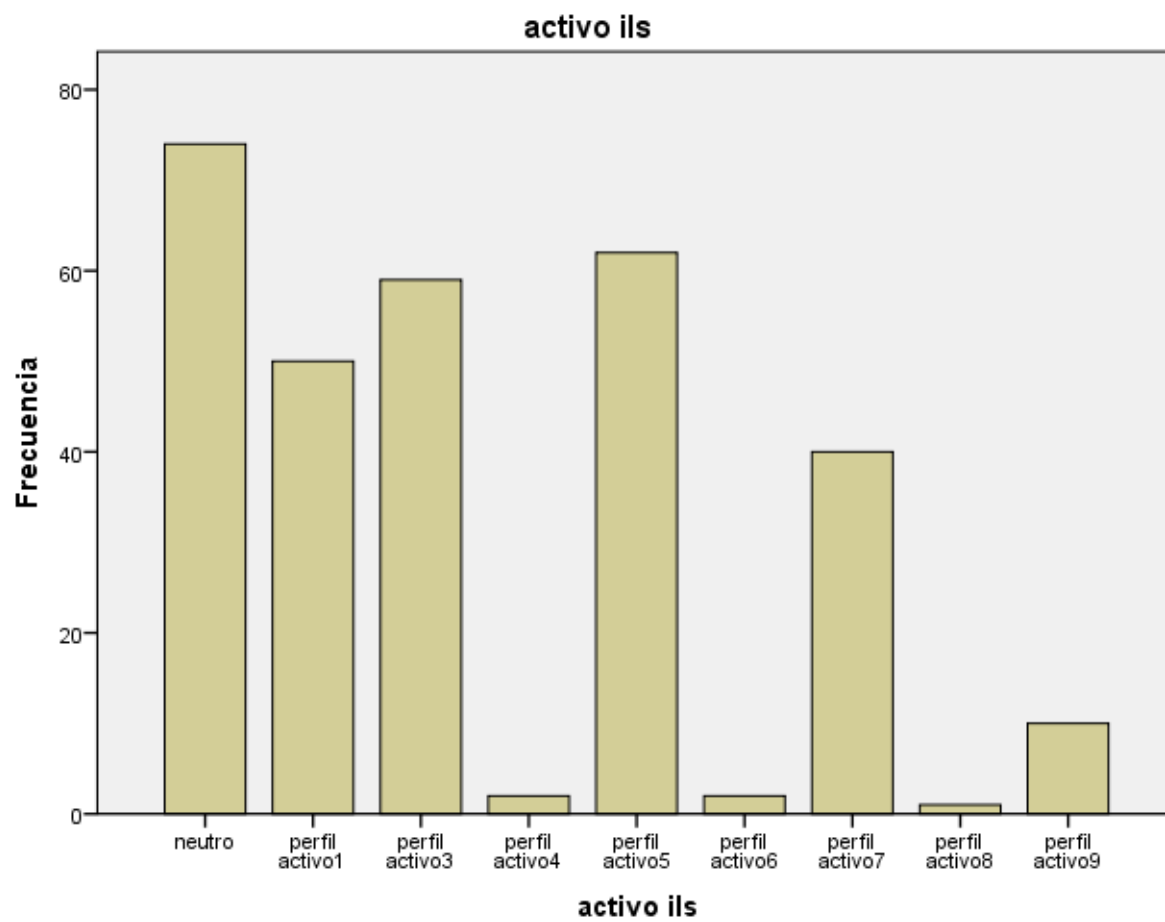
Gráfico de barras

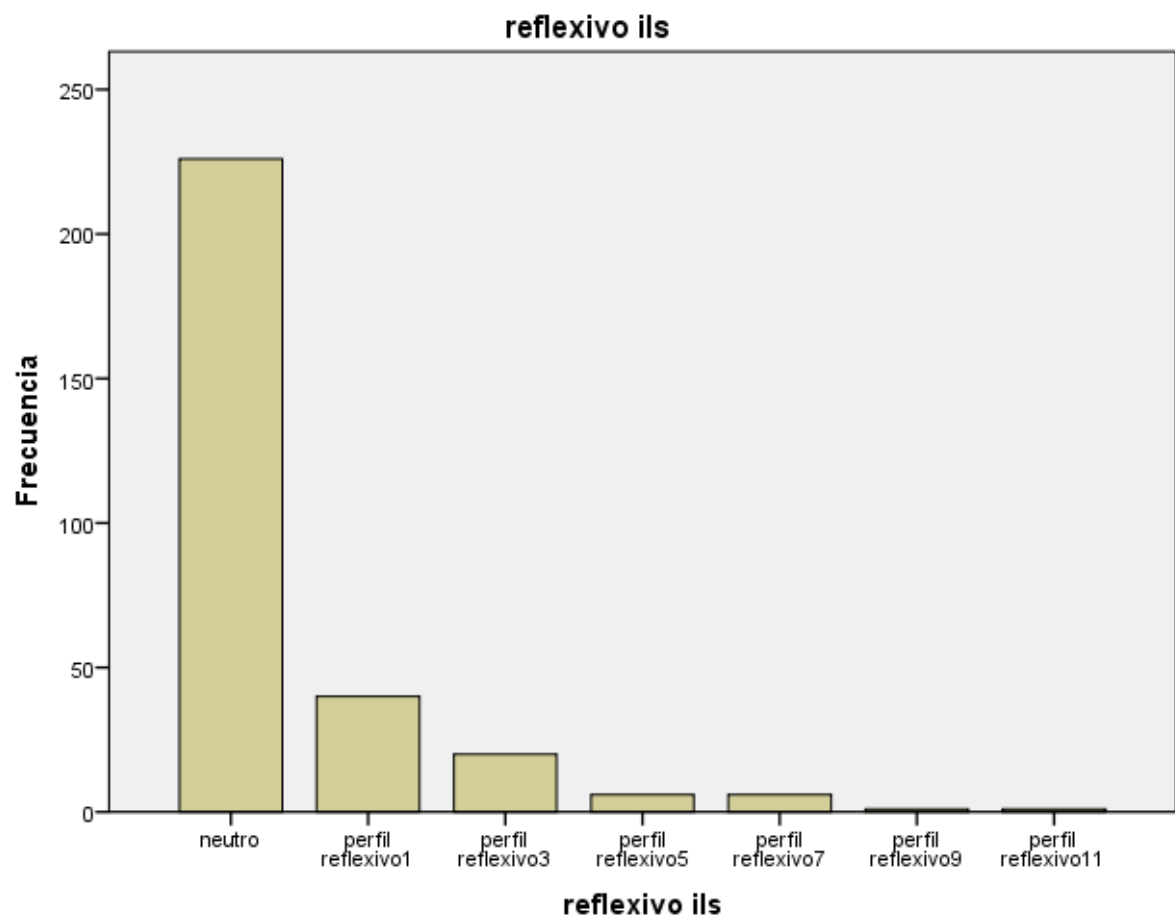


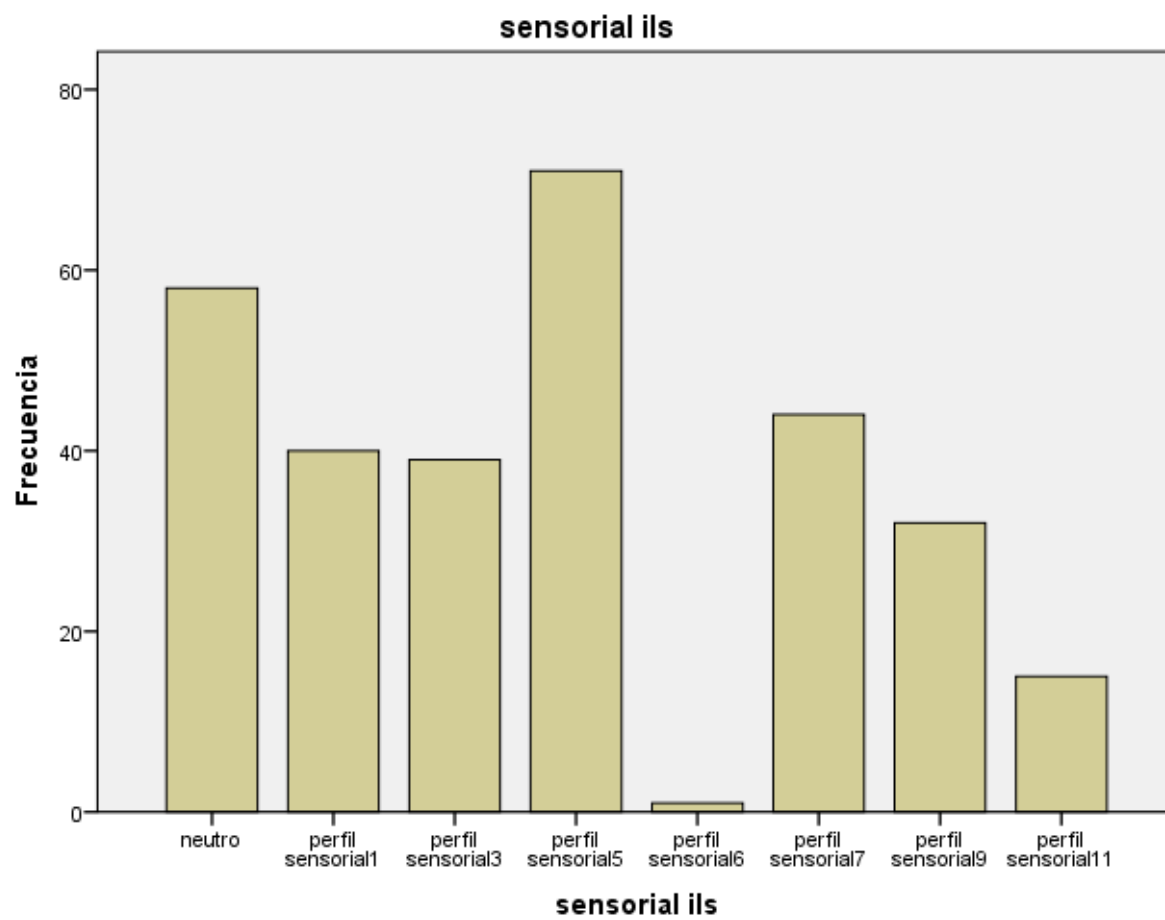


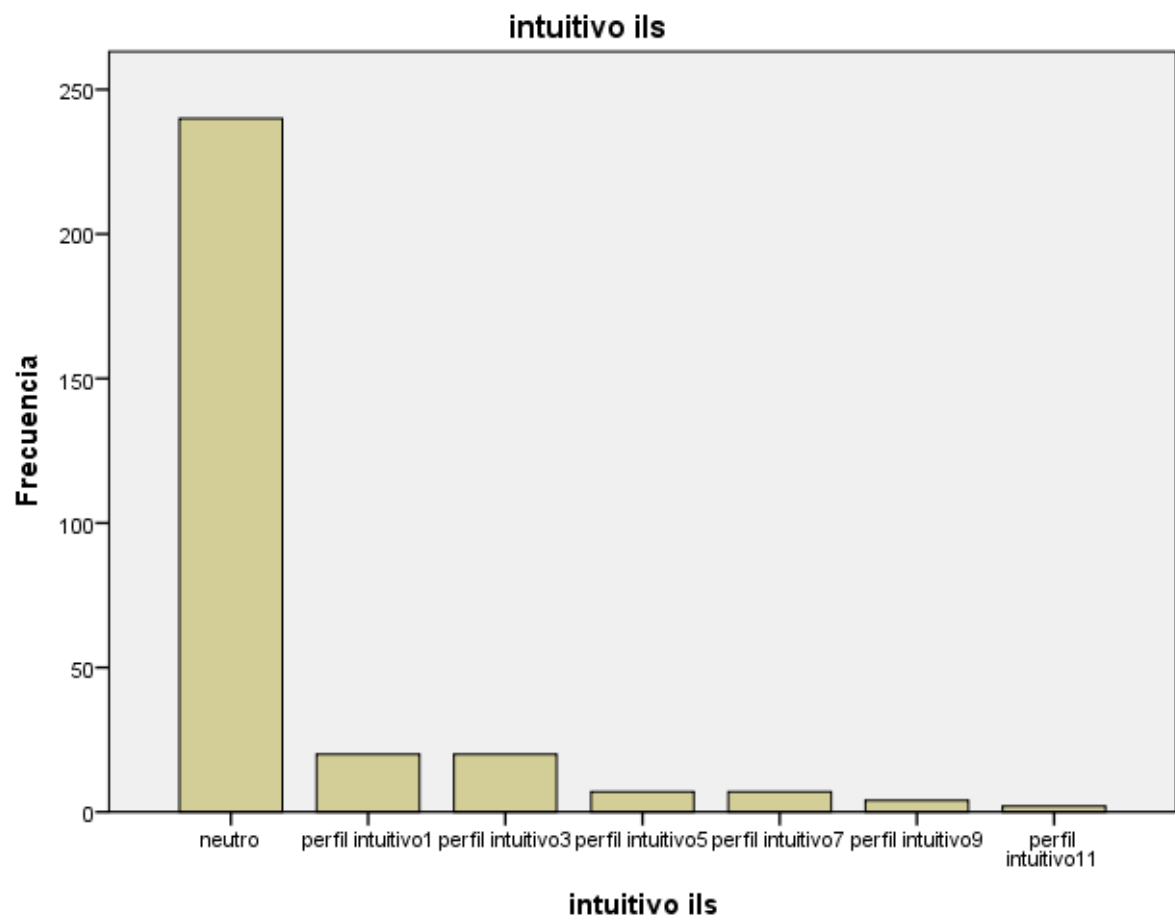


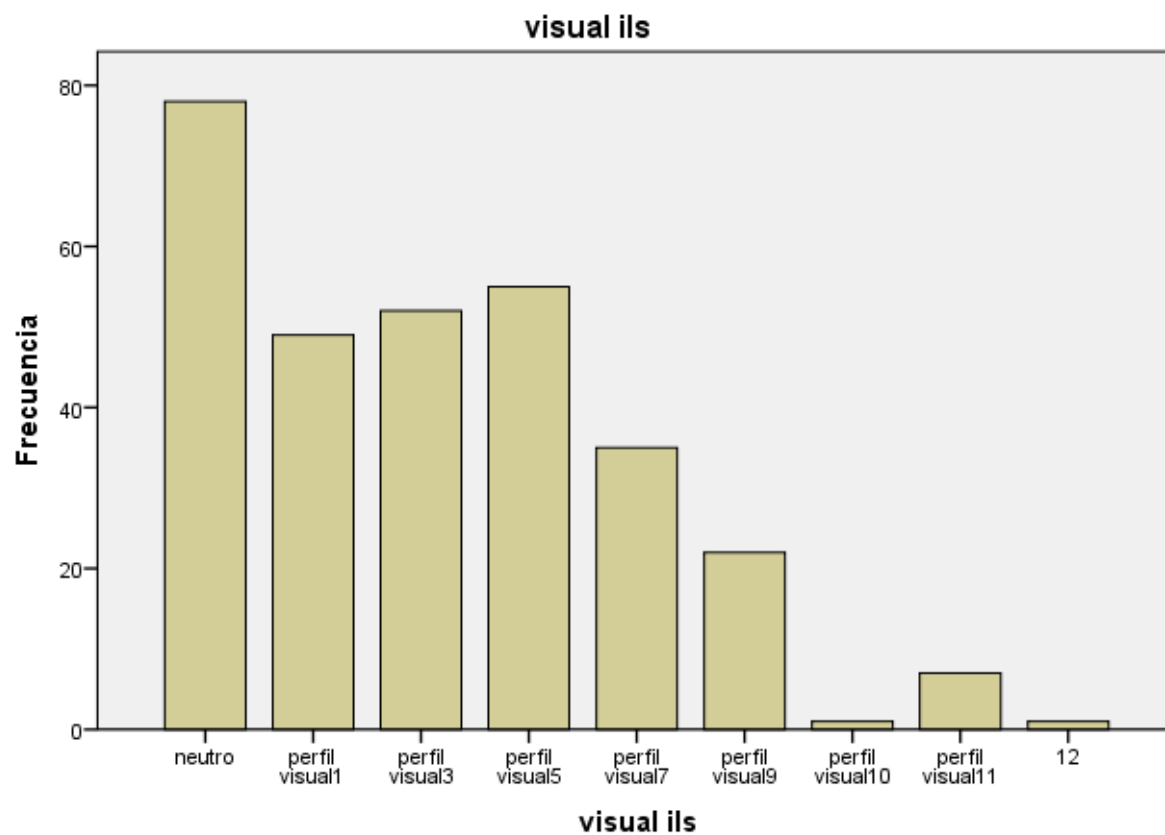


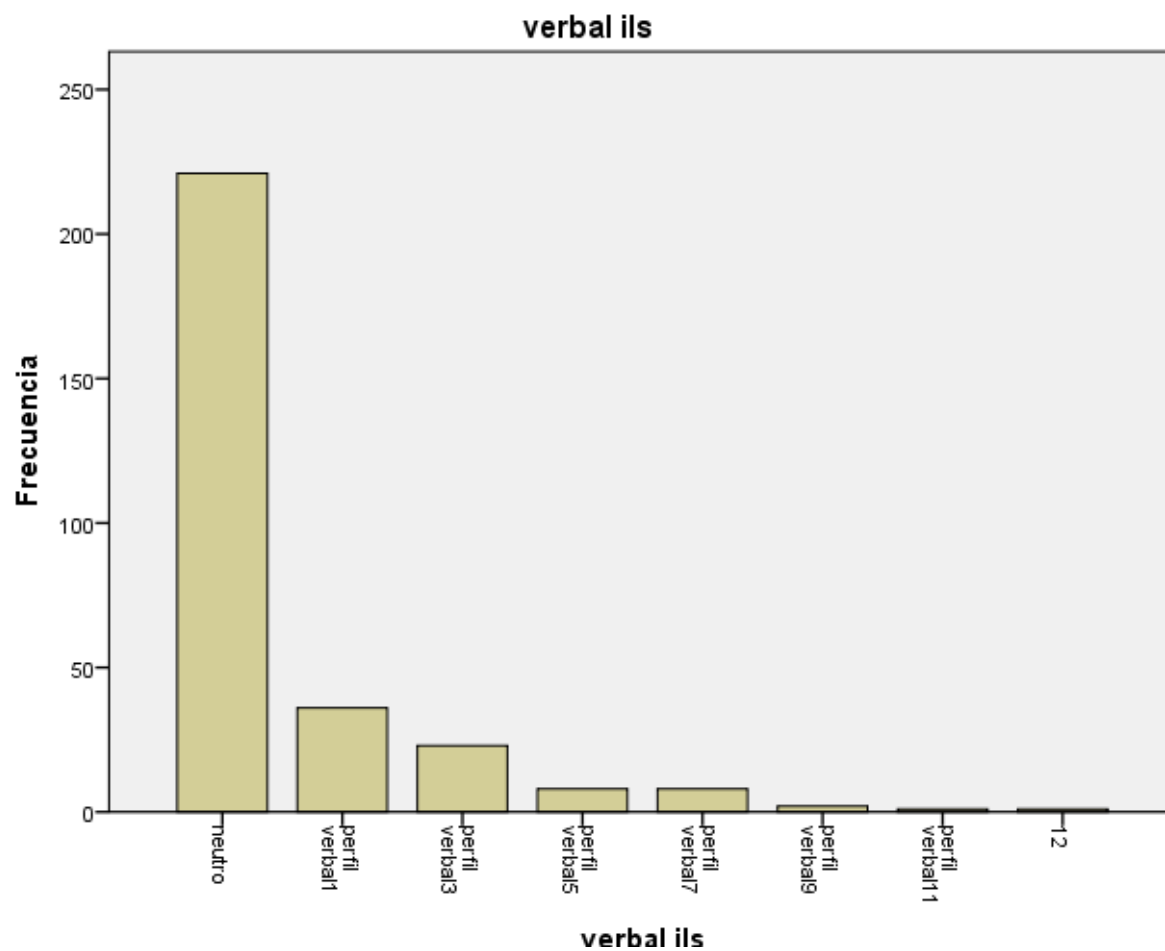


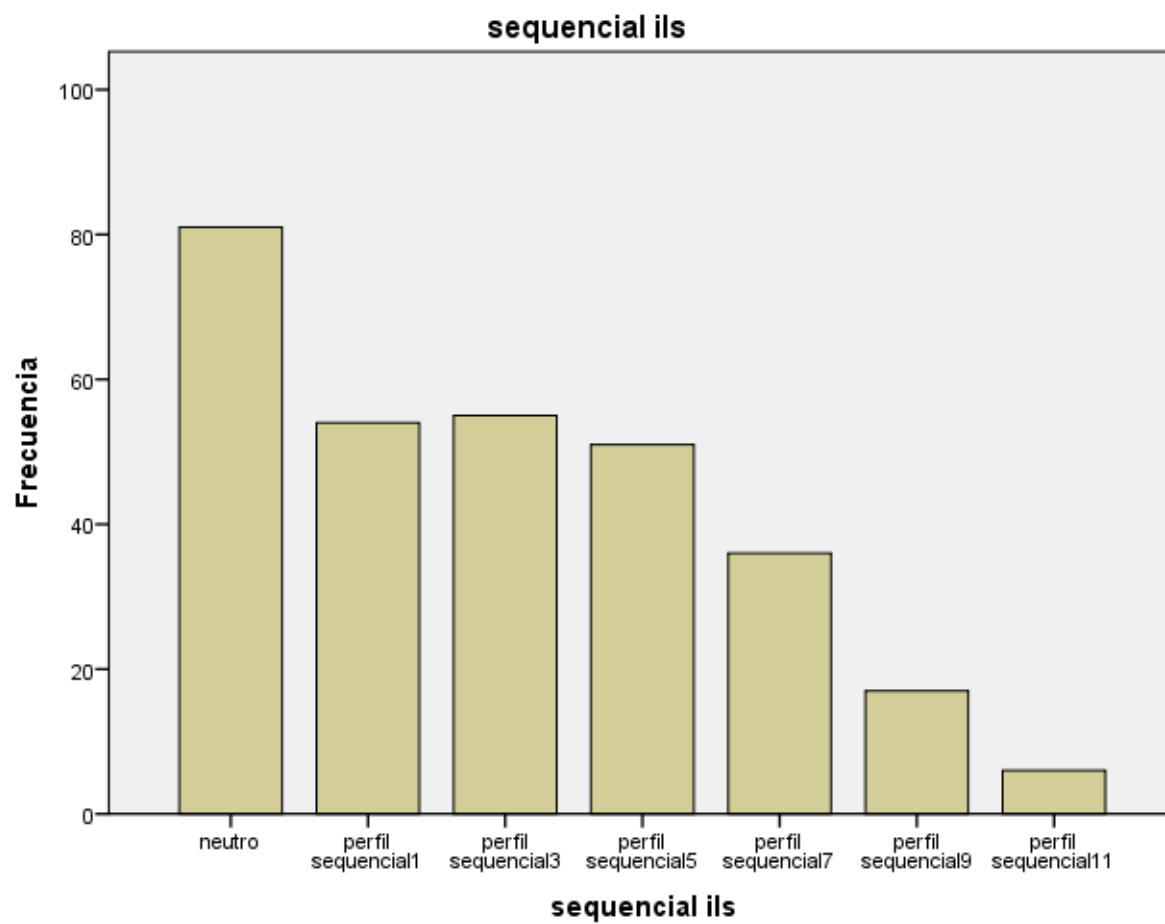


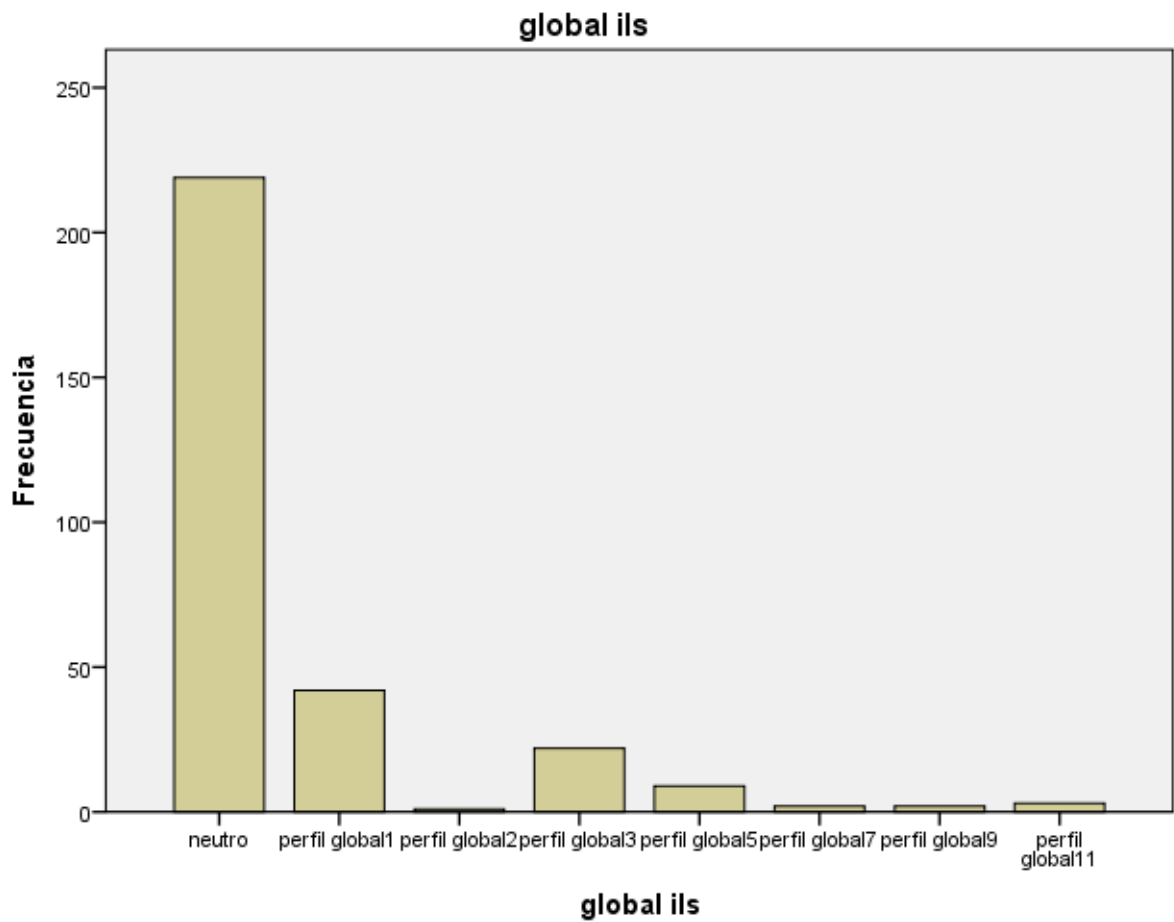












Estadísticos

		activo chaea	teorico chaea	reflexivo chaea	pragmatico chaea	activo ils	reflexivo ils	sensoria
N	Válidos	300	300	300	300	300	300	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	
Media		12,22	12,78	15,03	12,00	3,12	,64	
Mediana		12,00	13,00	15,00	12,00	3,00	,00	
Moda		13	14	15	12	0	0	
Desv. típ.		3,026	2,747	2,738	3,011	2,685	1,576	
Asimetría		-,251	-,438	-,939	-,277	,391	3,388	
Error típ. de asimetría		,141	,141	,141	,141	,141	,141	
Curtosis		-,299	,955	2,384	,371	-1,023	13,017	
Error típ. de curtosis		,281	,281	,281	,281	,281	,281	
Suma		3666	3835	4509	3599	935	192	

activo chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy baja4	1	,3	,3
	muy baja5	1	,3	,7
	muy baja6	5	1,7	2,3
	muy baja7	1	,3	2,7
	baja1	10	3,3	6,0
	baja2	19	6,3	12,3
	moderada1	18	6,0	18,3
	moderada2	31	10,3	28,7
	moderada3	37	12,3	41,0
	moderada4	30	10,0	51,0
	alta1	41	13,7	64,7
	alta2	32	10,7	75,3
	muy alta1	29	9,7	85,0
	muy alta2	23	7,7	92,7
	muy alta3	14	4,7	97,3
	muy alta4	7	2,3	99,7
	muy alta 5	1	,3	100,0
	Total	300	100,0	

teorico chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy baja1	1	,3	,3
	muy baja7	4	1,3	1,7
	baja1	4	1,3	3,0
	baja2	10	3,3	6,3
	baja3	12	4,0	10,3
	moderada1	28	9,3	19,7
	moderada2	33	11,0	30,7

moderada3	41	13,7	13,7	44,3
moderada4	43	14,3	14,3	58,7
alta1	45	15,0	15,0	73,7
alta2	31	10,3	10,3	84,0
muy alta1	22	7,3	7,3	91,3
muy alta2	16	5,3	5,3	96,7
muy alta3	8	2,7	2,7	99,3
muy alta4	2	,7	,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

reflexivo chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy baja1	1	,3	,3
	muy baja8	1	,3	,7
	muy baja9	3	1,0	1,7
	muy baja10	4	1,3	3,0
	muy baja11	9	3,0	6,0
	baja1	11	3,7	9,7
	baja2	23	7,7	17,3
	baja3	27	9,0	26,3
	moderada1	33	11,0	37,3
	moderada2	49	16,3	53,7
	moderada3	39	13,0	66,7
	moderada4	42	14,0	80,7
	alta1	37	12,3	93,0
	alta2	17	5,7	98,7
	alta3	4	1,3	100,0
	Total	300	100,0	

pragmatico chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	muy baja1	1	,3	,3	,3
	muy baja5	1	,3	,3	,7
	muy baja6	3	1,0	1,0	1,7
	muy baja7	7	2,3	2,3	4,0
	baja1	14	4,7	4,7	8,7
	baja2	10	3,3	3,3	12,0
	baja3	15	5,0	5,0	17,0
	moderada1	36	12,0	12,0	29,0
	moderada2	38	12,7	12,7	41,7
	moderada3	49	16,3	16,3	58,0
	moderada4	37	12,3	12,3	70,3
	alta1	25	8,3	8,3	78,7
	alta2	27	9,0	9,0	87,7
	muy alta1	17	5,7	5,7	93,3
	muy alta2	11	3,7	3,7	97,0
	muy alta3	7	2,3	2,3	99,3
	muy alta4	2	,7	,7	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

activo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	neutro	74	24,7	24,7
	perfil activo1	50	16,7	41,3
	perfil activo3	59	19,7	61,0
	perfil activo4	2	,7	61,7
	perfil activo5	62	20,7	82,3
	perfil activo6	2	,7	83,0
	perfil activo7	40	13,3	96,3
	perfil activo8	1	,3	96,7
	perfil activo9	10	3,3	100,0
	Total	300	100,0	

reflexivo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	226	75,3	75,3	75,3
perfil reflexivo1	40	13,3	13,3	88,7
perfil reflexivo3	20	6,7	6,7	95,3
perfil reflexivo5	6	2,0	2,0	97,3
perfil reflexivo7	6	2,0	2,0	99,3
perfil reflexivo9	1	,3	,3	99,7
perfil reflexivo11	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

sensorial ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	58	19,3	19,3	19,3
perfil sensorial1	40	13,3	13,3	32,7
perfil sensorial3	39	13,0	13,0	45,7
perfil sensorial5	71	23,7	23,7	69,3
perfil sensorial6	1	,3	,3	69,7
perfil sensorial7	44	14,7	14,7	84,3
perfil sensorial9	32	10,7	10,7	95,0
perfil sensorial11	15	5,0	5,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

intuitivo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	240	80,0	80,0	80,0
perfil intuitivo1	20	6,7	6,7	86,7
perfil intuitivo3	20	6,7	6,7	93,3
perfil intuitivo5	7	2,3	2,3	95,7
perfil intuitivo7	7	2,3	2,3	98,0
perfil intuitivo9	4	1,3	1,3	99,3

perfil intuitivo11	2	,7	,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

visual ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	78	26,0	26,0	26,0
perfil visual1	49	16,3	16,3	42,3
perfil visual3	52	17,3	17,3	59,7
perfil visual5	55	18,3	18,3	78,0
perfil visual7	35	11,7	11,7	89,7
perfil visual9	22	7,3	7,3	97,0
perfil visual10	1	,3	,3	97,3
perfil visual11	7	2,3	2,3	99,7
12	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

verbal ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	221	73,7	73,7	73,7
perfil verbal1	36	12,0	12,0	85,7
perfil verbal3	23	7,7	7,7	93,3
perfil verbal5	8	2,7	2,7	96,0
perfil verbal7	8	2,7	2,7	98,7
perfil verbal9	2	,7	,7	99,3
perfil verbal11	1	,3	,3	99,7
12	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

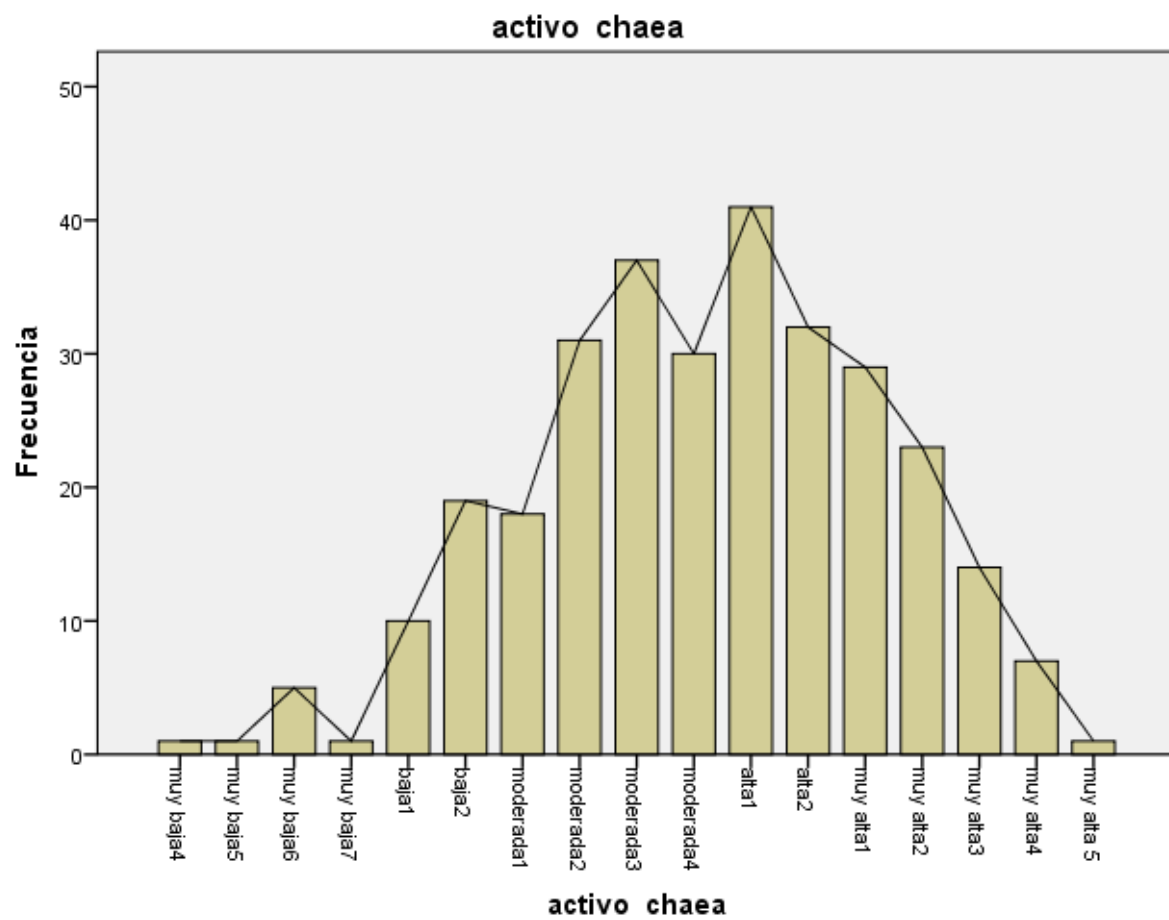
secuencial ils

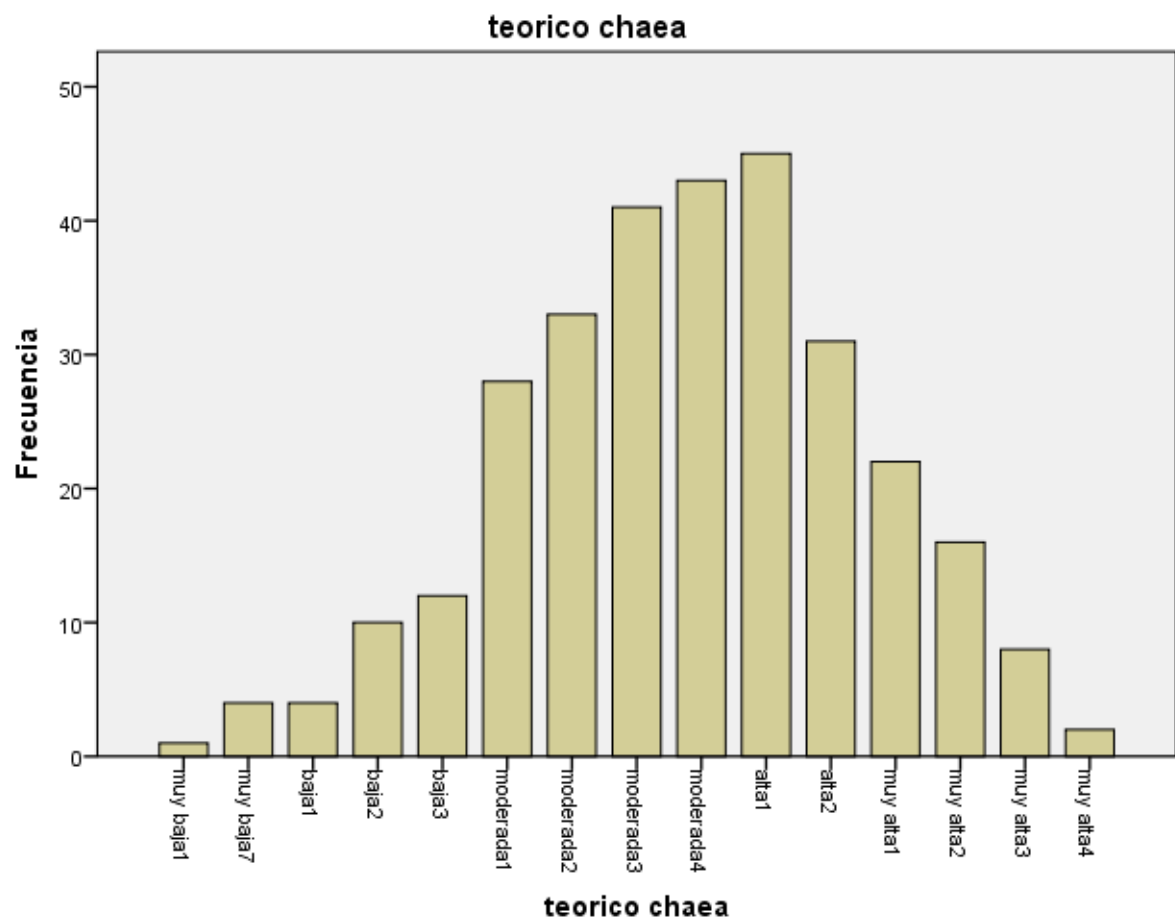
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	81	27,0	27,0	27,0
perfil secuencial1	54	18,0	18,0	45,0
perfil secuencial3	55	18,3	18,3	63,3
perfil secuencial5	51	17,0	17,0	80,3
perfil secuencial7	36	12,0	12,0	92,3
perfil secuencial9	17	5,7	5,7	98,0
perfil secuencial11	6	2,0	2,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

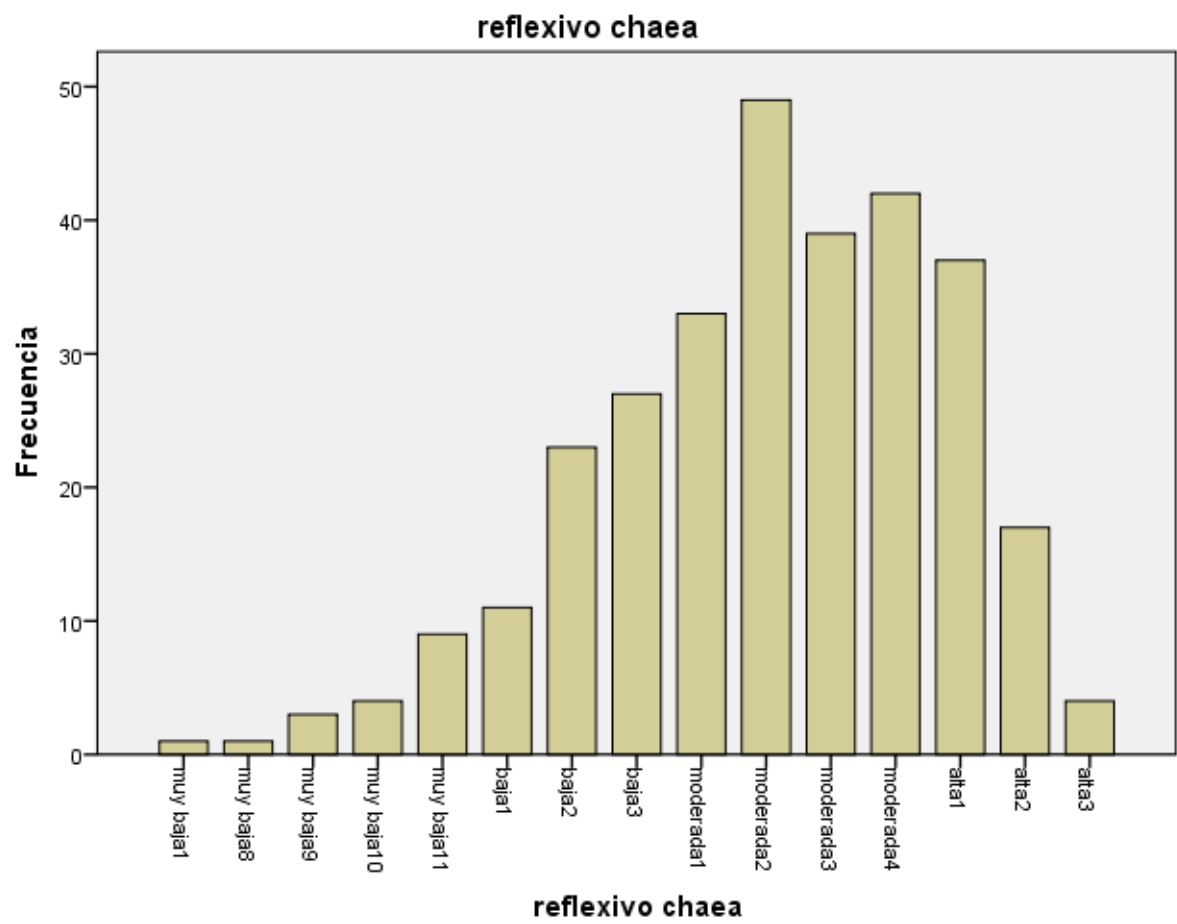
global ils

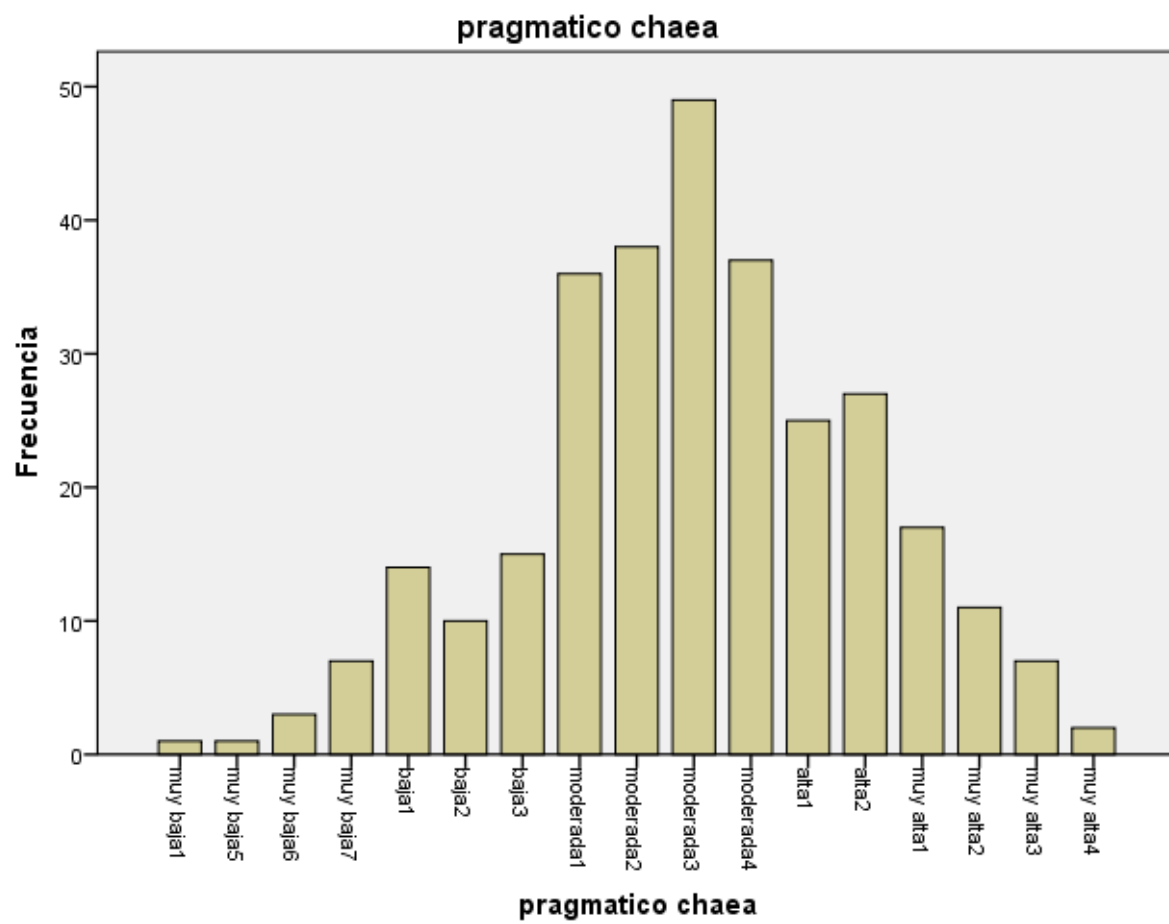
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	219	73,0	73,0	73,0
perfil global1	42	14,0	14,0	87,0
perfil global2	1	,3	,3	87,3
perfil global3	22	7,3	7,3	94,7
perfil global5	9	3,0	3,0	97,7
perfil global7	2	,7	,7	98,3
perfil global9	2	,7	,7	99,0
perfil global11	3	1,0	1,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

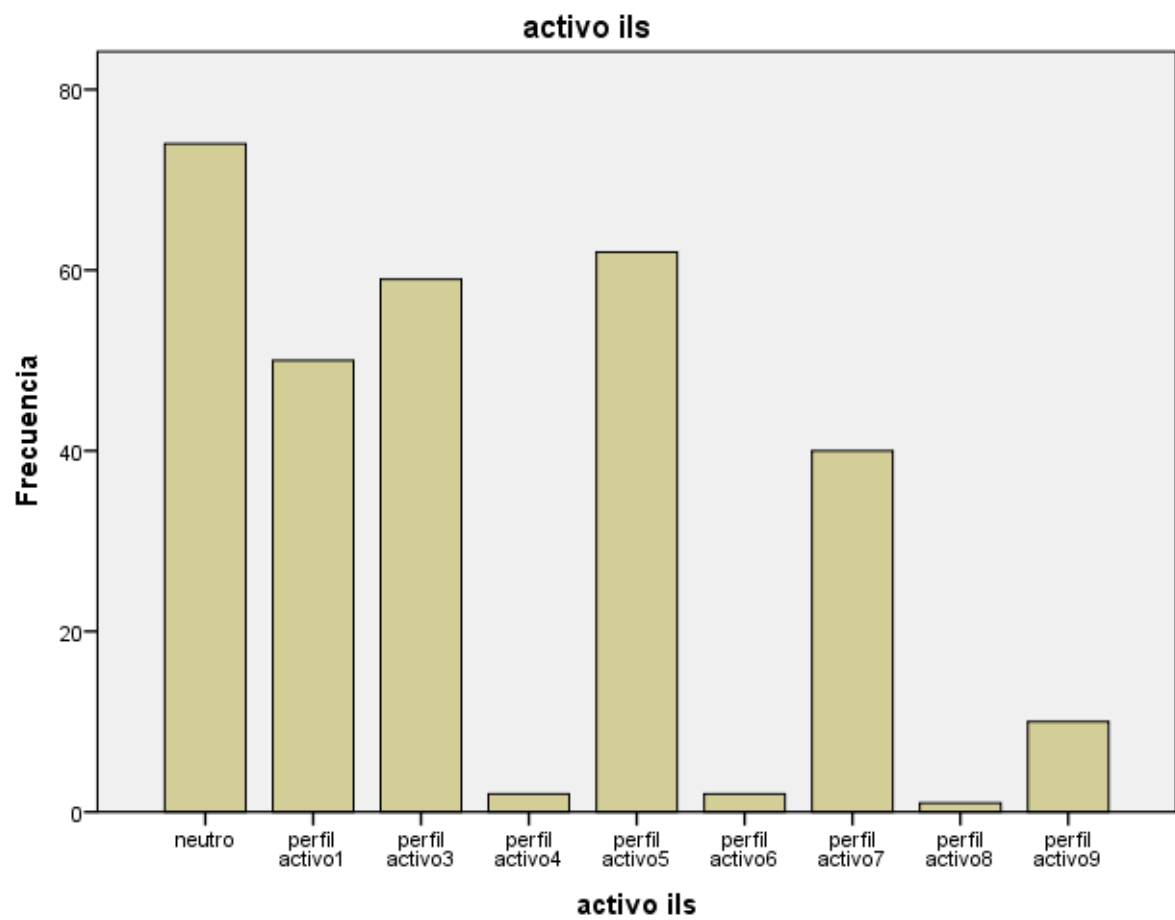
Gráfico de barras

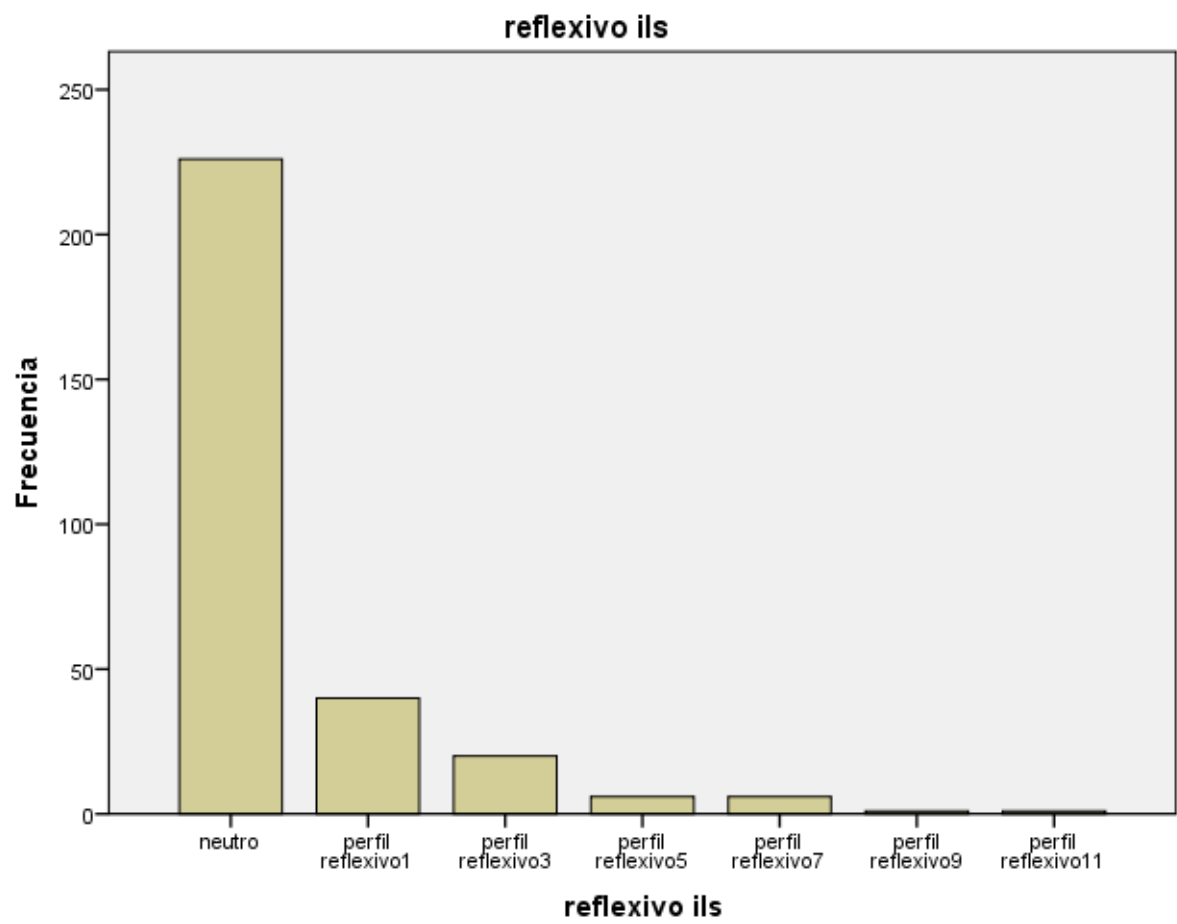


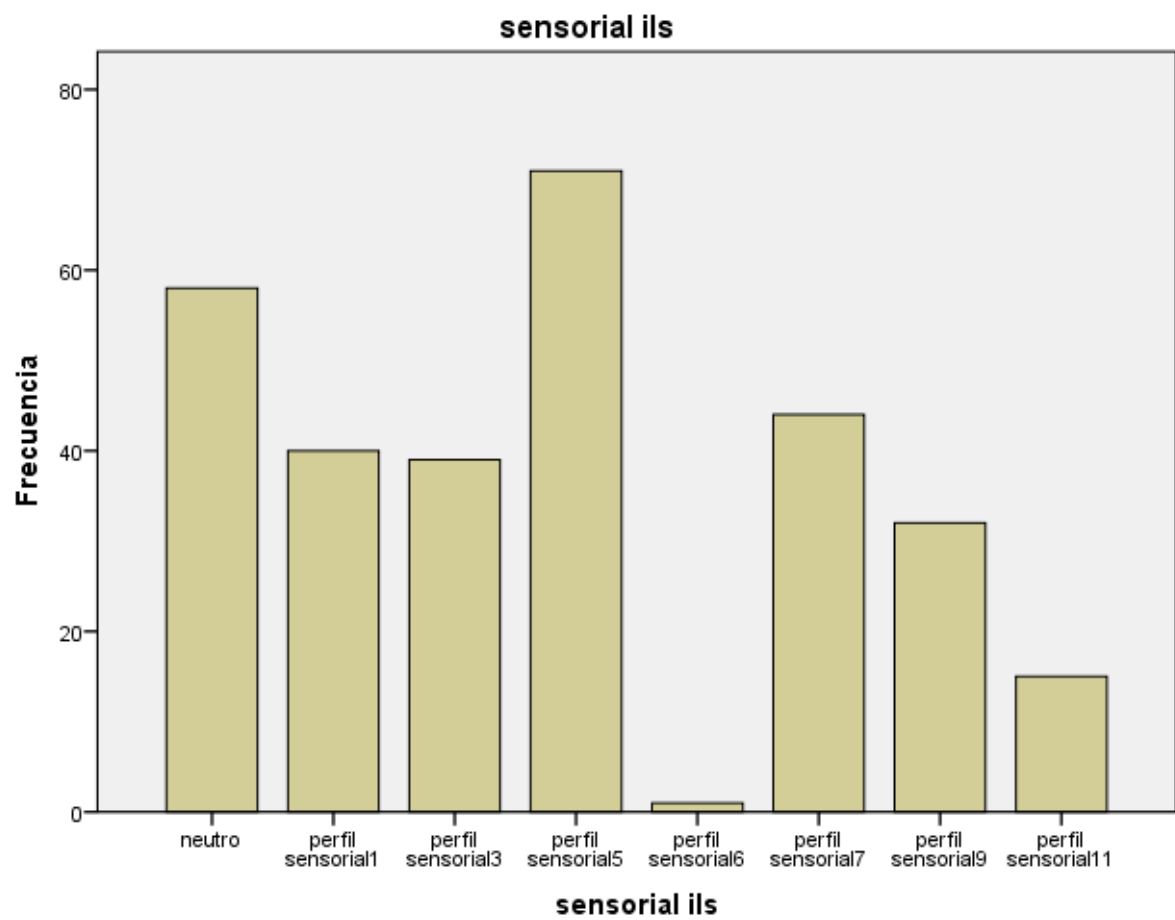


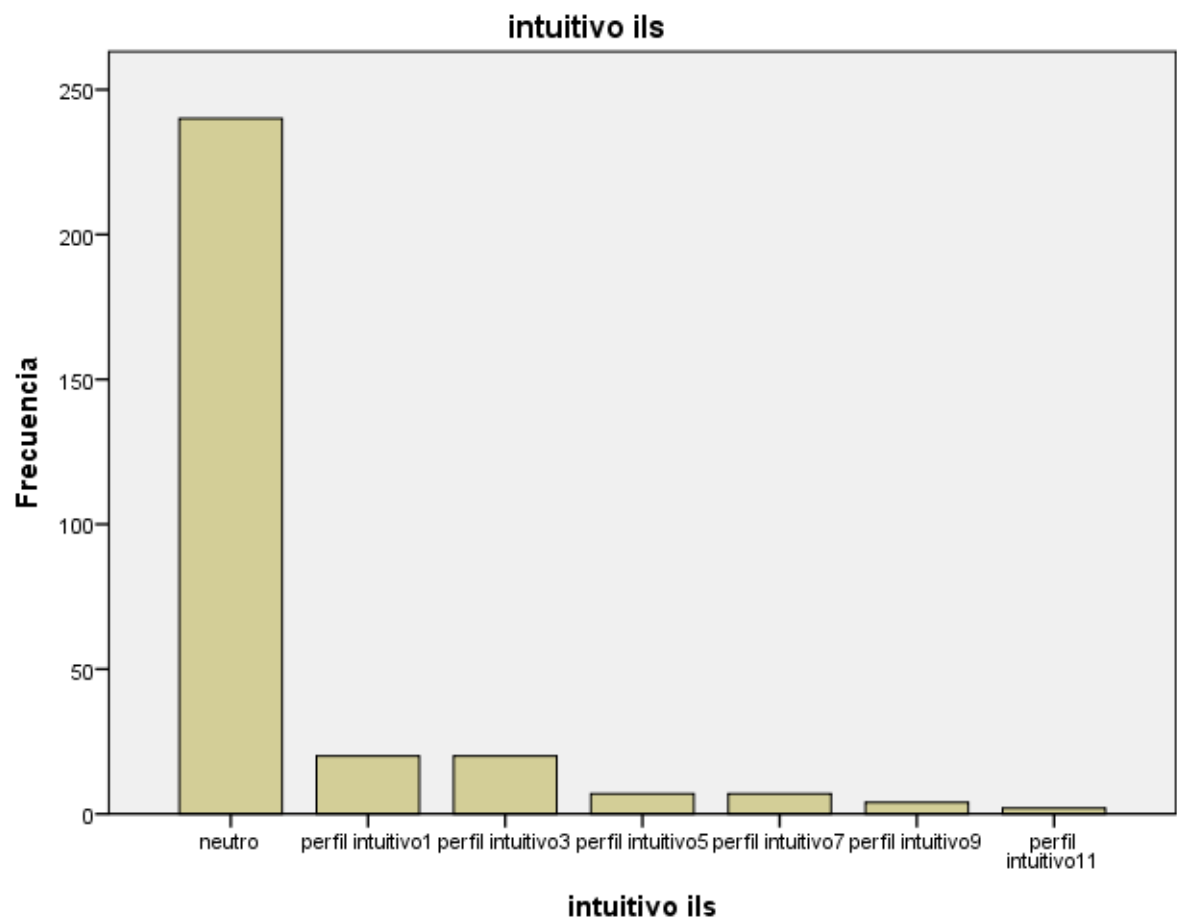


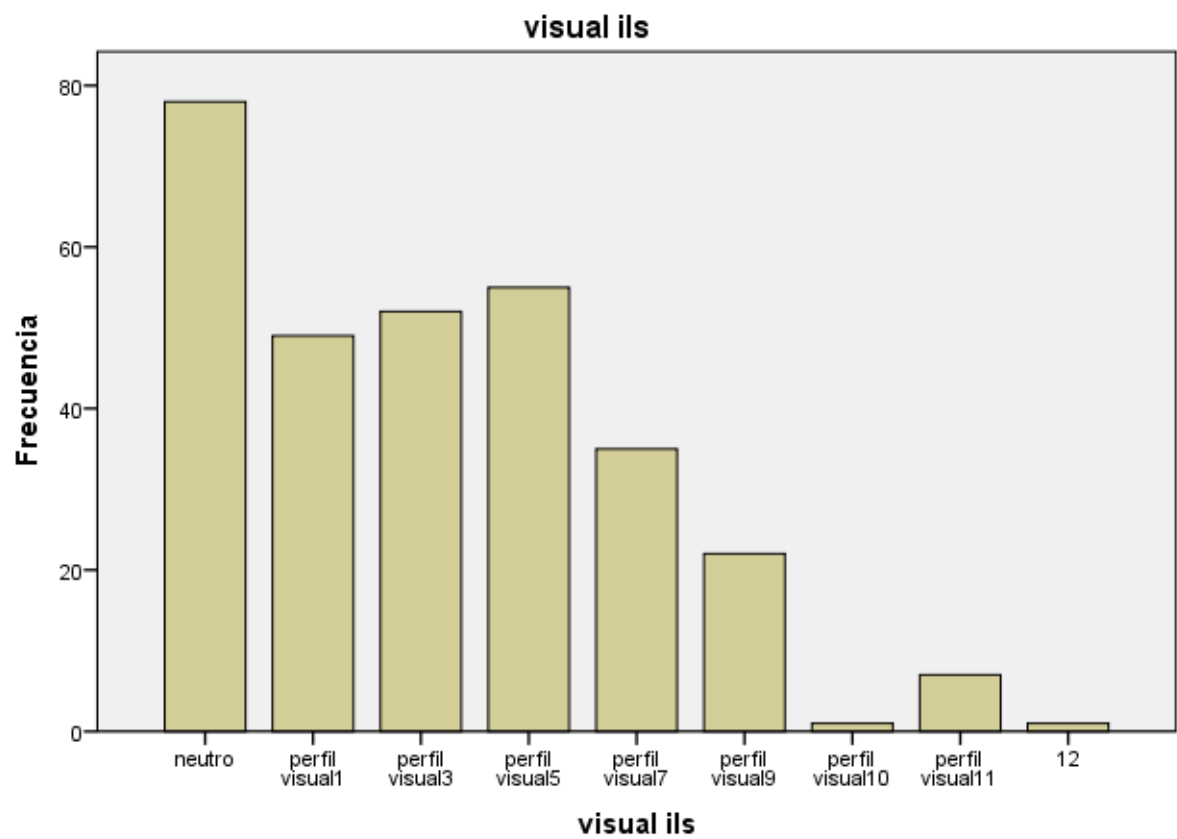


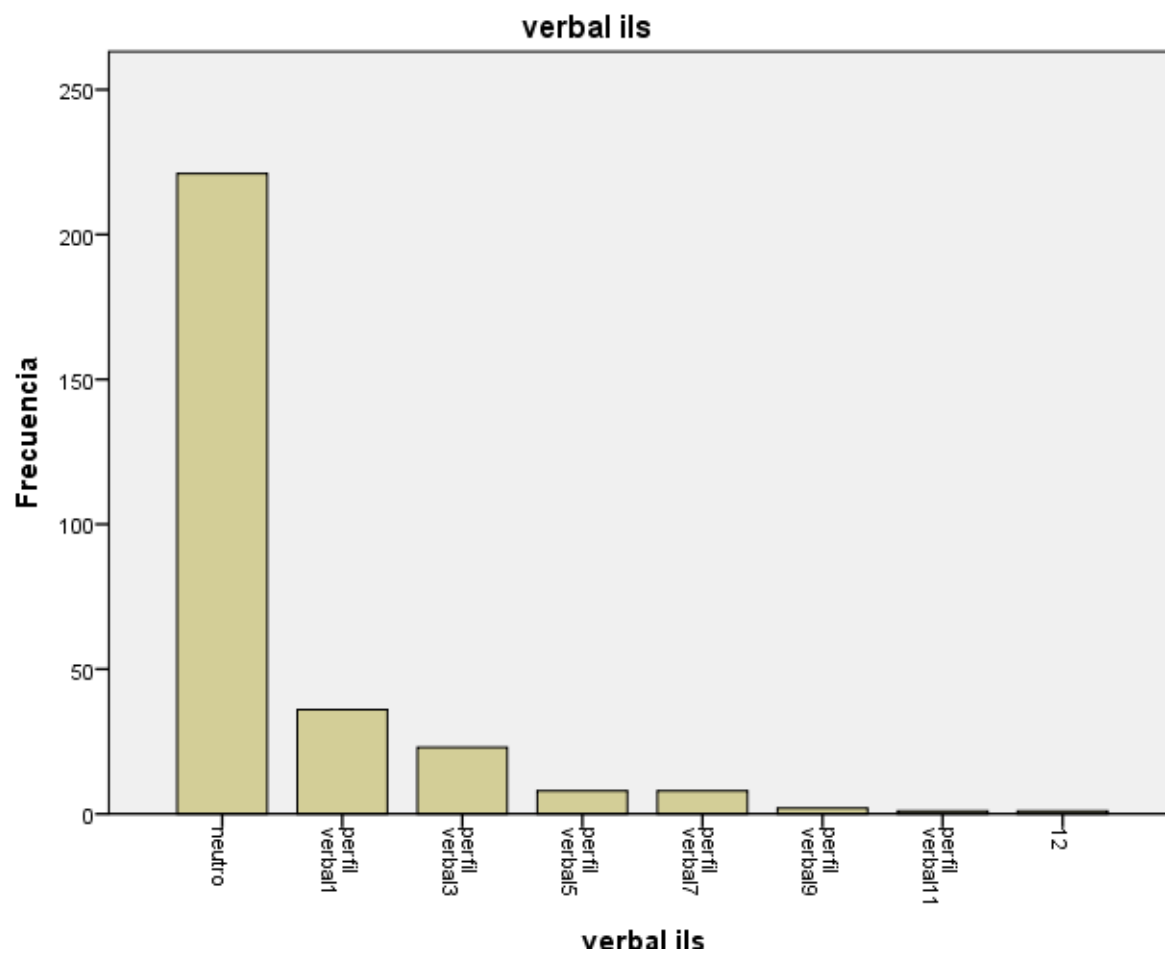


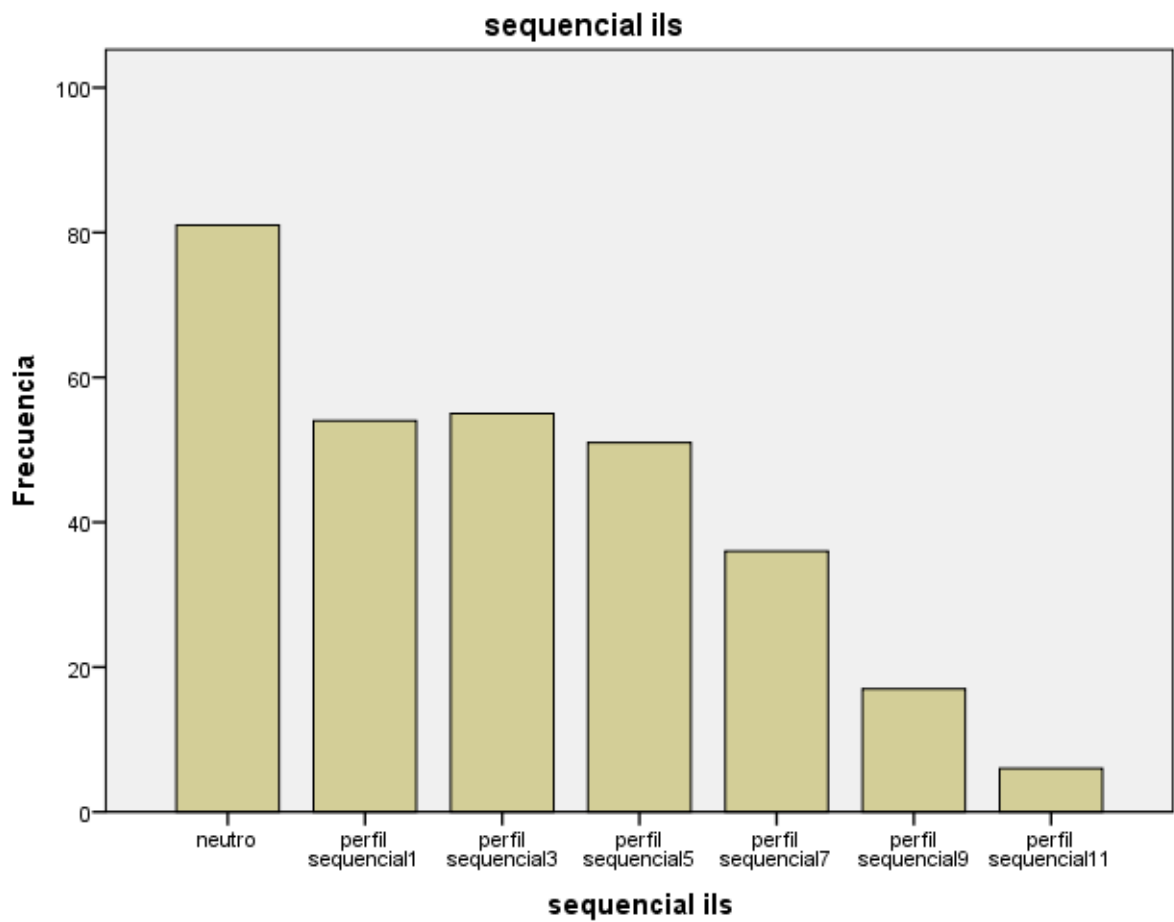












Frecuencias

Estadísticos

		activo chaea	teorico chaea	reflexivo chaea	pragmatico chaea	activo ils	reflexivo ils	sensoria
N	Válidos	300	300	300	300	300	300	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	
Media		12,22	12,78	15,03	12,00	3,12	,64	
Mediana		12,00	13,00	15,00	12,00	3,00	,00	
Moda		13	14	15	12	0	0	

Desv. típ.	3,026	2,747	2,738	3,011	2,685	1,576
Asimetría	-,251	-,438	-,939	-,277	,391	3,388
Error típ. de asimetría	,141	,141	,141	,141	,141	,141
Curtosis	-,299	,955	2,384	,371	-1,023	13,017
Error típ. de curtosis	,281	,281	,281	,281	,281	,281
Suma	3666	3835	4509	3599	935	192

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\Gabriela\Dropbox\TESIS SOLO Mio\spss\datos
1.sav con etiquetas de valor cambiados.sav

Tabla de frecuencia

activo chaea		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy baja4	1	,3	,3	,3
	muy baja5	1	,3	,3	,7
	muy baja6	5	1,7	1,7	2,3
	muy baja7	1	,3	,3	2,7
	baja1	10	3,3	3,3	6,0
	baja2	19	6,3	6,3	12,3
	moderada1	18	6,0	6,0	18,3
	moderada2	31	10,3	10,3	28,7
	moderada3	37	12,3	12,3	41,0
	moderada4	30	10,0	10,0	51,0
	alta1	41	13,7	13,7	64,7
	alta2	32	10,7	10,7	75,3
	muy alta1	29	9,7	9,7	85,0

muy alta2	23	7,7	7,7	92,7
muy alta3	14	4,7	4,7	97,3
muy alta4	7	2,3	2,3	99,7
muy alta 5	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

teorico chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
muy baja1	1	,3	,3	,3
muy baja7	4	1,3	1,3	1,7
baja1	4	1,3	1,3	3,0
baja2	10	3,3	3,3	6,3
baja3	12	4,0	4,0	10,3
moderada1	28	9,3	9,3	19,7
moderada2	33	11,0	11,0	30,7
moderada3	41	13,7	13,7	44,3
moderada4	43	14,3	14,3	58,7
alta1	45	15,0	15,0	73,7
alta2	31	10,3	10,3	84,0
muy alta1	22	7,3	7,3	91,3
muy alta2	16	5,3	5,3	96,7
muy alta3	8	2,7	2,7	99,3
muy alta4	2	,7	,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

reflexivo chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
muy baja1	1	,3	,3	,3
muy baja8	1	,3	,3	,7
muy baja9	3	1,0	1,0	1,7
muy baja10	4	1,3	1,3	3,0

muy baja11	9	3,0	3,0	6,0
baja1	11	3,7	3,7	9,7
baja2	23	7,7	7,7	17,3
baja3	27	9,0	9,0	26,3
moderada1	33	11,0	11,0	37,3
moderada2	49	16,3	16,3	53,7
moderada3	39	13,0	13,0	66,7
moderada4	42	14,0	14,0	80,7
alta1	37	12,3	12,3	93,0
alta2	17	5,7	5,7	98,7
alta3	4	1,3	1,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

pragmatico chaea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
muy baja1	1	,3	,3	,3
muy baja5	1	,3	,3	,7
muy baja6	3	1,0	1,0	1,7
muy baja7	7	2,3	2,3	4,0
baja1	14	4,7	4,7	8,7
baja2	10	3,3	3,3	12,0
baja3	15	5,0	5,0	17,0
moderada1	36	12,0	12,0	29,0
moderada2	38	12,7	12,7	41,7
moderada3	49	16,3	16,3	58,0
moderada4	37	12,3	12,3	70,3
alta1	25	8,3	8,3	78,7
alta2	27	9,0	9,0	87,7
muy alta1	17	5,7	5,7	93,3
muy alta2	11	3,7	3,7	97,0
muy alta3	7	2,3	2,3	99,3
muy alta4	2	,7	,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

activo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	74	24,7	24,7	24,7
perfil activo1	50	16,7	16,7	41,3
perfil activo3	59	19,7	19,7	61,0
perfil activo4	2	,7	,7	61,7
perfil activo5	62	20,7	20,7	82,3
perfil activo6	2	,7	,7	83,0
perfil activo7	40	13,3	13,3	96,3
perfil activo8	1	,3	,3	96,7
perfil activo9	10	3,3	3,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

reflexivo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	226	75,3	75,3	75,3
perfil reflexivo1	40	13,3	13,3	88,7
perfil reflexivo3	20	6,7	6,7	95,3
perfil reflexivo5	6	2,0	2,0	97,3
perfil reflexivo7	6	2,0	2,0	99,3
perfil reflexivo9	1	,3	,3	99,7
perfil reflexivo11	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

sensorial ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
neutro	58	19,3	19,3	19,3
perfil sensorial1	40	13,3	13,3	32,7
perfil sensorial3	39	13,0	13,0	45,7

perfil sensorial5	71	23,7	23,7	69,3
perfil sensorial6	1	,3	,3	69,7
perfil sensorial7	44	14,7	14,7	84,3
perfil sensorial9	32	10,7	10,7	95,0
perfil sensorial11	15	5,0	5,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

intuitivo ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	240	80,0	80,0	80,0
perfil intuitivo1	20	6,7	6,7	86,7
perfil intuitivo3	20	6,7	6,7	93,3
perfil intuitivo5	7	2,3	2,3	95,7
perfil intuitivo7	7	2,3	2,3	98,0
perfil intuitivo9	4	1,3	1,3	99,3
perfil intuitivo11	2	,7	,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

visual ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	78	26,0	26,0	26,0
perfil visual1	49	16,3	16,3	42,3
perfil visual3	52	17,3	17,3	59,7
perfil visual5	55	18,3	18,3	78,0
perfil visual7	35	11,7	11,7	89,7
perfil visual9	22	7,3	7,3	97,0
perfil visual10	1	,3	,3	97,3
perfil visual11	7	2,3	2,3	99,7
12	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

verbal ils

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	221	73,7	73,7	73,7
perfil verbal1	36	12,0	12,0	85,7
perfil verbal3	23	7,7	7,7	93,3
perfil verbal5	8	2,7	2,7	96,0
Válidos perfil verbal7	8	2,7	2,7	98,7
perfil verbal9	2	,7	,7	99,3
perfil verbal11	1	,3	,3	99,7
12	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

secuencial ils

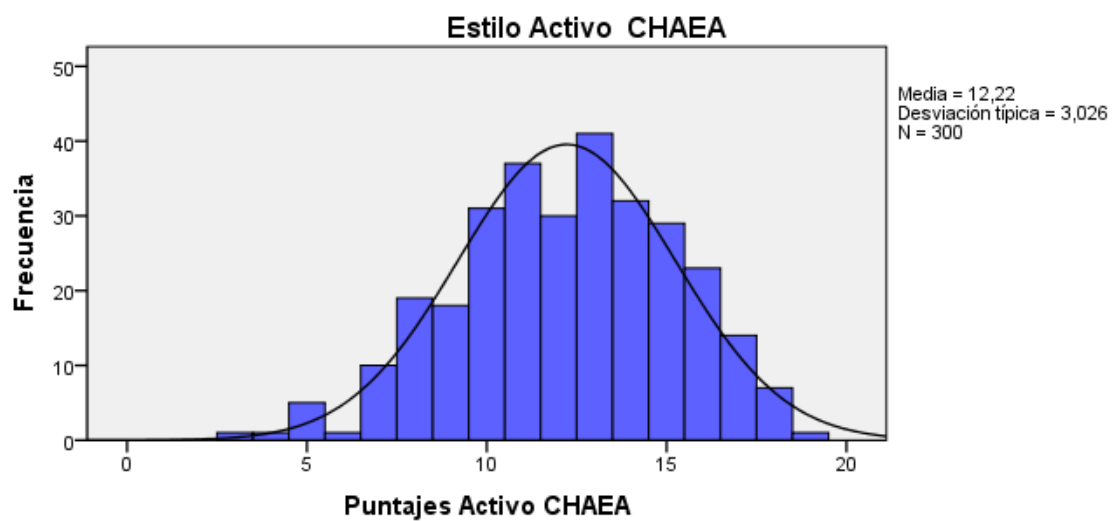
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	81	27,0	27,0	27,0
perfil secuencial1	54	18,0	18,0	45,0
perfil secuencial3	55	18,3	18,3	63,3
perfil secuencial5	51	17,0	17,0	80,3
Válidos perfil secuencial7	36	12,0	12,0	92,3
perfil secuencial9	17	5,7	5,7	98,0
perfil secuencial11	6	2,0	2,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

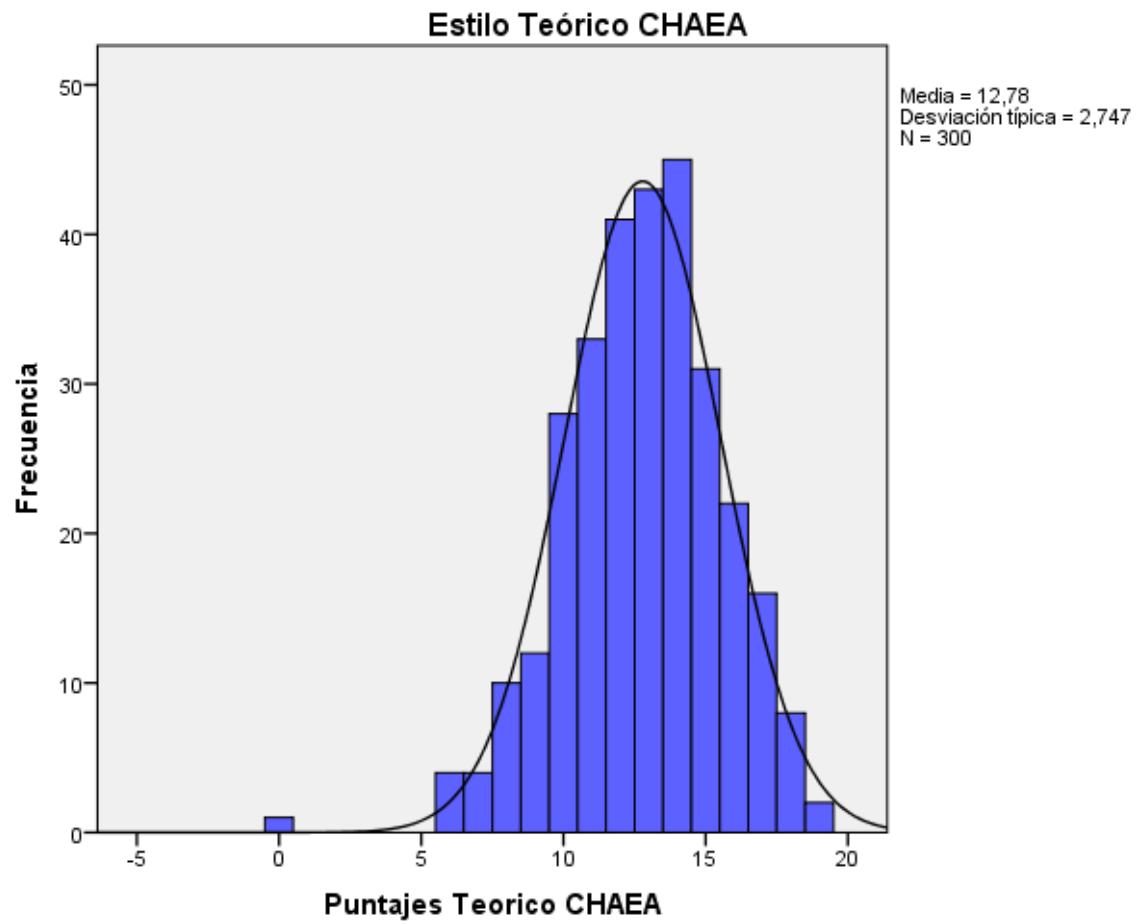
global ils

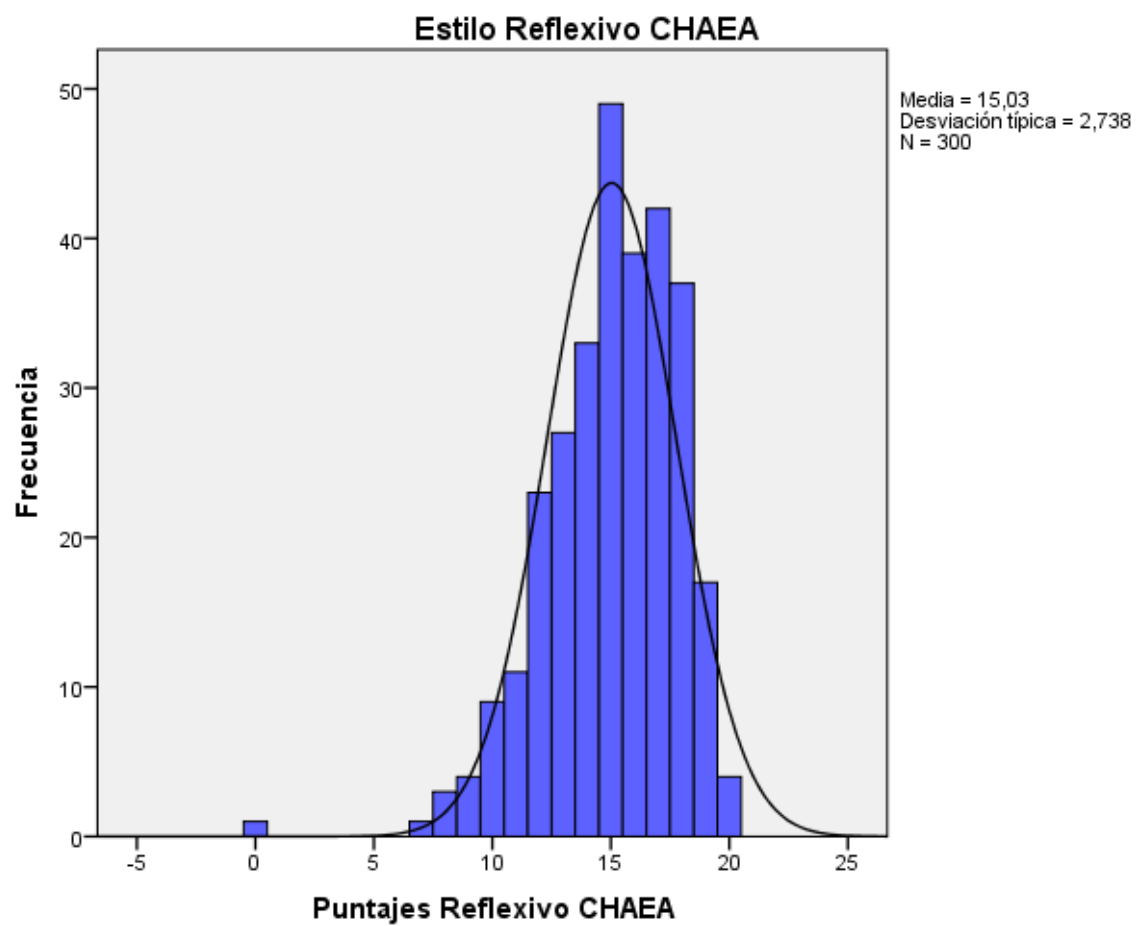
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
neutro	219	73,0	73,0	73,0
Válidos perfil global1	42	14,0	14,0	87,0
perfil global2	1	,3	,3	87,3
perfil global3	22	7,3	7,3	94,7

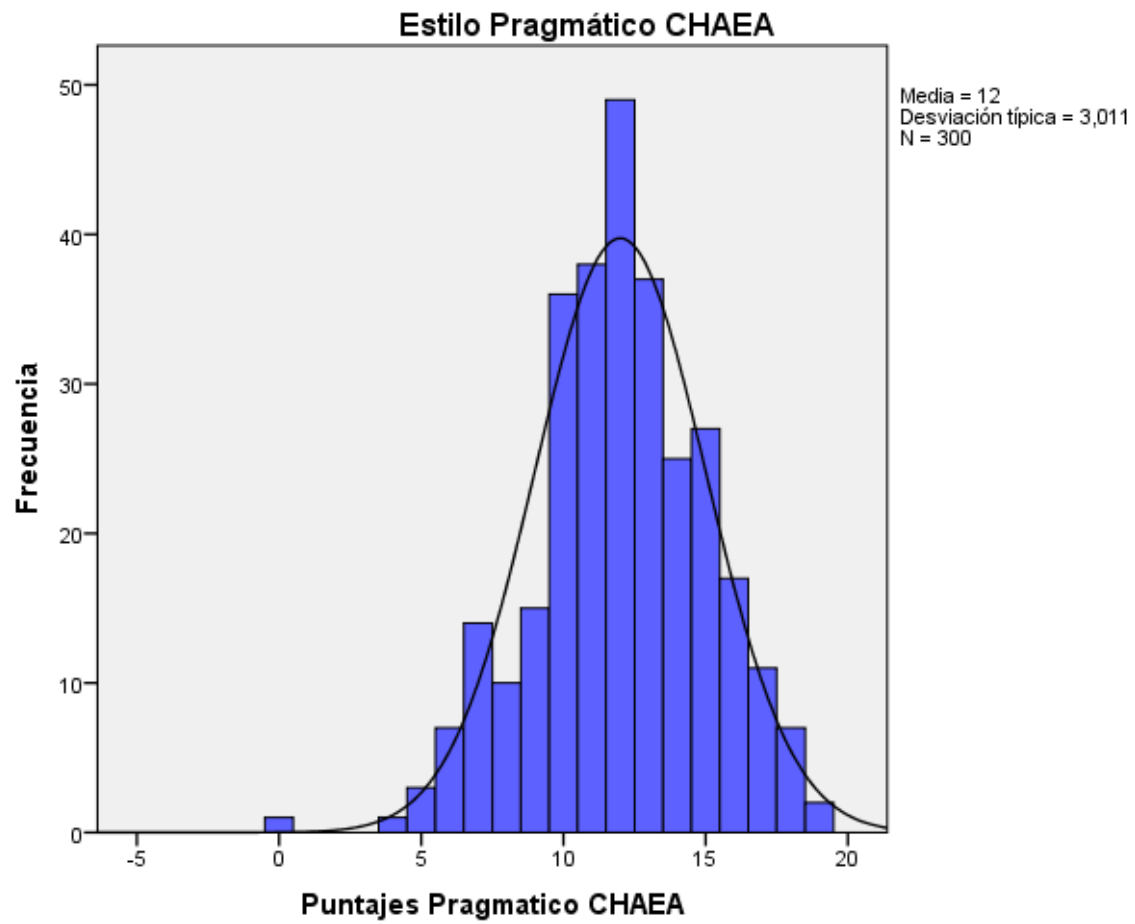
perfil global5	9	3,0	3,0	97,7
perfil global7	2	,7	,7	98,3
perfil global9	2	,7	,7	99,0
perfil global11	3	1,0	1,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

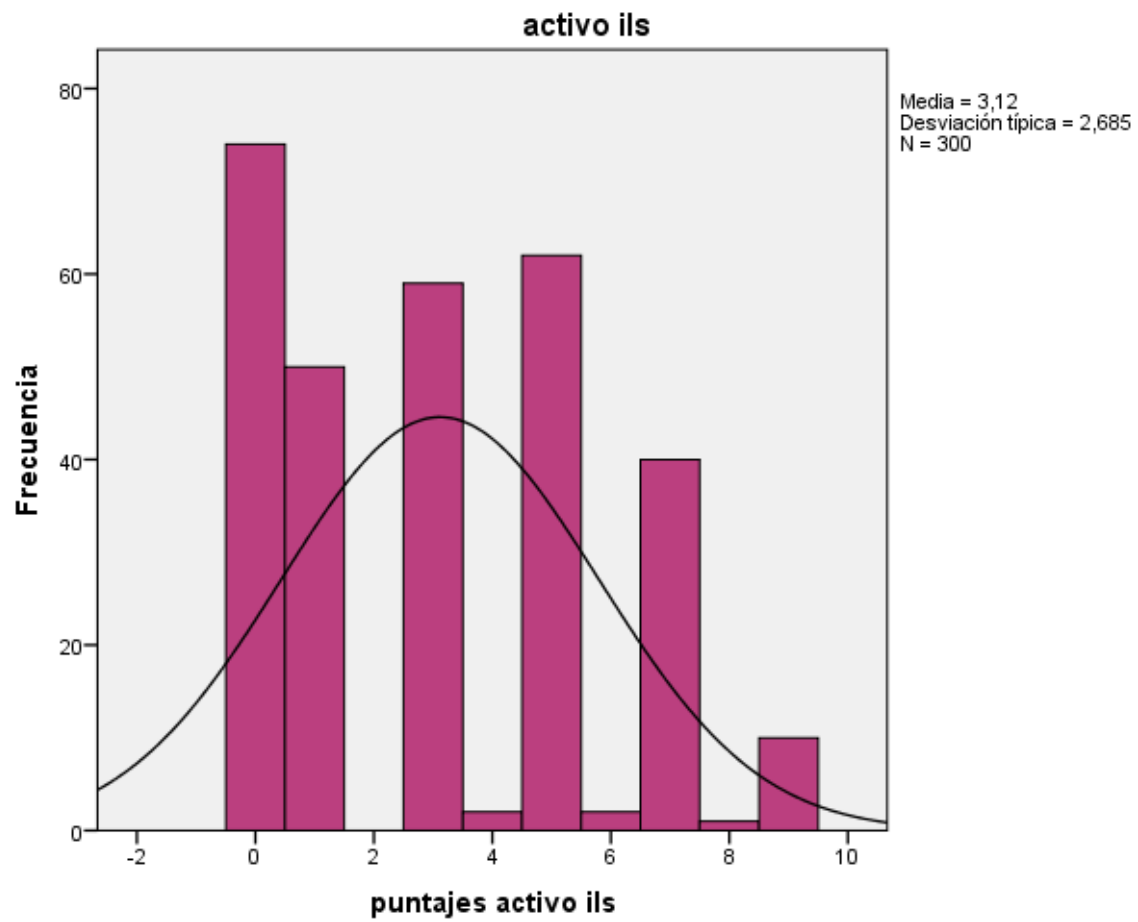
Histograma

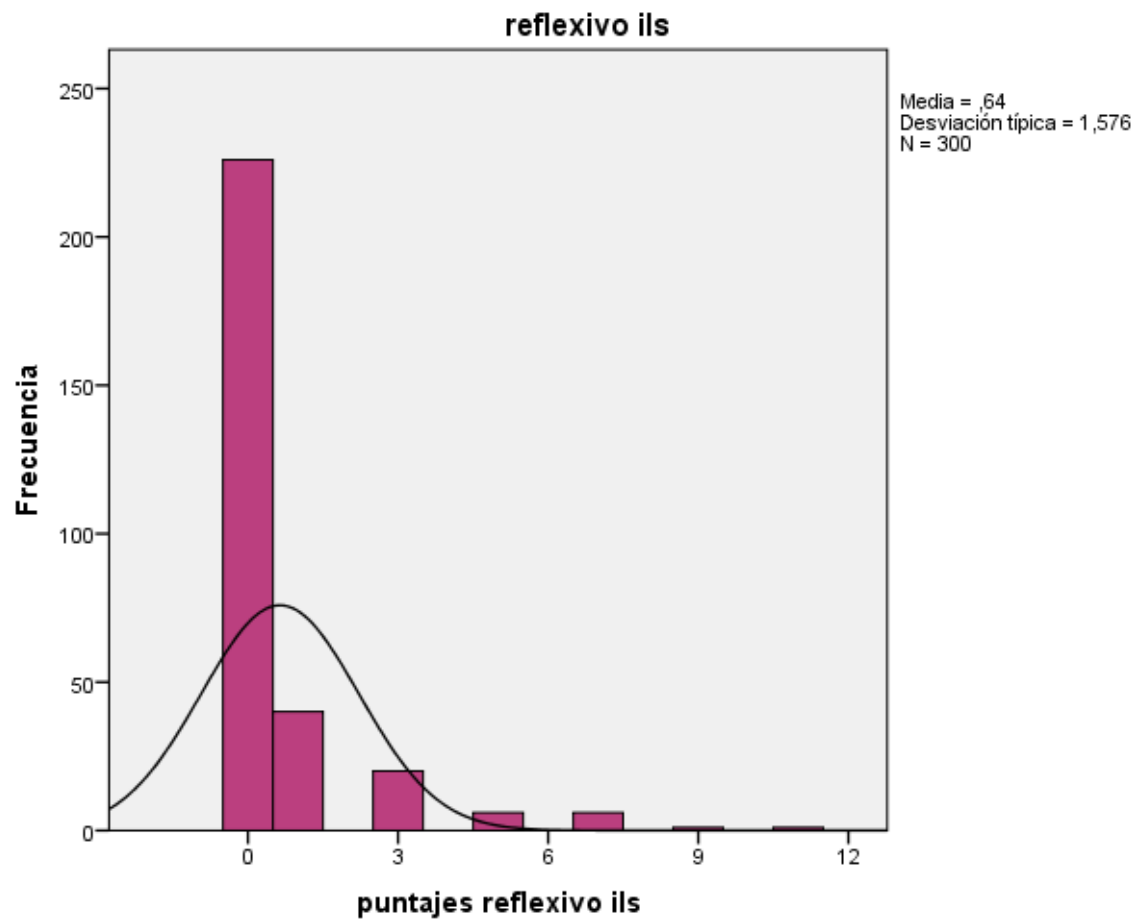


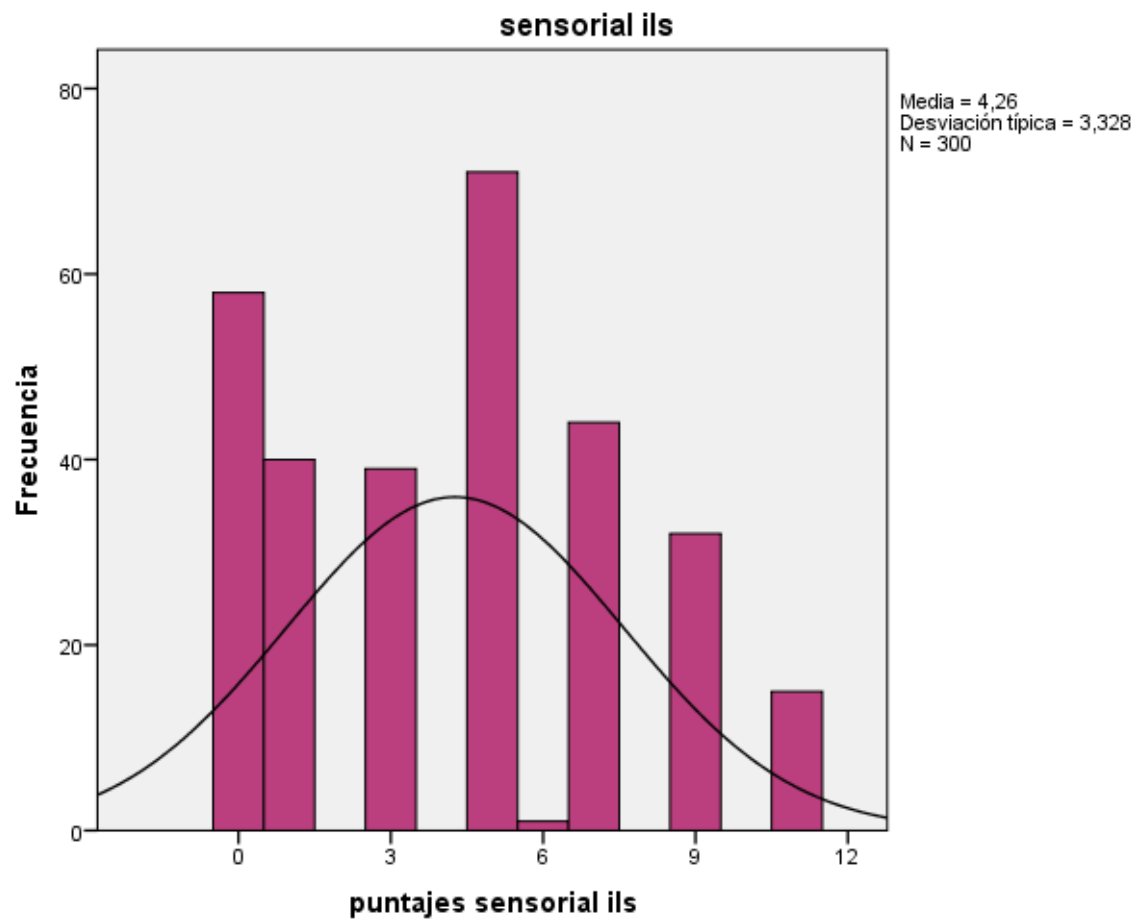


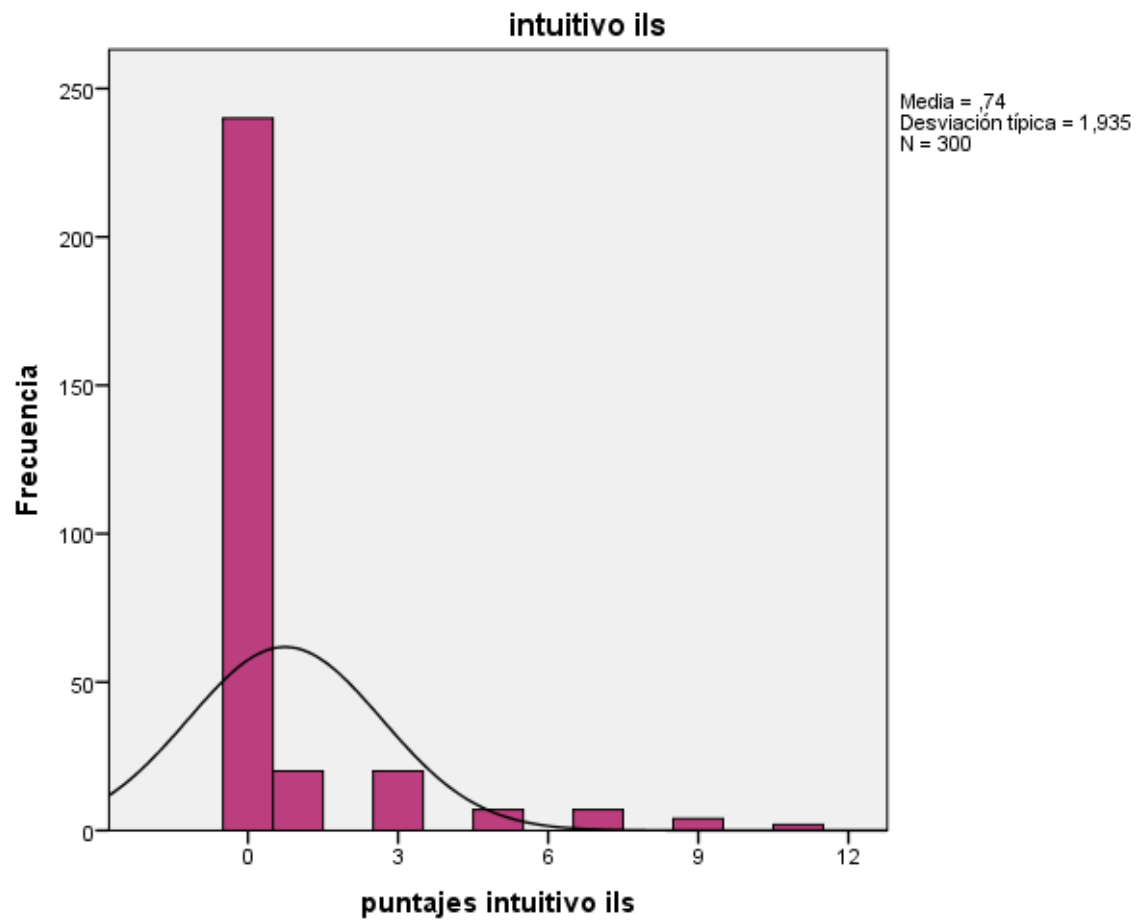


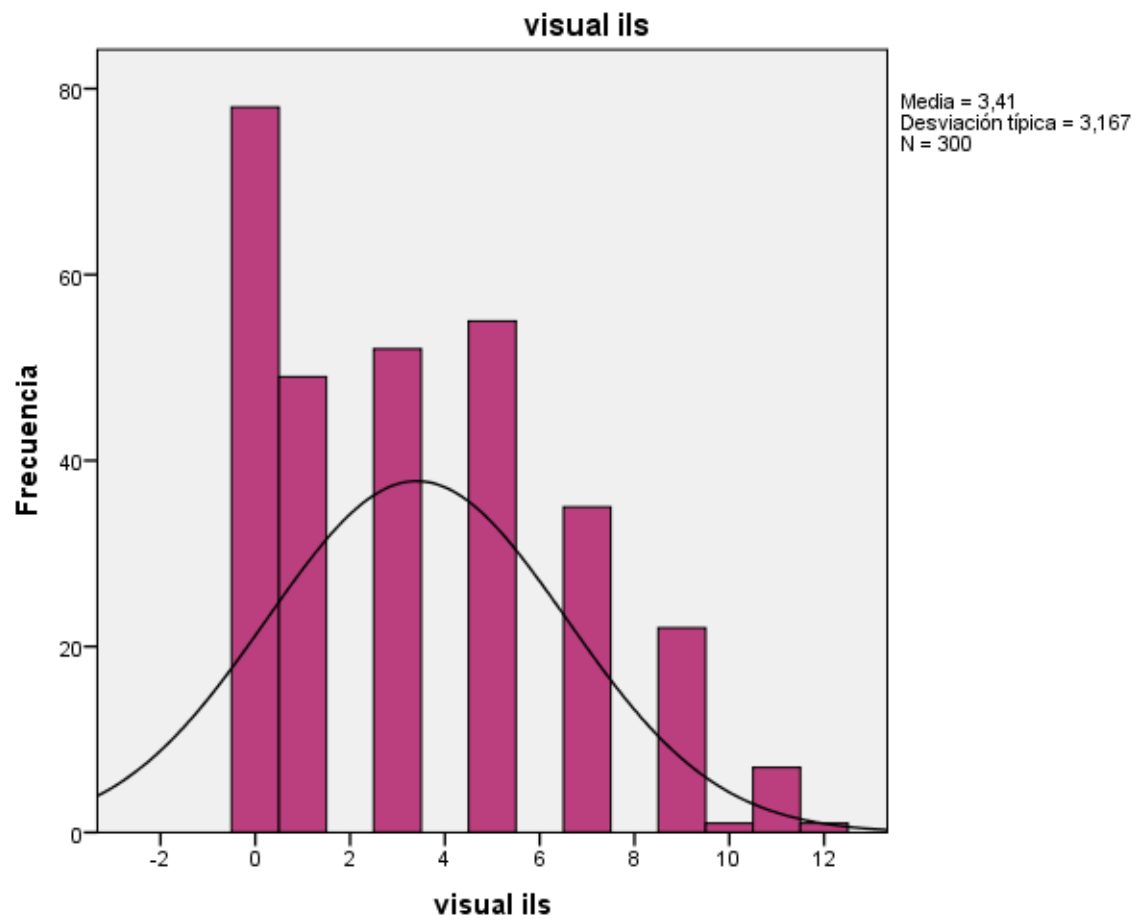


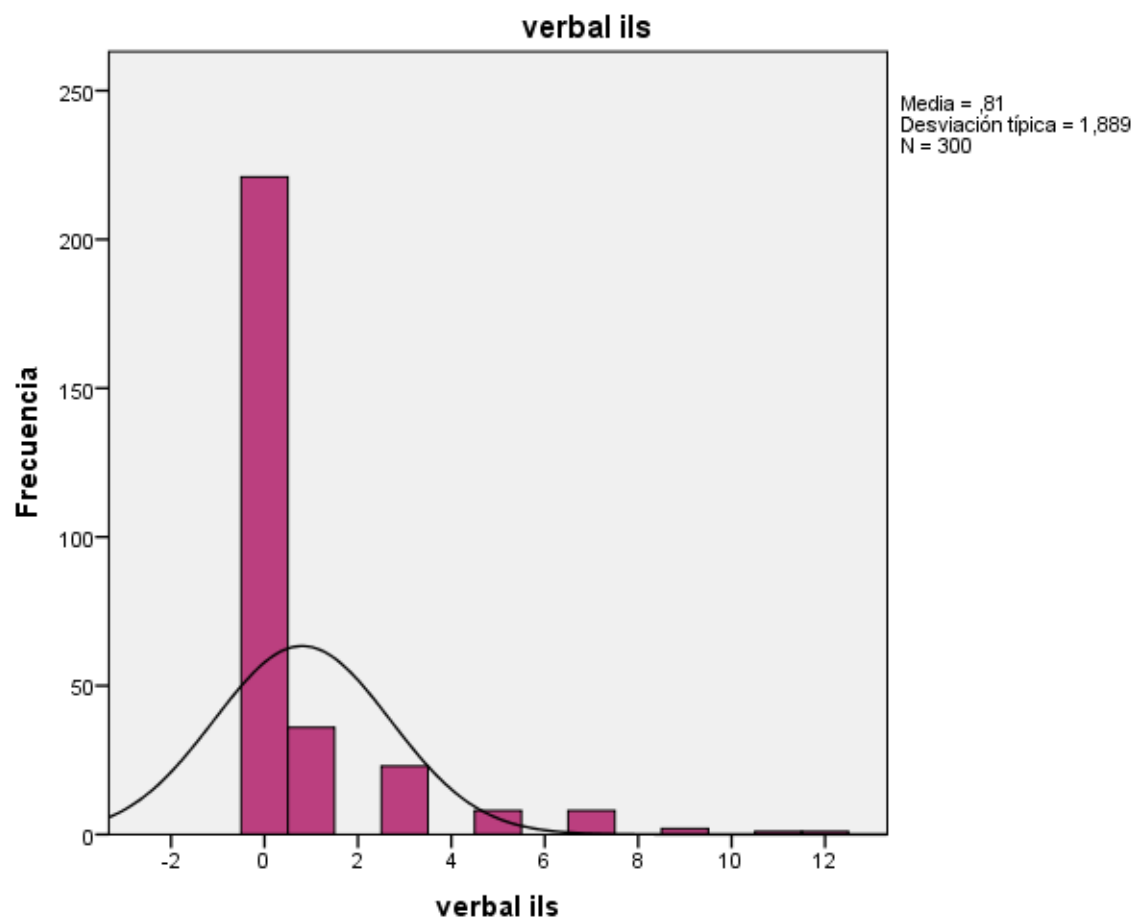


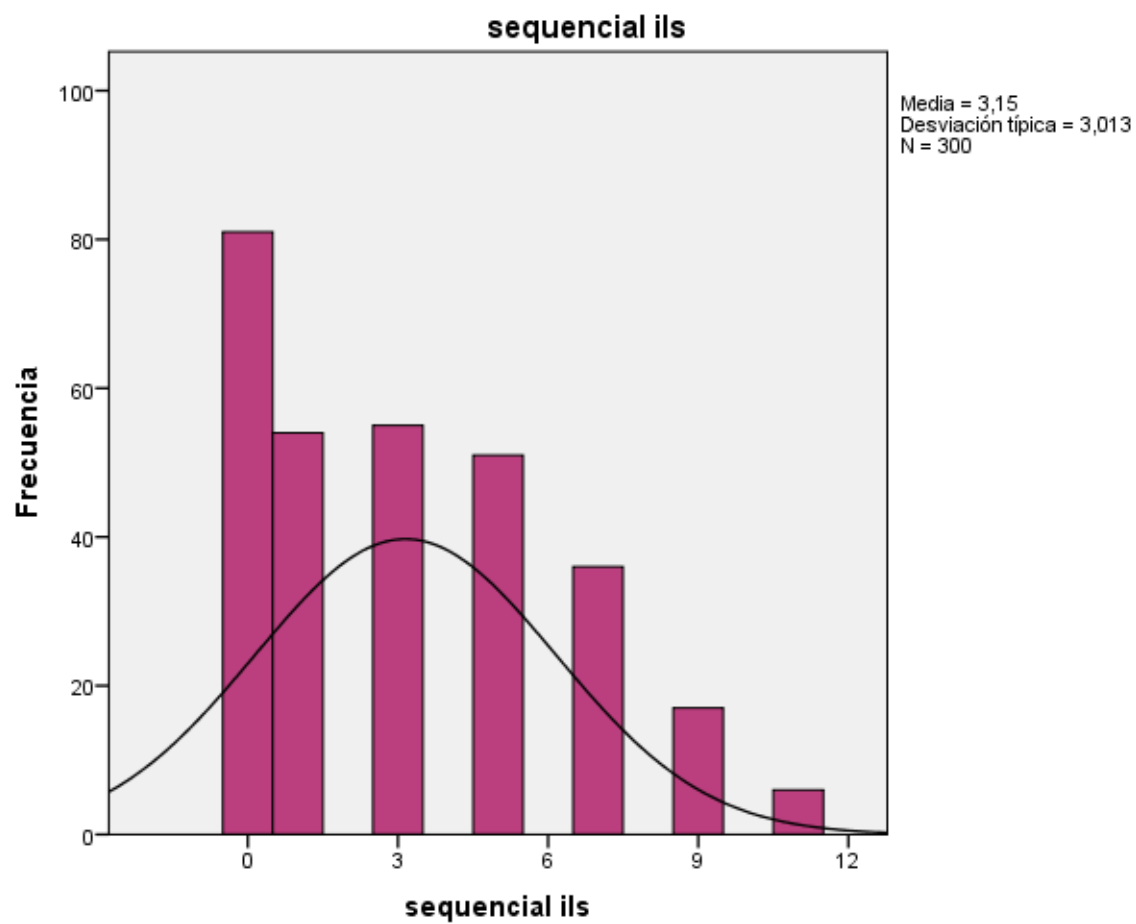


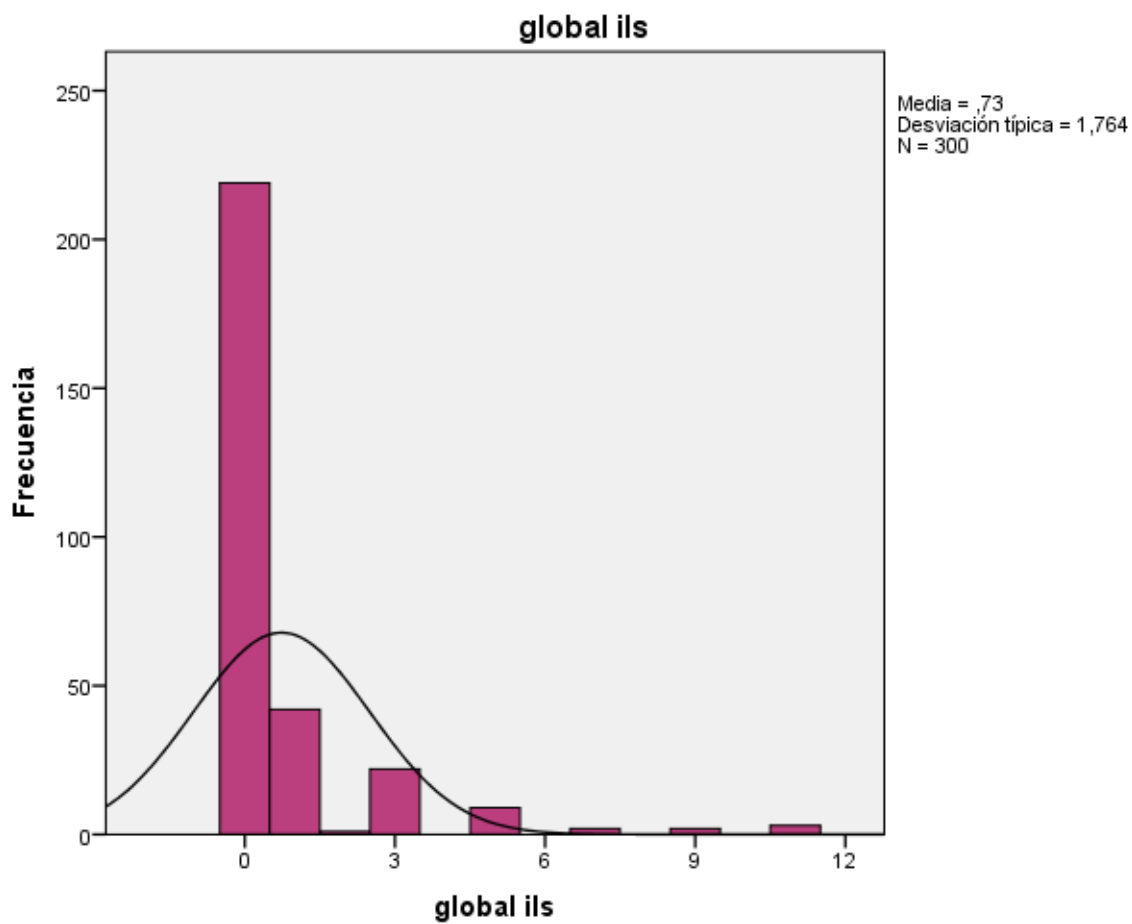












Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
activo chaea * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
teorico chaea * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
pragmatico chaea * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
reflexivo chaea * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%

activo chaea * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
activo chaea	muy baja4	1	0	1
	muy baja5	1	0	1
	muy baja6	2	3	5
	muy baja7	1	0	1
	baja1	6	4	10
	baja2	14	5	19
	moderada1	11	7	18
	moderada2	18	13	31
	moderada3	29	8	37
	moderada4	25	5	30
	alta1	29	12	41
	alta2	25	7	32
	muy alta1	22	7	29
	muy alta2	17	6	23
	muy alta3	10	4	14
	muy alta4	5	2	7
	muy alta 5	1	0	1
	Total	217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,502 ^a	16	,709
Razón de verosimilitudes	13,109	16	,665
Asociación lineal por lineal	1,778	1	,182
N de casos válidos	300		

a. 14 casillas (41,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,28.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,077	,059	-1,335	,183 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,079	,059	-1,373	,171 ^c
N de casos válidos		300			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

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

c. Basada en la aproximación normal.

teorico chaea * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
teorico chaea	muy baja1	1	0	1
	muy baja7	2	2	4
	baja1	3	1	4
	baja2	6	4	10
	baja3	9	3	12
	moderada1	20	8	28
	moderada2	21	12	33
	moderada3	30	11	41
	moderada4	25	18	43
	alta1	37	8	45
	alta2	22	9	31
	muy alta1	18	4	22
	muy alta2	15	1	16

	muy alta3	7	1	8
	muy alta4	1	1	2
Total		217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,100 ^a	14	,307
Razón de verosimilitudes	17,332	14	,239
Asociación lineal por lineal	3,534	1	,060
N de casos válidos	300		

a. 12 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,28.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproxim
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,109	,055	-1,888	
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,119	,055	-2,075	
N de casos válidos	300			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

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

c. Basada en la aproximación normal.

pragmatico chaea * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
pragmatico chaea	muy baja1	1	0	1

muy baja5	0	1	1
muy baja6	1	2	3
muy baja7	4	3	7
baja1	9	5	14
baja2	10	0	10
baja3	10	5	15
moderada1	28	8	36
moderada2	25	13	38
moderada3	39	10	49
moderada4	26	11	37
alta1	18	7	25
alta2	20	7	27
muy alta1	11	6	17
muy alta2	8	3	11
muy alta3	6	1	7
muy alta4	1	1	2
Total	217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,980	16	,526
Razón de verosimilitudes	17,527	16	,352
Asociación lineal por lineal	,211	1	,646
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,027	,060	-,459	,647 ^c
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,015	,059	-,256	,798 ^c
N de casos válidos	300			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

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

c. Basada en la aproximación normal.

reflexivo chaea * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
reflexivo chaea	muy baja1	1	0	1
	muy baja8	1	0	1
	muy baja9	1	2	3
	muy baja10	3	1	4
	muy baja11	7	2	9
	baja1	5	6	11
	baja2	16	7	23
	baja3	20	7	27
	moderada1	23	10	33
	moderada2	31	18	49
	moderada3	31	8	39
	moderada4	32	10	42
	alta1	29	8	37
	alta2	13	4	17
	alta3	4	0	4
Total		217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,081	14	,520
Razón de verosimilitudes	13,894	14	,458
Asociación lineal por lineal	2,493	1	,114

N de casos válidos	300		
--------------------	-----	--	--

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,091	,057	-1,583	,115 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,106	,056	-1,844	,066 ^c
N de casos válidos		300			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

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

c. Basada en la aproximación normal.

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
activo chaea * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
teorico chaea * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
pragmatico chaea * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
reflexivo chaea * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
activo ils * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
reflexivo ils * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
sensorial ils * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
intuitivo ils * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
visual ils * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
verbal ils * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
sequencial ils * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
global ils * sexo	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%

activo chaea * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
activo chaea	muy baja4	1	0	1
	muy baja5	1	0	1
	muy baja6	2	3	5
	muy baja7	1	0	1
	baja1	6	4	10
	baja2	14	5	19
	moderada1	11	7	18
	moderada2	18	13	31
	moderada3	29	8	37
	moderada4	25	5	30
	alta1	29	12	41
	alta2	25	7	32
	muy alta1	22	7	29
	muy alta2	17	6	23
	muy alta3	10	4	14
	muy alta4	5	2	7
	muy alta 5	1	0	1
	Total	217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,502	16	,709
Razón de verosimilitudes	13,109	16	,665
Asociación lineal por lineal	1,778	1	,182
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproxim
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,077	,059	-1,335	
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,079	,059	-1,373	
N de casos válidos		300			

teorico chaea * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
teorico chaea	muy baja1	1	0	1
	muy baja7	2	2	4
	baja1	3	1	4
	baja2	6	4	10
	baja3	9	3	12
	moderada1	20	8	28
	moderada2	21	12	33
	moderada3	30	11	41
	moderada4	25	18	43
	alta1	37	8	45
	alta2	22	9	31
	muy alta1	18	4	22
	muy alta2	15	1	16
	muy alta3	7	1	8
	muy alta4	1	1	2
Total		217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,100	14	,307
Razón de verosimilitudes	17,332	14	,239
Asociación lineal por lineal	3,534	1	,060
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,109	,055	-1,888	,060
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,119	,055	-2,075	,042
N de casos válidos		300			

pragmatico chaea * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
pragmatico chaea	muy baja1	1	0	1
	muy baja5	0	1	1
	muy baja6	1	2	3
	muy baja7	4	3	7
	baja1	9	5	14
	baja2	10	0	10

	baja3	10	5	15
	moderada1	28	8	36
	moderada2	25	13	38
	moderada3	39	10	49
	moderada4	26	11	37
	alta1	18	7	25
	alta2	20	7	27
	muy alta1	11	6	17
	muy alta2	8	3	11
	muy alta3	6	1	7
	muy alta4	1	1	2
Total		217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,980	16	,526
Razón de verosimilitudes	17,527	16	,352
Asociación lineal por lineal	,211	1	,646
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,027	,060	-,459	,647 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,015	,059	-,256	,798 ^c
N de casos válidos		300			

reflexivo chaea * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
reflexivo chaea	muy baja1	1	0	1
	muy baja8	1	0	1
	muy baja9	1	2	3
	muy baja10	3	1	4
	muy baja11	7	2	9
	baja1	5	6	11
	baja2	16	7	23
	baja3	20	7	27
	moderada1	23	10	33
	moderada2	31	18	49
	moderada3	31	8	39
	moderada4	32	10	42
	alta1	29	8	37
	alta2	13	4	17
	alta3	4	0	4
Total		217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,081 ^a	14	,520
Razón de verosimilitudes	13,894	14	,458
Asociación lineal por lineal	2,493	1	,114
N de casos válidos	300		

a. 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,28.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproxim
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,091	,057	-1,583	
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,106	,056	-1,844	
N de casos válidos		300			

activo ils * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
activo ils	neutro	52	22	74
	perfil activo1	33	17	50
	perfil activo3	39	20	59
	perfil activo4	1	1	2
	perfil activo5	48	14	62
	perfil activo6	2	0	2
	perfil activo7	33	7	40
	perfil activo8	1	0	1
	perfil activo9	8	2	10
Total		217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,111 ^a	8	,525
Razón de verosimilitudes	8,020	8	,432
Asociación lineal por lineal	3,825	1	,050

N de casos válidos	300		
--------------------	-----	--	--

a. 7 casillas (38,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,28.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,113	,054	-1,965	,050
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,105	,055	-1,831	,068
N de casos válidos		300			

reflexivo ils * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
reflexivo ils	neutro	165	61	226
	perfil reflexivo1	25	15	40
	perfil reflexivo3	14	6	20
	perfil reflexivo5	6	0	6
	perfil reflexivo7	5	1	6
	perfil reflexivo9	1	0	1
	perfil reflexivo11	1	0	1
	Total	217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,461	6	,486
Razón de verosimilitudes	7,507	6	,276
Asociación lineal por lineal	1,154	1	,283

N de casos válidos	300		
--------------------	-----	--	--

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,062	,045	-1,074	,284 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,010	,057	,165	,869 ^c
N de casos válidos		300			

sensorial ils * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
sensorial ils	neutro	38	20	58
	perfil sensorial1	26	14	40
	perfil sensorial3	31	8	39
	perfil sensorial5	51	20	71
	perfil sensorial6	0	1	1
	perfil sensorial7	33	11	44
	perfil sensorial9	25	7	32
	perfil sensorial11	13	2	15
Total		217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,275	7	,309
Razón de verosimilitudes	8,454	7	,294

Asociación lineal por lineal	3,444	1	,063
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,107	,056	-1,863	,063
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,102	,057	-1,774	,077
N de casos válidos	300			

intuitivo ils * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
intuitivo ils	neutro	178	62	240
	perfil intuitivo1	13	7	20
	perfil intuitivo3	15	5	20
	perfil intuitivo5	3	4	7
	perfil intuitivo7	2	5	7
	perfil intuitivo9	4	0	4
	perfil intuitivo11	2	0	2
	Total	217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,044	6	,042
Razón de verosimilitudes	13,312	6	,038
Asociación lineal por lineal	1,080	1	,299
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	,060	,060	1,039	,300
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	,083	,061	1,444	,150
N de casos válidos	300			

visual ils * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
visual ils	neutro	53	25	78
	perfil visual1	37	12	49
	perfil visual3	39	13	52
	perfil visual5	43	12	55
	perfil visual7	25	10	35
	perfil visual9	15	7	22
	perfil visual10	1	0	1
	perfil visual11	3	4	7

12	1	0	1
Total	217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,129	8	,633
Razón de verosimilitudes	6,312	8	,612
Asociación lineal por lineal	,046	1	,831
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	,012	,061	,213	,831
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,011	,060	-,183	,855
N de casos válidos	300			

verbal ils * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
verbal ils	neutro	163	58	221
	perfil verbal1	23	13	36
	perfil verbal3	16	7	23
	perfil verbal5	6	2	8
	perfil verbal7	5	3	8
	perfil verbal9	2	0	2

perfil verbal11	1	0	1
12	1	0	1
Total	217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,539	7	,831
Razón de verosimilitudes	4,511	7	,719
Asociación lineal por lineal	,018	1	,894
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,008	,053	-,133	,894
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	,043	,058	,749	,455
N de casos válidos	300			

secuencial ils * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
secuencial ils	neutro	50	31	81
	perfil secuencial1	40	14	54
	perfil secuencial3	42	13	55
	perfil secuencial5	39	12	51
	perfil secuencial7	25	11	36
	perfil secuencial9	15	2	17
	perfil secuencial11	6	0	6

Total	217	83	300
-------	-----	----	-----

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,110 ^a	6	,120
Razón de verosimilitudes	11,834	6	,066
Asociación lineal por lineal	5,242	1	,022
N de casos válidos	300		

a. 3 casillas (21,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,66.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,132	,053	-2,306	,022 ^c
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,137	,057	-2,392	,017 ^c
N de casos válidos	300			

global ils * sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		sexo		Total
		fem	masc	
global ils	neutro	166	53	219
	perfil global1	26	16	42
	perfil global2	1	0	1
	perfil global3	14	8	22
	perfil global5	5	4	9
	perfil global7	0	2	2
	perfil global9	2	0	2

perfil global11	3	0	3
Total	217	83	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,218	7	,067
Razón de verosimilitudes	14,457	7	,044
Asociación lineal por lineal	,923	1	,337
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	,056	,057	,961	,338 ^c
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	,124	,060	2,149	,032 ^c
N de casos válidos	300			

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
activo chaea * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
teorico chaea * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
pragmatico chaea * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
reflexivo chaea * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
activo ils * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
reflexivo ils * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
sensorial ils * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%

intuitivo ils * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
visual ils * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
verbal ils * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
secuencial ils * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
global ils * edad	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%

activo chaea * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
activo chaea	muy baja4	1	0	0	1
	muy baja5	1	0	0	1
	muy baja6	5	0	0	5
	muy baja7	0	1	0	1
	baja1	6	3	1	10
	baja2	10	7	2	19
	moderada1	7	10	1	18
	moderada2	14	13	4	31
	moderada3	24	10	3	37
	moderada4	16	12	2	30
	alta1	19	15	7	41
	alta2	24	8	0	32
	muy alta1	18	5	6	29
	muy alta2	13	7	3	23
	muy alta3	8	5	1	14
	muy alta4	5	2	0	7
	muy alta 5	1	0	0	1
Total		172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,735	32	,480
Razón de verosimilitudes	37,678	32	,225
Asociación lineal por lineal	,062	1	,803
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,014	,055	-,249	,804
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,047	,057	-,806	,421
N de casos válidos	300			

teorico chaea * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
teorico chaea	muy baja1	1	0	0	1
	muy baja7	1	3	0	4
	baja1	2	1	1	4
	baja2	4	6	0	10
	baja3	6	3	3	12
	moderada1	15	9	4	28
	moderada2	18	11	4	33
	moderada3	25	13	3	41
	moderada4	25	14	4	43
	alta1	27	14	4	45

	alta2	21	4	6	31
	muy alta1	11	10	1	22
	muy alta2	10	6	0	16
	muy alta3	5	3	0	8
	muy alta4	1	1	0	2
Total		172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,326	28	,610
Razón de verosimilitudes	28,344	28	,446
Asociación lineal por lineal	1,883	1	,170
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,079	,054	-1,374	,170 ^c
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,081	,057	-1,401	,162 ^c
N de casos válidos	300			

pragmatico chaea * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
pragmatico chaea	muy baja1	0	1	0	1
	muy baja5	1	0	0	1
	muy baja6	2	1	0	3

muy baja7	4	3	0	7
baja1	8	4	2	14
baja2	7	2	1	10
baja3	10	5	0	15
moderada1	21	10	5	36
moderada2	19	14	5	38
moderada3	25	17	7	49
moderada4	22	11	4	37
alta1	15	7	3	25
alta2	20	6	1	27
muy alta1	8	7	2	17
muy alta2	3	8	0	11
muy alta3	5	2	0	7
muy alta4	2	0	0	2
Total	172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,147	32	,800
Razón de verosimilitudes	29,895	32	,573
Asociación lineal por lineal	,034	1	,853
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,011	,052	-,185	,853
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,004	,056	-,065	,949
N de casos válidos	300			

reflexivo chaea * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
reflexivo chaea	muy baja1	0	1	0	1
	muy baja8	0	1	0	1
	muy baja9	0	2	1	3
	muy baja10	0	3	1	4
	muy baja11	5	1	3	9
	baja1	6	5	0	11
	baja2	15	7	1	23
	baja3	16	8	3	27
	moderada1	18	11	4	33
	moderada2	24	19	6	49
	moderada3	27	9	3	39
	moderada4	32	6	4	42
	alta1	20	14	3	37
	alta2	6	10	1	17
	alta3	3	1	0	4
Total		172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	40,233	28	,063
Razón de verosimilitudes	43,619	28	,030
Asociación lineal por lineal	3,416	1	,065
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,107	,056	-1,856	,064

Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,074	,058	-1,281	,201
N de casos válidos		300			

activo ils * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
activo ils	neutro	48	21	5	74
	perfil activo1	24	21	5	50
	perfil activo3	32	20	7	59
	perfil activo4	1	1	0	2
	perfil activo5	31	21	10	62
	perfil activo6	2	0	0	2
	perfil activo7	26	11	3	40
	perfil activo8	1	0	0	1
	perfil activo9	7	3	0	10
	Total	172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,213	16	,729
Razón de verosimilitudes	14,173	16	,586
Asociación lineal por lineal	,020	1	,887
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,008	,054	-,142	,887
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,008	,056	,140	,889
N de casos válidos		300			

reflexivo ils * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
reflexivo ils	neutro	124	77	25	226
	perfil reflexivo1	27	12	1	40
	perfil reflexivo3	12	5	3	20
	perfil reflexivo5	4	2	0	6
	perfil reflexivo7	3	2	1	6
	perfil reflexivo9	1	0	0	1
	perfil reflexivo11	1	0	0	1
Total		172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,078 ^a	12	,852
Razón de verosimilitudes	9,266	12	,680
Asociación lineal por lineal	,776	1	,378

N de casos válidos	300		
--------------------	-----	--	--

a. 14 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,051	,056	-,880	,379
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,086	,056	-1,486	,138
N de casos válidos	300			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

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

c. Basada en la aproximación normal.

sensorial ils * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
sensorial ils	neutro	34	17	7	58
	perfil sensorial1	20	16	4	40
	perfil sensorial3	19	15	5	39
	perfil sensorial5	41	24	6	71
	perfil sensorial6	0	1	0	1
	perfil sensorial7	29	10	5	44
	perfil sensorial9	20	10	2	32
	perfil sensorial11	9	5	1	15
Total		172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,759 ^a	14	,901
Razón de verosimilitudes	8,108	14	,884
Asociación lineal por lineal	1,393	1	,238
N de casos válidos	300		

a. 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,068	,057	-1,181	,239
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,065	,057	-1,126	,261
N de casos válidos	300			

intuitivo ils * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
intuitivo ils	neutro	137	81	22	240
	perfil intuitivo1	11	5	4	20
	perfil intuitivo3	12	6	2	20
	perfil intuitivo5	3	3	1	7
	perfil intuitivo7	5	2	0	7
	perfil intuitivo9	2	1	1	4
	perfil intuitivo11	2	0	0	2
	Total	172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,786	12	,871
Razón de verosimilitudes	7,519	12	,821
Asociación lineal por lineal	,124	1	,724
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,020	,057	-,352	,725
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	,000	,059	,000	1,000
N de casos válidos	300			

visual ils * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
visual ils	neutro	45	23	10	78
	perfil visual1	33	13	3	49
	perfil visual3	25	20	7	52
	perfil visual5	29	21	5	55
	perfil visual7	21	14	0	35
	perfil visual9	14	4	4	22
	perfil visual10	0	1	0	1
	perfil visual11	5	1	1	7
	12	0	1	0	1
	Total	172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,093	16	,318
Razón de verosimilitudes	22,051	16	,142
Asociación lineal por lineal	,001	1	,973
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,002	,059	-,034	,973 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,002	,058	,043	,966 ^c
N de casos válidos		300			

verbal ils * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
verbal ils	neutro	127	74	20	221

perfil verbal1	20	13	3	36
perfil verbal3	14	6	3	23
perfil verbal5	5	2	1	8
perfil verbal7	4	2	2	8
perfil verbal9	1	0	1	2
perfil verbal11	1	0	0	1
12	0	1	0	1
Total	172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,992	14	,763
Razón de verosimilitudes	9,110	14	,824
Asociación lineal por lineal	,794	1	,373
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	,052	,065	,891	,374
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	,020	,060	,354	,724
N de casos válidos	300			

secuencial ils * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
secuencial ils	neutro	45	27	9	81

	perfil secuencial1	27	21	6	54
	perfil secuencial3	32	18	5	55
	perfil secuencial5	32	13	6	51
	perfil secuencial7	22	12	2	36
	perfil secuencial9	11	4	2	17
	perfil secuencial11	3	3	0	6
Total		172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,307	12	,947
Razón de verosimilitudes	6,037	12	,914
Asociación lineal por lineal	1,224	1	,269
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,064	,056	-1,107	,269
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,063	,057	-1,085	,279 ^c
N de casos válidos	300			

global ils * edad

Tabla de contingencia

Recuento

		edad			Total
		0a 25	26a40	41 en adelante	
global ils	neutro	128	70	21	219
	perfil global1	23	16	3	42
	perfil global2	1	0	0	1
	perfil global3	11	9	2	22
	perfil global5	6	1	2	9
	perfil global7	1	1	0	2
	perfil global9	0	0	2	2
	perfil global11	2	1	0	3
Total		172	98	30	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,824	14	,048
Razón de verosimilitudes	15,957	14	,316
Asociación lineal por lineal	1,388	1	,239
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,068	,069	1,179	,239
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,043	,059	,738	,461
N de casos válidos		300			

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos
--	-------

	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
activo chaea * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
teorico chaea * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
pragmatico chaea * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
reflexivo chaea * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
activo ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
reflexivo ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
sensorial ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
intuitivo ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
visual ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
verbal ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
secuencial ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
global ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%

activo chaea * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
activo chaea	muy baja4	0	1	0	1
	muy baja5	0	1	0	1
	muy baja6	0	4	1	5
	muy baja7	0	1	0	1
	baja1	0	8	2	10
	baja2	3	15	1	19
	moderada1	4	13	1	18
	moderada2	4	25	2	31
	moderada3	6	29	2	37
	moderada4	7	23	0	30
	alta1	5	34	2	41
	alta2	5	24	3	32

muy alta1	9	18	2	29
muy alta2	3	18	2	23
muy alta3	3	9	2	14
muy alta4	1	6	0	7
muy alta 5	0	0	1	1
Total	50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,350	32	,449
Razón de verosimilitudes	27,992	32	,670
Asociación lineal por lineal	,749	1	,387
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,050	,059	-,865	,388
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,044	,060	-,764	,446
N de casos válidos	300			

teorico chaea * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
teorico chaea	muy baja1	0	1	0	1
	muy baja7	0	4	0	4
	baja1	1	3	0	4
	baja2	2	8	0	10
	baja3	1	9	2	12

	moderada1	5	22	1	28
	moderada2	7	22	4	33
	moderada3	6	33	2	41
	moderada4	9	31	3	43
	alta1	6	35	4	45
	alta2	6	23	2	31
	muy alta1	5	14	3	22
	muy alta2	1	15	0	16
	muy alta3	1	7	0	8
	muy alta4	0	2	0	2
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,710	28	,970
Razón de verosimilitudes	19,443	28	,884
Asociación lineal por lineal	,014	1	,905
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,007	,049	,120	,905
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,009	,054	,163	,870
N de casos válidos		300			

pragmatico chaea * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
pragmatico chaea	muy baja1	0	1	0	1
	muy baja5	0	0	1	1
	muy baja6	0	3	0	3
	muy baja7	1	6	0	7
	baja1	1	11	2	14
	baja2	5	5	0	10
	baja3	1	13	1	15
	moderada1	4	27	5	36
	moderada2	5	32	1	38
	moderada3	5	42	2	49
	moderada4	6	28	3	37
	alta1	5	19	1	25
	alta2	5	20	2	27
	muy alta1	7	10	0	17
	muy alta2	3	7	1	11
	muy alta3	2	5	0	7
	muy alta4	0	0	2	2
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,833	32	,000
Razón de verosimilitudes	46,971	32	,043
Asociación lineal por lineal	2,731	1	,098
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,096	,064	-1,658	,098
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,106	,063	-1,847	,066
N de casos válidos		300			

reflexivo chaea * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
reflexivo chaea	muy baja1	0	1	0	1
	muy baja8	0	1	0	1
	muy baja9	0	3	0	3
	muy baja10	0	4	0	4
	muy baja11	1	8	0	9
	baja1	2	8	1	11
	baja2	1	20	2	23
	baja3	7	18	2	27
	moderada1	5	26	2	33
	moderada2	7	37	5	49
	moderada3	9	27	3	39
	moderada4	8	31	3	42
	alta1	6	29	2	37
	alta2	4	12	1	17
	alta3	0	4	0	4
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)

Chi-cuadrado de Pearson	12,541	28	,995
Razón de verosimilitudes	16,624	28	,956
Asociación lineal por lineal	,793	1	,373
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,051	,047	-,890	,374
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,052	,053	-,907	,365
N de casos válidos	300			

activo ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
activo ils	neutro	13	54	7	74
	perfil activo1	4	45	1	50
	perfil activo3	6	49	4	59
	perfil activo4	0	2	0	2
	perfil activo5	17	41	4	62
	perfil activo6	1	1	0	2
	perfil activo7	6	29	5	40
	perfil activo8	0	1	0	1
	perfil activo9	3	7	0	10
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,345	16	,251
Razón de verosimilitudes	20,587	16	,195
Asociación lineal por lineal	1,135	1	,287
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,062	,060	-1,066	,288
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,059	,062	-1,016	,311
N de casos válidos	300			

reflexivo ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
reflexivo ils	neutro	37	175	14	226
	perfil reflexivo1	8	29	3	40
	perfil reflexivo3	4	16	0	20
	perfil reflexivo5	0	5	1	6
	perfil reflexivo7	1	2	3	6
	perfil reflexivo9	0	1	0	1
	perfil reflexivo11	0	1	0	1
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,945	12	,038
Razón de verosimilitudes	15,743	12	,203
Asociación lineal por lineal	2,494	1	,114
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	,091	,066	1,583	,114
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	,029	,061	,498	,619
N de casos válidos	300			

sensorial ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
sensorial ils	neutro	5	45	8	58
	perfil sensorial1	10	28	2	40
	perfil sensorial3	9	28	2	39
	perfil sensorial5	11	56	4	71
	perfil sensorial6	0	1	0	1
	perfil sensorial7	9	32	3	44
	perfil sensorial9	5	26	1	32

perfil sensorial11	1	13	1	15
Total	50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,450	14	,570
Razón de verosimilitudes	12,470	14	,569
Asociación lineal por lineal	,446	1	,504
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,039	,055	-,667	,505
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,052	,056	-,907	,365
N de casos válidos	300			

intuitivo ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
intuitivo ils	neutro	45	182	13	240
	perfil intuitivo1	2	16	2	20

perfil intuitivo3	3	15	2	20
perfil intuitivo5	0	7	0	7
perfil intuitivo7	0	4	3	7
perfil intuitivo9	0	3	1	4
perfil intuitivo11	0	2	0	2
Total	50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,284	12	,034
Razón de verosimilitudes	18,548	12	,100
Asociación lineal por lineal	9,195	1	,002
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	,175	,052	3,075	,002
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	,161	,054	2,813	,005
N de casos válidos	300			

visual ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

	rendim academico			Total
	3a5	6a8	9a12	

	neutro	8	62	8	78
	perfil visual1	8	40	1	49
	perfil visual3	8	43	1	52
	perfil visual5	10	38	7	55
visual ils	perfil visual7	11	22	2	35
	perfil visual9	3	17	2	22
	perfil visual10	0	1	0	1
	perfil visual11	2	5	0	7
	12	0	1	0	1
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,864	16	,332
Razón de verosimilitudes	18,915	16	,273
Asociación lineal por lineal	2,135	1	,144
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,084	,057	-1,464	,144
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,101	,058	-1,749	,081
N de casos válidos		300			

verbal ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
verbal ils	neutro	42	166	13	221
	perfil verbal1	4	31	1	36
	perfil verbal3	2	17	4	23
	perfil verbal5	2	6	0	8
	perfil verbal7	0	6	2	8
	perfil verbal9	0	1	1	2
	perfil verbal11	0	1	0	1
	12	0	1	0	1
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,990	14	,130
Razón de verosimilitudes	17,574	14	,227
Asociación lineal por lineal	6,378	1	,012
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,146	,055	2,549	,011
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,133	,055	2,313	,021
N de casos válidos		300			

secuencial ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
secuencial ils	neutro	9	65	7	81
	perfil secuencial1	11	40	3	54
	perfil secuencial3	9	41	5	55
	perfil secuencial5	9	39	3	51
	perfil secuencial7	8	25	3	36
	perfil secuencial9	4	13	0	17
	perfil secuencial11	0	6	0	6
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,619	12	,814
Razón de verosimilitudes	10,207	12	,598
Asociación lineal por lineal	1,420	1	,233
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,069	,053	-1,193	,234
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,080	,055	-1,392	,165
N de casos válidos		300			

global ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
global ils	neutro	41	163	15	219
	perfil global1	4	36	2	42
	perfil global2	0	1	0	1
	perfil global3	3	17	2	22
	perfil global5	1	7	1	9
	perfil global7	0	2	0	2
	perfil global9	1	0	1	2
	perfil global11	0	3	0	3
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,387	14	,496
Razón de verosimilitudes	12,976	14	,528
Asociación lineal por lineal	1,247	1	,264
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,065	,060	1,117	,265
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,079	,055	1,373	,171
N de casos válidos		300			

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
activo chaea * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
reflexivo chaea * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
teorico chaea * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
pragmatico chaea * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
activo ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
reflexivo ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
sensorial ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
intuitivo ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
visual ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
verbal ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
sequential ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%
global ils * rendim academico	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%

activo chaea * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

	rendim academico	Total
--	------------------	-------

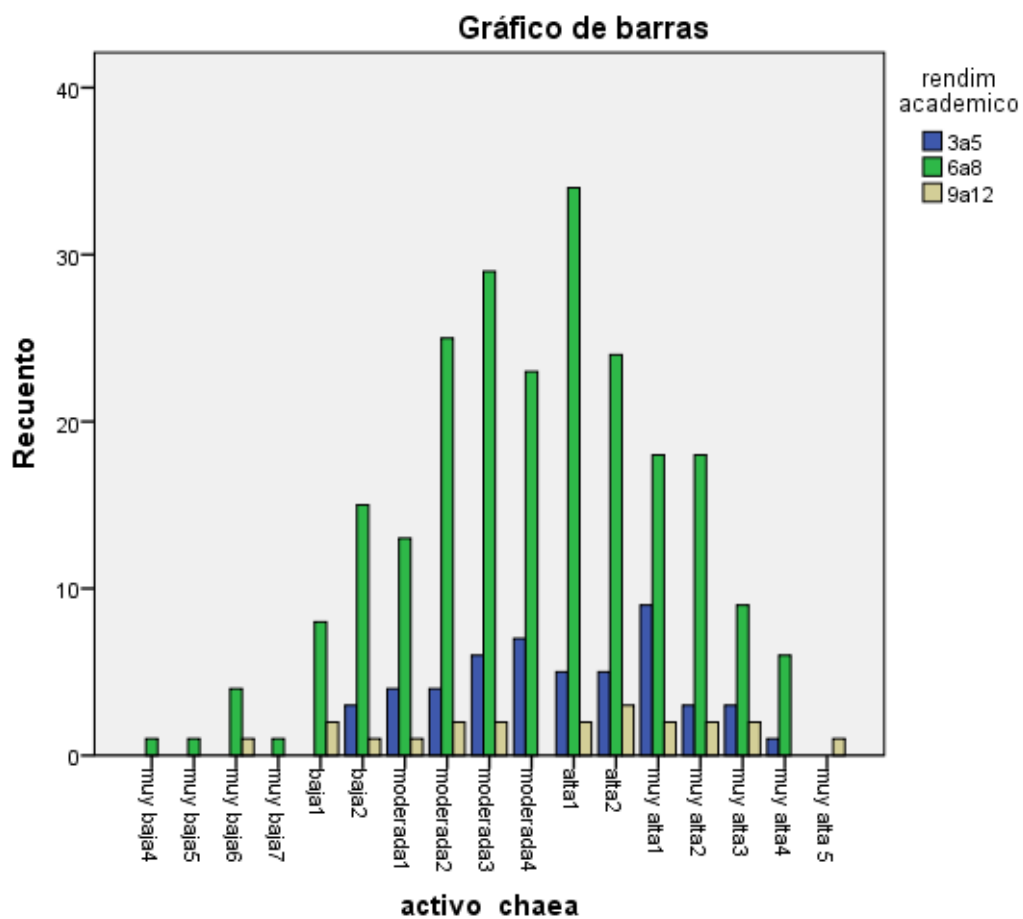
		3a5	6a8	9a12	
	muy baja4	0	1	0	1
	muy baja5	0	1	0	1
	muy baja6	0	4	1	5
	muy baja7	0	1	0	1
	baja1	0	8	2	10
	baja2	3	15	1	19
	moderada1	4	13	1	18
	moderada2	4	25	2	31
activo chaea	moderada3	6	29	2	37
	moderada4	7	23	0	30
	alta1	5	34	2	41
	alta2	5	24	3	32
	muy alta1	9	18	2	29
	muy alta2	3	18	2	23
	muy alta3	3	9	2	14
	muy alta4	1	6	0	7
	muy alta 5	0	0	1	1
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,350	32	,449
Razón de verosimilitudes	27,992	32	,670
Asociación lineal por lineal	,749	1	,387
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,050	,059	-,865	,388 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,044	,060	-,764	,446 ^c



reflexivo chaea * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

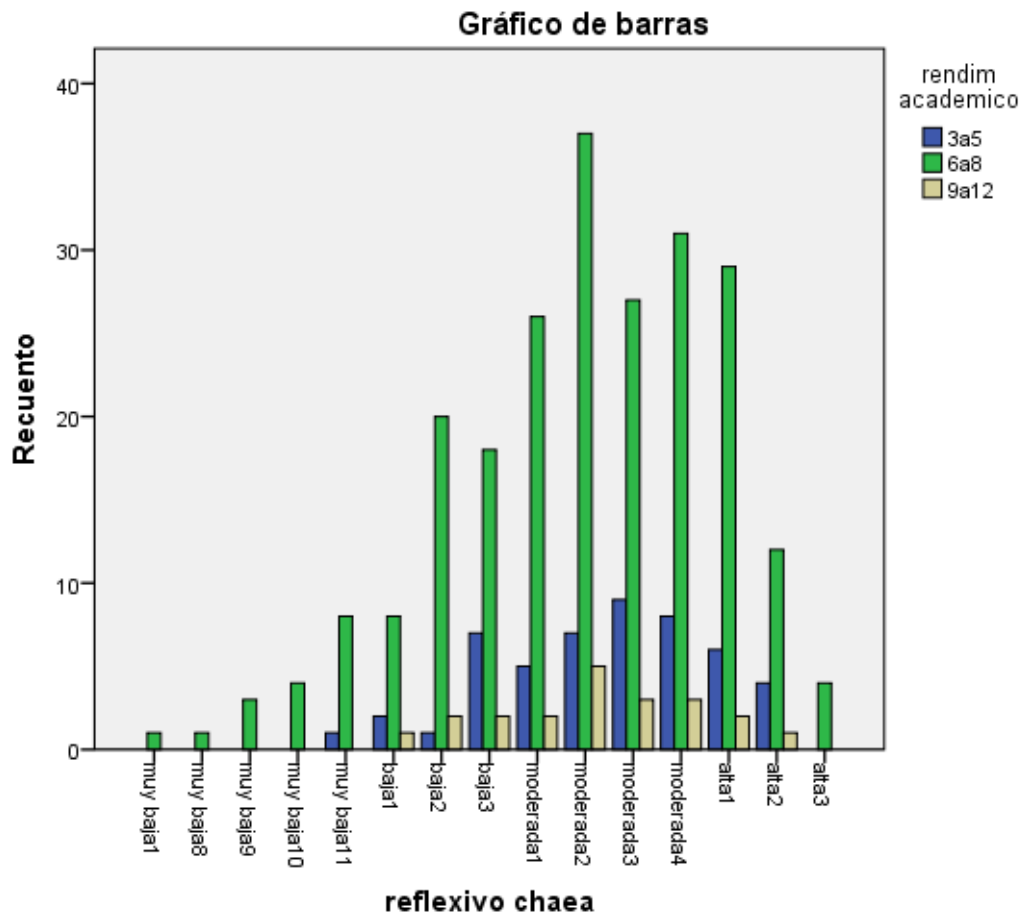
		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
reflexivo chaea	muy baja1	0	1	0	1
	muy baja8	0	1	0	1
	muy baja9	0	3	0	3
	muy baja10	0	4	0	4
	muy baja11	1	8	0	9
	baja1	2	8	1	11
	baja2	1	20	2	23
	baja3	7	18	2	27
	moderada1	5	26	2	33
	moderada2	7	37	5	49
	moderada3	9	27	3	39
	moderada4	8	31	3	42
	alta1	6	29	2	37
	alta2	4	12	1	17
	alta3	0	4	0	4
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,541	28	,995
Razón de verosimilitudes	16,624	28	,956
Asociación lineal por lineal	,793	1	,373
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,051	,047	-,890	,374
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,052	,053	-,907	,365
N de casos válidos		300			



teorico chaea * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

	rendim academico			Total
	3a5	6a8	9a12	

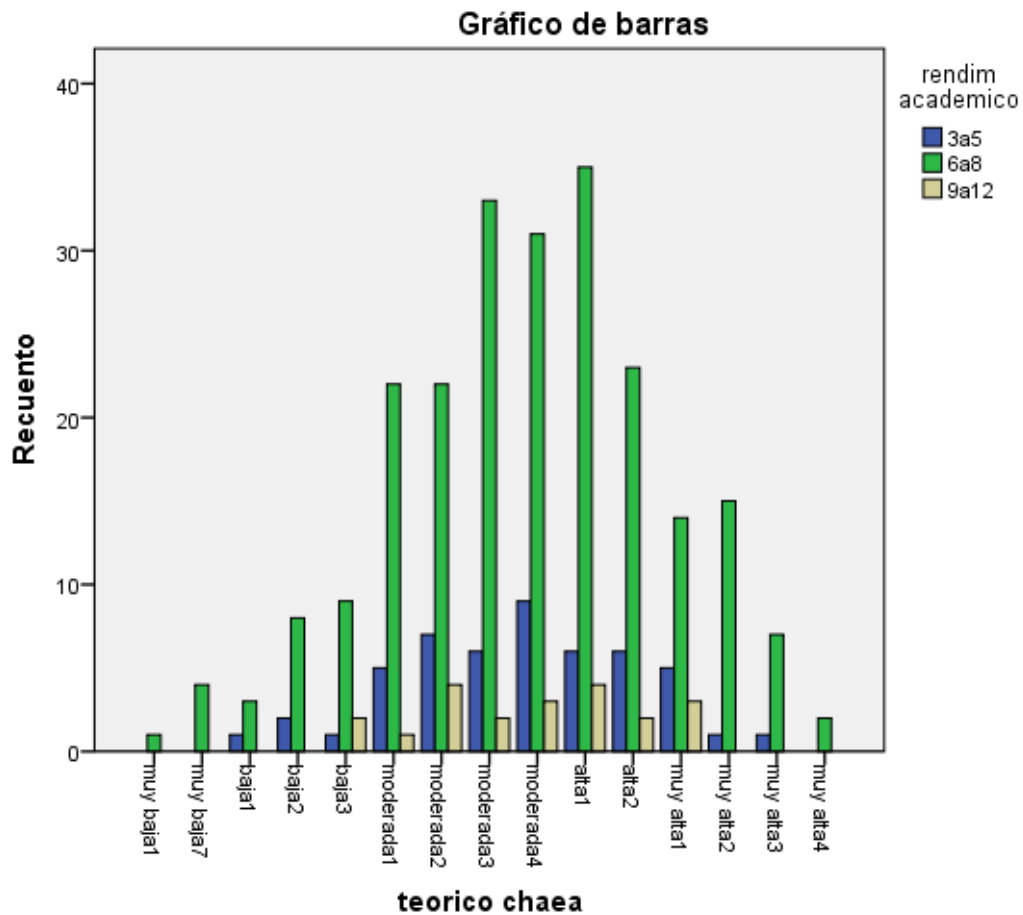
teorico chaea	muy baja1	0	1	0	1
	muy baja7	0	4	0	4
	baja1	1	3	0	4
	baja2	2	8	0	10
	baja3	1	9	2	12
	moderada1	5	22	1	28
	moderada2	7	22	4	33
	moderada3	6	33	2	41
	moderada4	9	31	3	43
	alta1	6	35	4	45
	alta2	6	23	2	31
	muy alta1	5	14	3	22
	muy alta2	1	15	0	16
	muy alta3	1	7	0	8
	muy alta4	0	2	0	2
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,710	28	,970
Razón de verosimilitudes	19,443	28	,884
Asociación lineal por lineal	,014	1	,905
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,007	,049	,120	,905
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,009	,054	,163	,870
N de casos válidos		300			



pragmatico chaea * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
pragmatico chaea	muy baja1	0	1	0	1
	muy baja5	0	0	1	1

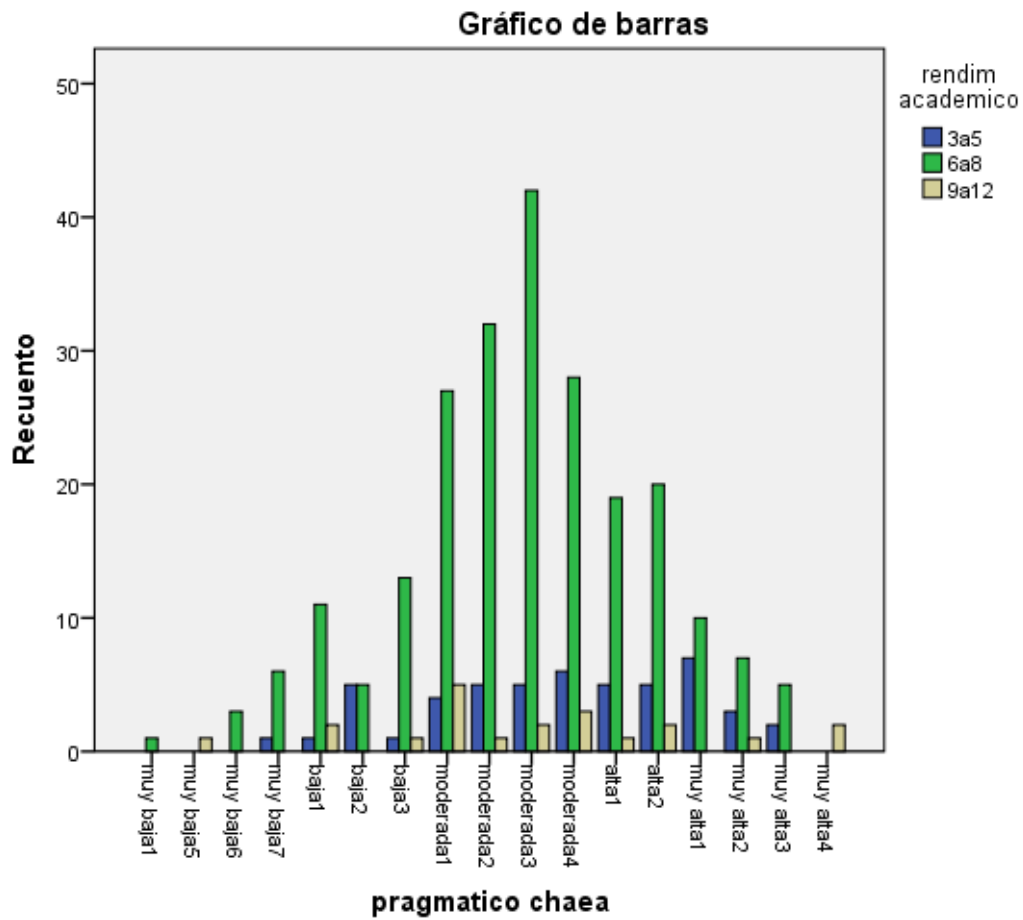
muy baja6	0	3	0	3
muy baja7	1	6	0	7
baja1	1	11	2	14
baja2	5	5	0	10
baja3	1	13	1	15
moderada1	4	27	5	36
moderada2	5	32	1	38
moderada3	5	42	2	49
moderada4	6	28	3	37
alta1	5	19	1	25
alta2	5	20	2	27
muy alta1	7	10	0	17
muy alta2	3	7	1	11
muy alta3	2	5	0	7
muy alta4	0	0	2	2
Total	50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,833	32	,000
Razón de verosimilitudes	46,971	32	,043
Asociación lineal por lineal	2,731	1	,098
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,096	,064	-1,658	,098
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,106	,063	-1,847	,066
N de casos válidos	300			



activo ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
activo ils	neutro	13	54	7	74
	perfil activo1	4	45	1	50

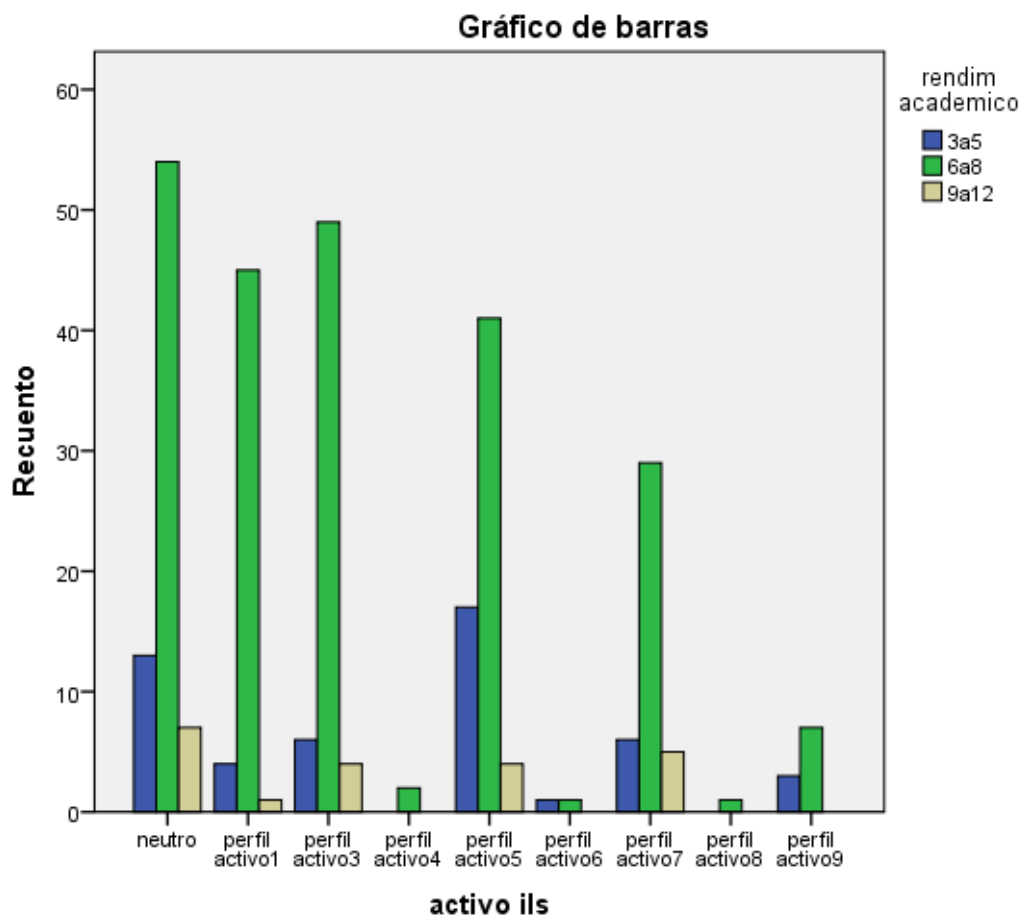
perfil activo3	6	49	4	59
perfil activo4	0	2	0	2
perfil activo5	17	41	4	62
perfil activo6	1	1	0	2
perfil activo7	6	29	5	40
perfil activo8	0	1	0	1
perfil activo9	3	7	0	10
Total	50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,345	16	,251
Razón de verosimilitudes	20,587	16	,195
Asociación lineal por lineal	1,135	1	,287
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,062	,060	-1,066	,288 ^c
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,059	,062	-1,016	,311 ^c
N de casos válidos	300			



reflexivo ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
reflexivo ils	neutro	37	175	14	226
	perfil reflexivo1	8	29	3	40
	perfil reflexivo3	4	16	0	20

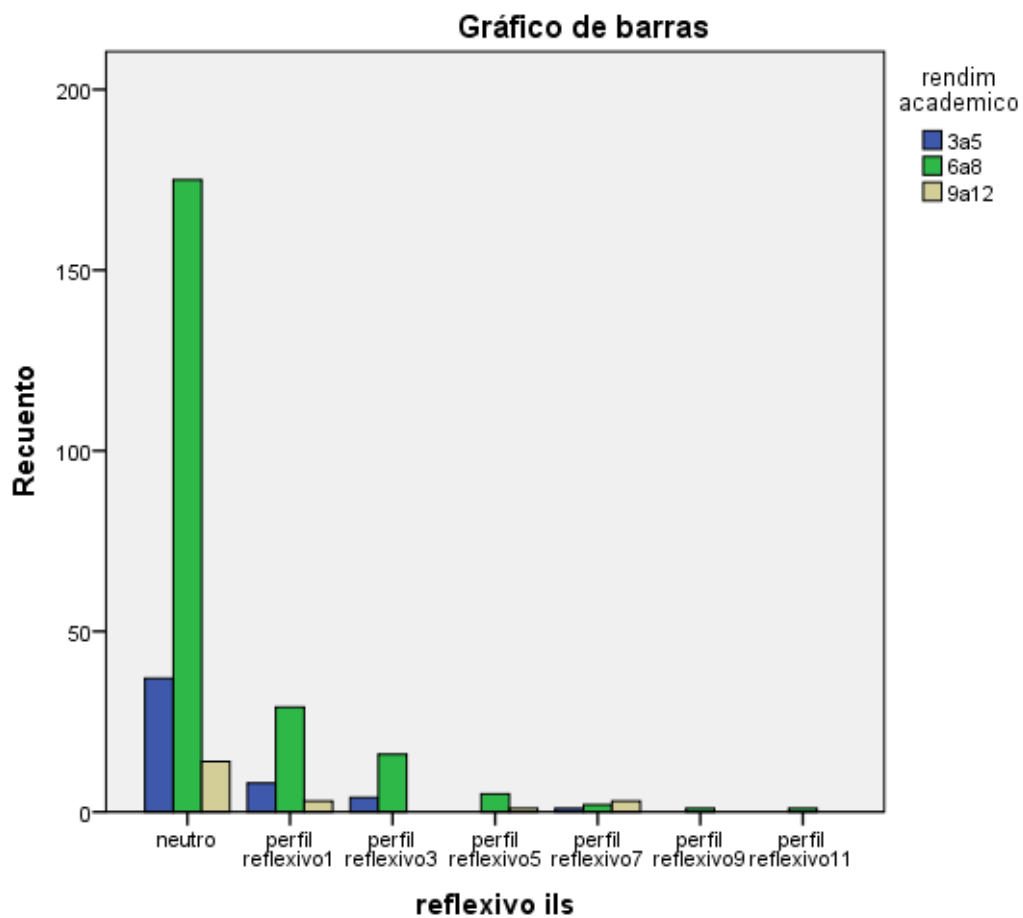
	perfil reflexivo5	0	5	1	6
	perfil reflexivo7	1	2	3	6
	perfil reflexivo9	0	1	0	1
	perfil reflexivo11	0	1	0	1
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,945	12	,038
Razón de verosimilitudes	15,743	12	,203
Asociación lineal por lineal	2,494	1	,114
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,091	,066	1,583	,114
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,029	,061	,498	,619
N de casos válidos		300			



sensorial ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
sensorial ils	neutro	5	45	8	58
	perfil sensorial1	10	28	2	40
	perfil sensorial3	9	28	2	39

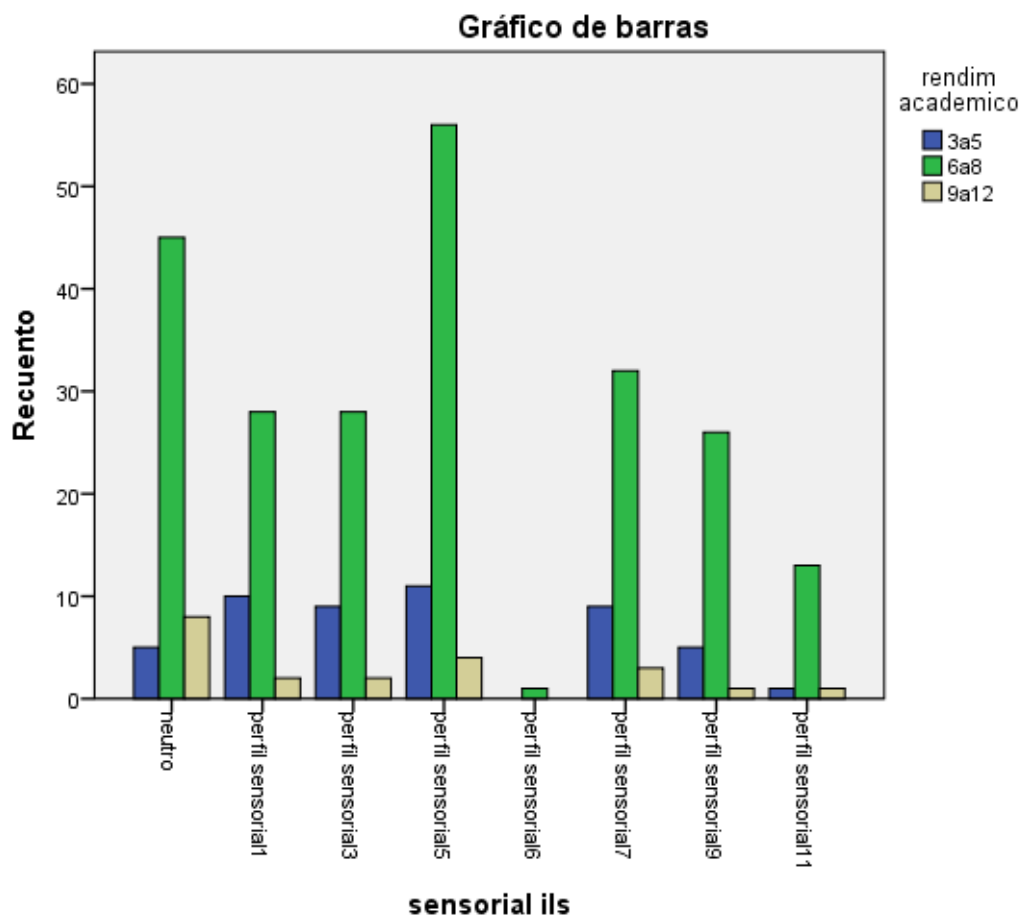
perfil sensorial5	11	56	4	71
perfil sensorial6	0	1	0	1
perfil sensorial7	9	32	3	44
perfil sensorial9	5	26	1	32
perfil sensorial11	1	13	1	15
Total	50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,450	14	,570
Razón de verosimilitudes	12,470	14	,569
Asociación lineal por lineal	,446	1	,504
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,039	,055	-,667	,505
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,052	,056	-,907	,365
N de casos válidos		300			



intuitivo ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
intuitivo ils	neutro	45	182	13	240
	perfil intuitivo1	2	16	2	20
	perfil intuitivo3	3	15	2	20

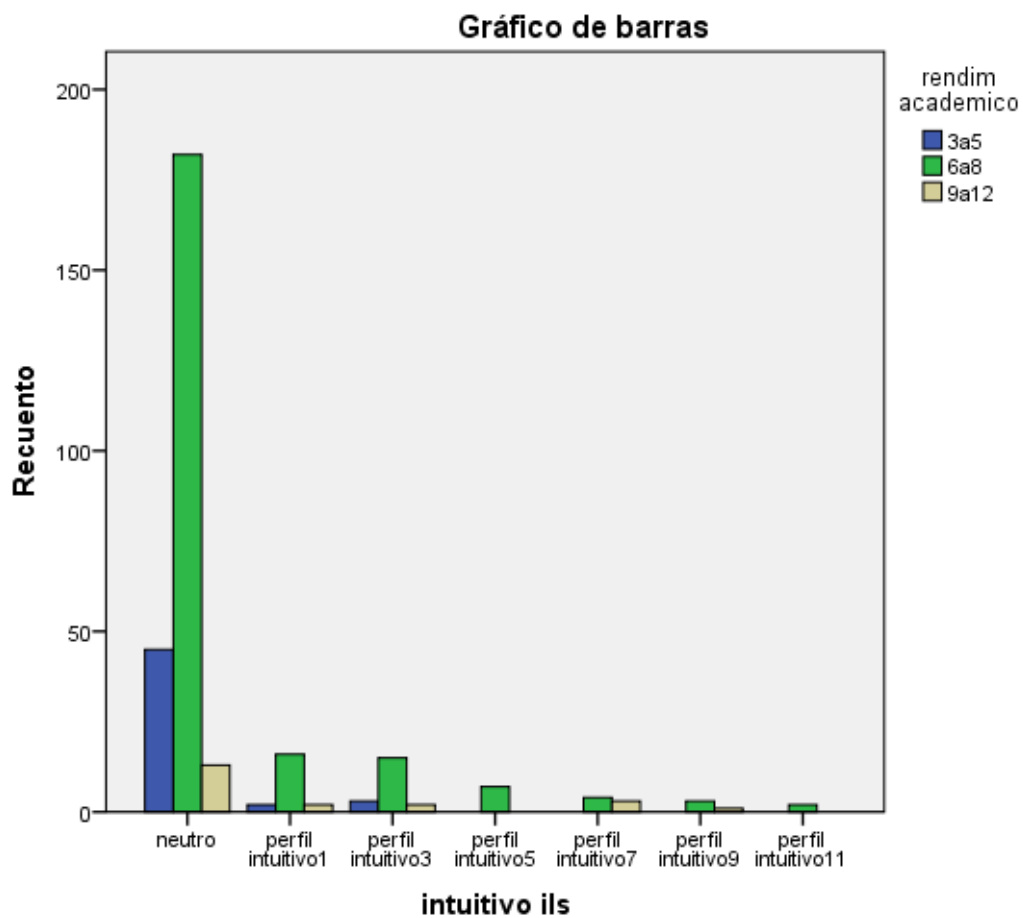
perfil intuitivo5	0	7	0	7
perfil intuitivo7	0	4	3	7
perfil intuitivo9	0	3	1	4
perfil intuitivo11	0	2	0	2
Total	50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,284	12	,034
Razón de verosimilitudes	18,548	12	,100
Asociación lineal por lineal	9,195	1	,002
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	,175	,052	3,075	,002
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	,161	,054	2,813	,005
N de casos válidos	300			



visual ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
visual ils	neutro	8	62	8	78
	perfil visual1	8	40	1	49
	perfil visual3	8	43	1	52

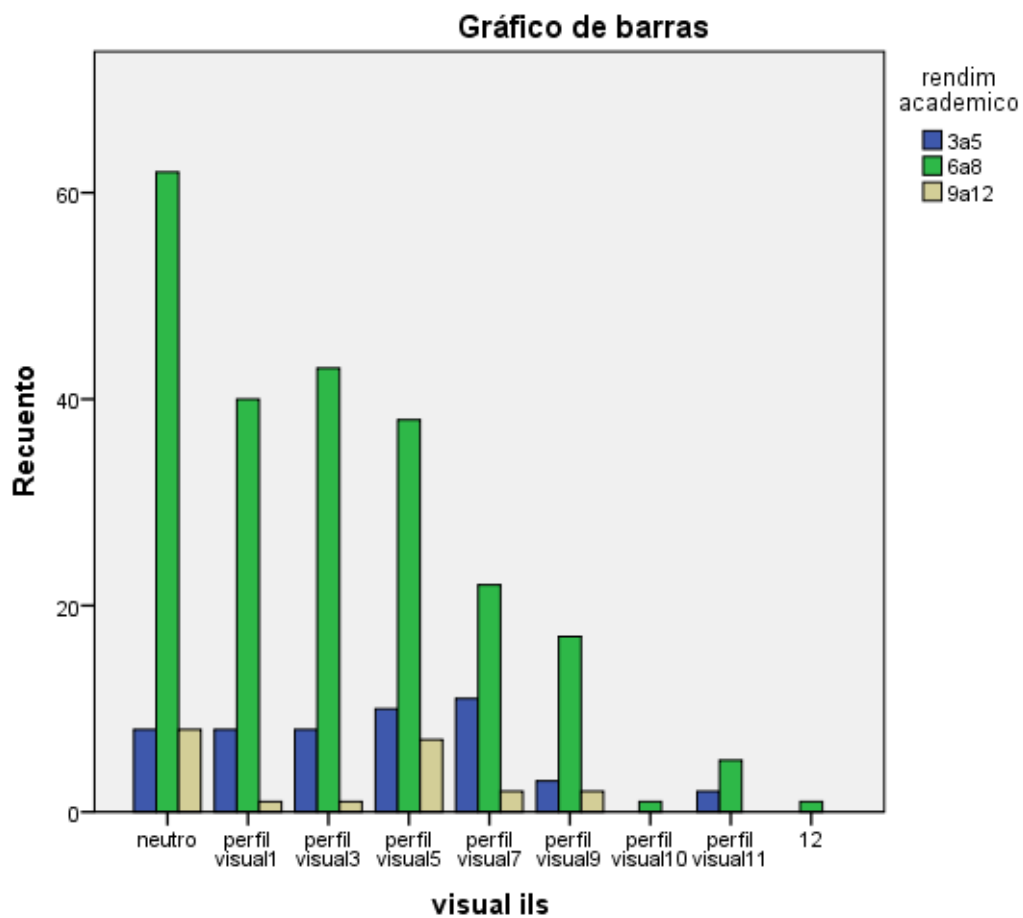
perfil visual5	10	38	7	55
perfil visual7	11	22	2	35
perfil visual9	3	17	2	22
perfil visual10	0	1	0	1
perfil visual11	2	5	0	7
12	0	1	0	1
Total	50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,864	16	,332
Razón de verosimilitudes	18,915	16	,273
Asociación lineal por lineal	2,135	1	,144
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,084	,057	-1,464	,144
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,101	,058	-1,749	,081
N de casos válidos	300			



verbal ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
verbal ils	neutro	42	166	13	221
	perfil verbal1	4	31	1	36
	perfil verbal3	2	17	4	23

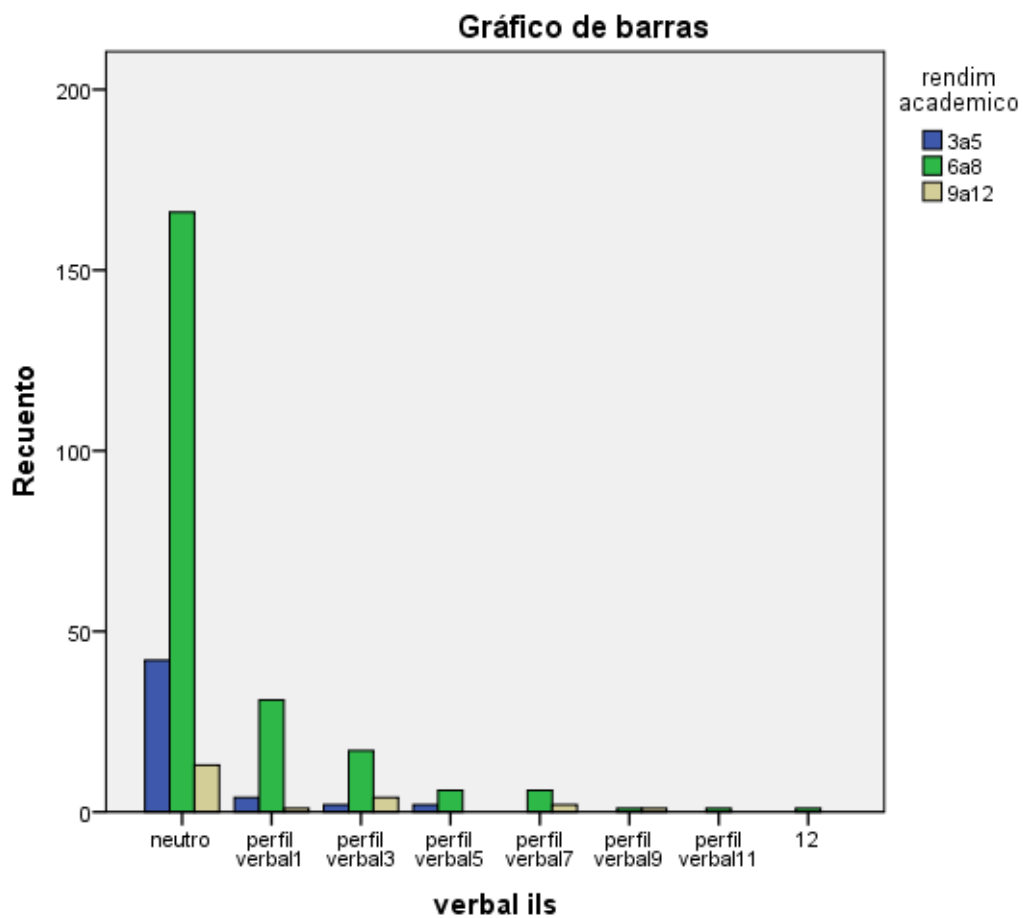
perfil verbal5	2	6	0	8
perfil verbal7	0	6	2	8
perfil verbal9	0	1	1	2
perfil verbal11	0	1	0	1
12	0	1	0	1
Total	50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,990	14	,130
Razón de verosimilitudes	17,574	14	,227
Asociación lineal por lineal	6,378	1	,012
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	,146	,055	2,549	,011
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	,133	,055	2,313	,021
N de casos válidos	300			



secuencial ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
secuencial ils	neutro	9	65	7	81
	perfil secuencial1	11	40	3	54
	perfil secuencial3	9	41	5	55

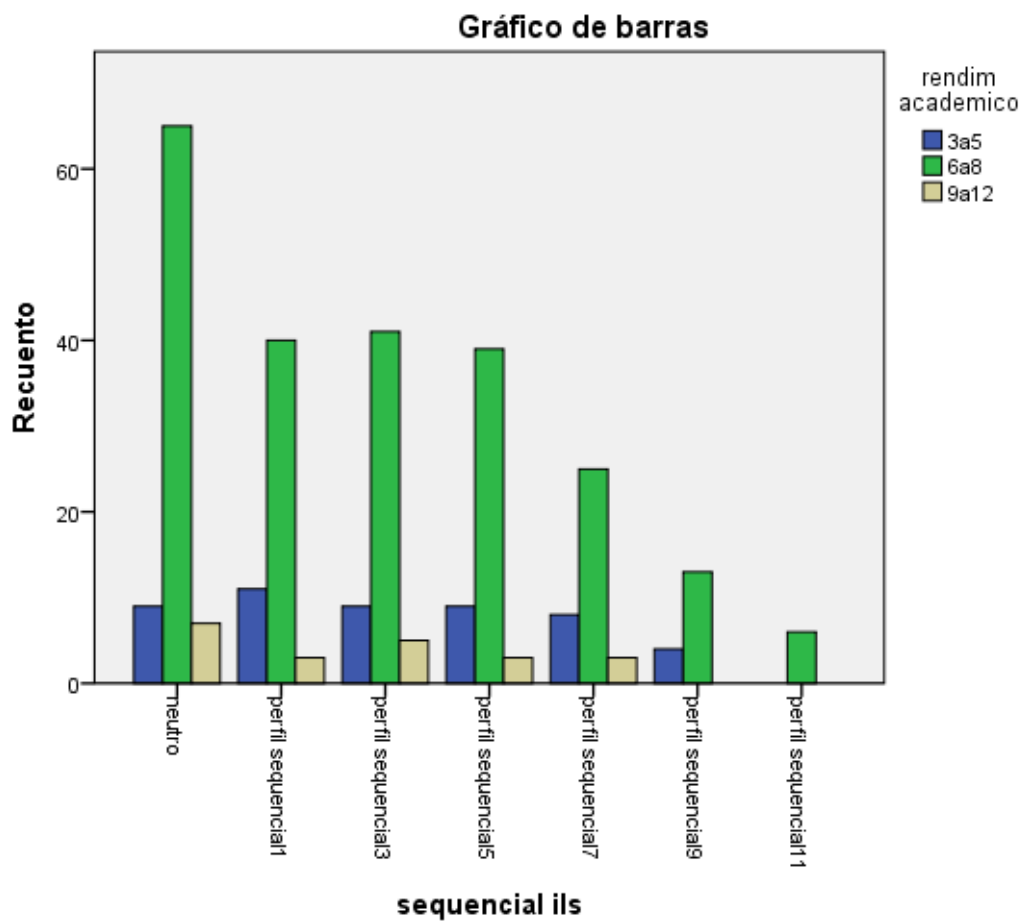
	perfil secuencial5	9	39	3	51
	perfil secuencial7	8	25	3	36
	perfil secuencial9	4	13	0	17
	perfil secuencial11	0	6	0	6
Total		50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,619 ^a	12	,814
Razón de verosimilitudes	10,207	12	,598
Asociación lineal por lineal	1,420	1	,233
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,069	,053	-1,193	,234
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,080	,055	-1,392	,165
N de casos válidos	300			



global ils * rendim academico

Tabla de contingencia

Recuento

		rendim academico			Total
		3a5	6a8	9a12	
global ils	neutro	41	163	15	219
	perfil global1	4	36	2	42
	perfil global2	0	1	0	1

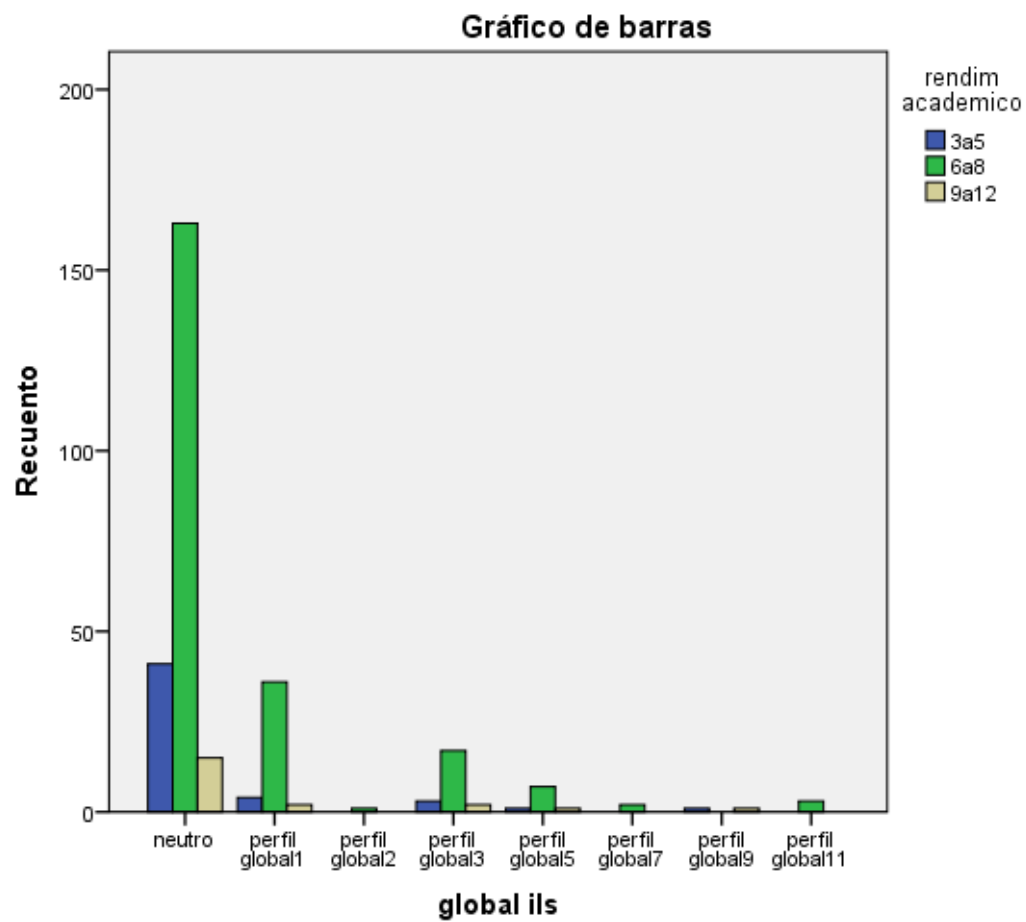
perfil global3	3	17	2	22
perfil global5	1	7	1	9
perfil global7	0	2	0	2
perfil global9	1	0	1	2
perfil global11	0	3	0	3
Total	50	229	21	300

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,387	14	,496
Razón de verosimilitudes	12,976	14	,528
Asociación lineal por lineal	1,247	1	,264
N de casos válidos	300		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,065	,060	1,117	,265
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,079	,055	1,373	,171
N de casos válidos		300			



Anexo F Permisos y autorizaciones

Gabriela Prieto Loureiro X

Asunto: RE :uso de Cuestionario CHAEA

Consejo: arrastra y suelta archivos desde tu escritorio para añadir archivos adjuntos a este mensaje.

Hola Gabriela,

Es una pena que se interese por los estilos de aprendizaje y que haya elegido
este cuestionario CHAEA.
Licencia para su uso con la condición que nos envíe los resultados obtenidos.

Después podremos revisar nuestra página web.

Me alegra que llegó correctamente este mensaje.


Saludos cordiales,

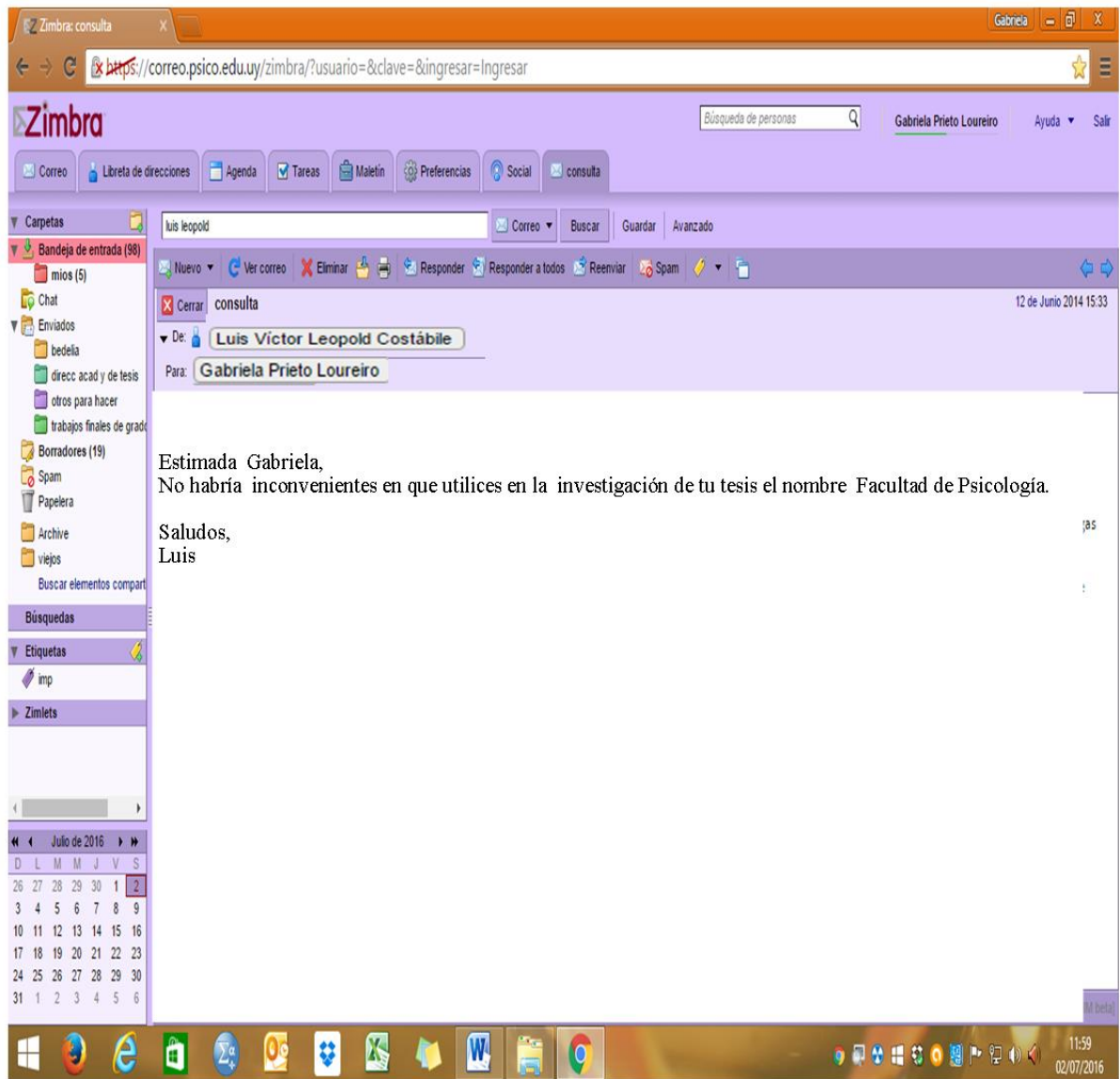
Dr. J. Gallego.

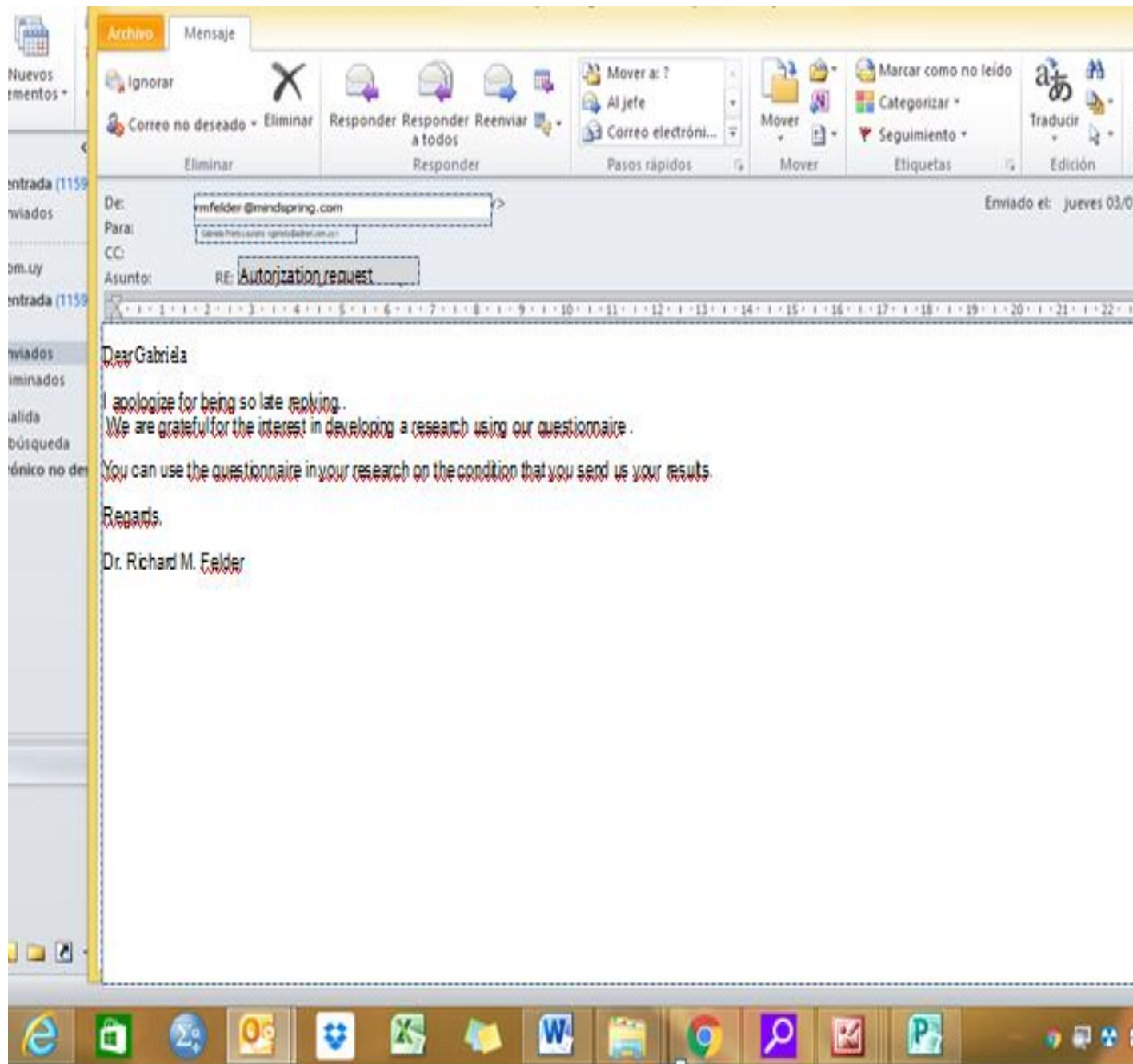
Calle 125. Facultad de Educación UNED.

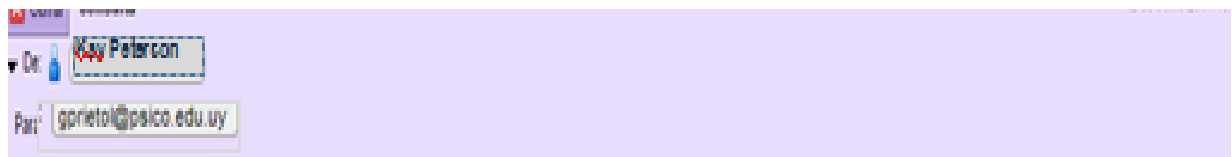
jj.gallego@gmail.com

estilosdeaprendizaje.es

 Lista de amigos







Gabriela Prieto,

we grant you the permission to use the questionnaire only in a research
that will not be widespread in media that receive money for the publication of it.

Kay Peterson, Learning Partners Group

ana protesoni

Gabriela Prieto Loureiro

pedido para tesis

Consejo: arrastra y suelta archivos desde tu escritorio para añadir archivos adjuntos a este mensaje.

Hola Gabriela,

De lo que me preguntaste el otro día sobre si podés aplicar los cuestionarios y hacer las entrevistas ya te contesto que no hay problema.

saludos,

Ana luz

Anexo G Consentimiento informado.

Yo,.....

....., Cédula de Identidad

....., mayor de edad, consiento en participar en la investigación

denominada:

Los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, en asignaturas clínicas.

Declaro además, que estoy en conocimiento que la mencionada investigación me permite retirar del estudio sin mediar explicación alguna cuando yo lo decida y que se me ha garantizado el anonimato y la confidencialidad de los datos a la luz de la ley de Protección de Datos Personales (LEY Nº 18.331, 2008).

Además, manifiesto que he sido informado(a) por parte de la autora de la investigación de los objetivos y los propósitos de la misma.

Fecha:

Firma.....

Firma del investigador:

