



Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

“Estilos de aprendizaje predominantes en alumnos de escuelas con sistema educativo convencional y Waldorf”

Tesista: Samantha Ailen Pontoriero

Tutor: Maximiliano Preuss

Localización: Ituzaingó I

Turno: Noche

Fecha de entrega: Agosto 2021

Agradecimientos

A mis papás, por acompañarme en el largo camino, confiar en mí y apoyarme para no bajar los brazos. Por ser sostenedores de mis frustraciones e incentivarme constantemente a seguir avanzando. Por festejar mis triunfos como propios y abrazarme con felicidad en cada logro.

A mis amigas/os, porque fueron quienes escucharon mis enojos y frustraciones a lo largo del trayecto, quienes vivenciaron como propias las pruebas superadas y estuvieron presentes en todo momento para celebrar mis alegrías con amor.

A mi tutor, Maximiliano Preuss, por la paciencia y la sabiduría entregada en todo el camino transcurrido. Por ser quien me brindó las herramientas y la ayuda propicia para avanzar en constante crecimiento en este hermoso trayecto académico.

Y por último, a mi debilidad, mi hermana, quien es de las personas más importantes en mi vida y con quien comparto todos y cada uno de mis triunfos. La que me incentiva constantemente a romper con las estructuras y naufragar en objetivos nuevos y desconocidos.

Resumen

Esta investigación se propuso como objetivo evaluar los estilos de aprendizaje predominantes en alumnos de escuela secundaria convencional en contraste con aquellos que asisten a institutos con pedagogía Waldorf de la Provincia de Buenos Aires. A tal fin, los participantes fueron escogidos a partir de un muestreo no probabilístico por cuotas constituyendo un total de 77 alumnos, de los cuales el 53,2% de ellos asistían a escuelas con pedagogía tradicional y el 46,8% restante a institutos con modalidad Waldorf. A su vez, los grupos fueron equiparados en determinadas variables sociodemográficas a analizar, tales como edad y sexo. Se les administró la Escala de Estilos de Aprendizaje (Alonso et al., 1995; validación española: Sotillo Delgado, 2014). Dichos autores entienden los estilos de aprendizaje como formas de pensamiento y procesamiento de la información que permiten a los sujetos comprender y establecer vínculos con la realidad desde una perspectiva subjetiva, sin caer en etiquetamientos.

Los resultados encontrados permitieron evidenciar el predominio de un estilo de aprendizaje Activo en los estudiantes Waldorf con respecto a quienes asistían a escuelas convencionales y en lo que respecta a las variables sociodemográficas, se encontró una relación inversa entre Edad y el Estilo de Aprendizaje Activo, mientras que con Sexo, no se hallaron variaciones significativas.

Palabras clave: Estilos de Aprendizaje – pedagogía convencional – pedagogía Waldorf – estudiantes de secundaria – estudiantes del último septenio

Abstract

The objective of this research was to evaluate the predominant learning styles in conventional secondary school students in contrast to those who attend institutes with Waldorf education in Buenos Aires Province. To this purpose, the participants were chosen from a non-probabilistic sampling by quotas, constituting a total of 77 students, of which 46,8% of them assisted to schools with conventional pedagogy and the remaining 53,2% to institutes with Waldorf modality. At the same time, the groups were matched in certain socio-demographic variables to be analyzed, such as age and sex. The Learning Styles Scale (Alonso et al., 1995; Spanish validation: Sotillo Delgado, 2014) was administered to them. These authors understand learning styles as ways of thinking and processing information that allow subjects to understand and establish links with reality from a subjective perspective, without falling into labeling.

The results found made it possible to show the predominance of an Active learning style in Waldorf students compared to those who attended conventional schools and with regard to the socio-demographic variables it was found a negative relation between Age and Active Learning Style, meanwhile no significant variations were found with Sex.

Key words: Learning styles - conventional pedagogy - Waldorf pedagogy - high school students - students of the last seven years.

Índice General

AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
ÍNDICE GENERAL.....	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	7
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
CAPÍTULO I.....	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1 Introducción.....	10
1.2 Antecedentes.....	11
1.3 Pregunta.....	21
1.4 Relevancia.....	21
1.5 Objetivos.....	22
1.5.1 Objetivo General.....	22
1.5.2 Objetivos Específicos.....	22
1.6 Hipótesis.....	23
CAPÍTULO II.....	24
2. MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 Bases psicológicas y epistemológicas de la pedagogía.....	25
2.2 Modelo de pedagogía Tradicional/Convencional.....	29
2.3 Modelo de Pedagogía Waldorf.....	32
2.4 Estilos de Aprendizaje y su implicancia en instituciones educativas tradicionales y Waldorf.....	36

2.5 Educación e inserción universitaria y laboral.....	41
CAPÍTULO III.....	46
3. METODOLOGÍA.....	47
3.1 Diseño de investigación.....	47
3.2 Participantes.....	47
3.3 Instrumentos.....	47
3.4 Procedimiento.....	48
3.5 Análisis de datos.....	49
CAPÍTULO IV.....	50
4. RESULTADOS.....	51
4.1 Caracterización de la muestra.....	51
4.2 Descripción de la variable Estilos de Aprendizaje.....	52
4.3 Cruce de variables.....	52
4.3.1 Análisis de normalidad.....	52
4.3.2 Análisis de las variables sociodemográficas.....	53
4.3.2.1 Análisis de los Estilos de Aprendizaje según Tipo de Institución.....	53
4.3.2.2 Análisis de los Estilos de Aprendizaje según Sexo.....	54
4.3.2.3 Análisis de los Estilos de Aprendizaje según Edad.....	54
CAPÍTULO V.....	55
5. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN.....	56
CAPÍTULO VI.....	60
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
CAPÍTULO VII.....	71
7. ANEXOS.....	72

Índice de gráficos

GRÁFICO I. Distribución de la variable Tipo de Institución.....	51
GRÁFICO II. Distribución de la variable Sexo.....	51

Índice de tablas

TABLA I. Descripción de la preferencia de Estilos de Aprendizaje en alumnos de escuela convencional y Waldorf.....	52
TABLA II. Prueba de normalidad.....	52
TABLA III. Análisis de los Estilos de Aprendizaje en función del tipo de Institución.....	53
TABLA IV. Diferencia entre los Estilos de Aprendizaje y la variable Sexo.....	54
TABLA V. Relación entre los Estilos de Aprendizaje y la variable Edad.....	54

CAPÍTULO I

1. Planteamiento del problema

1.1 Introducción

En muchas instituciones educativas no se realiza una evaluación previa a los alumnos que forman parte de la educación básica regular para conocer qué estilos de aprendizaje predomina en cada uno de ellos, lo cual debiese ser necesario dado que no todos los sujetos aprenden de la misma forma, ni poseen la misma dinámica a la hora de incorporar los conocimientos. Existen diversos estilos al momento de producirse el aprendizaje pero cada sujeto utiliza su propio método o estrategia (Saxa Casas, 2017).

Dicha autora plantea que es importante que el estudiante pueda reconocer los estilos de aprendizaje que posee, lo que permitirá potenciar sus capacidades con perspectivas más promisorias de cara a su inserción en el mercado laboral, generando su propio puesto de trabajo o bien, logrando ingresar al mercado que más se adapte a sus conocimientos y estrategias.

Por estilos de aprendizaje se entiende a todos aquellos estilos cognitivos que un estudiante manifiesta al afrontar una tarea, así como también incumbe los comportamientos distintivos de un sujeto que le permiten adaptarse y comprender el ambiente en el cual se desarrolla (Esteban & Ruiz, 1996; Arias et al., 2000).

Según Grasha y Reichmann (1974) y Reichmann (1979) los estilos de aprendizaje son maleables y por ende pueden ser modificados y adaptados de acuerdo al contexto en el que se encuentra inmerso el sujeto.

Las nuevas generaciones deben lograr adaptarse a la globalización, contexto en el cual se desarrolla la sociedad actual del conocimiento, ya que la misma les impone que

desarrollen un perfil basado en el dominio de capacidades para solucionar determinados problemas, lograr trabajar en equipo, aprender con rapidez, adaptarse con facilidad a los cambios, y por ello es fundamental que se los forme no sólo para poder ocupar un determinado puesto de trabajo, sino también darles las herramientas necesarias para que puedan adquirir conocimientos, seguridad, creatividad y un aprendizaje propicio para el área donde deseen incorporarse a la hora de terminar sus estudios secundarios y de esta forma poder mejorar su calidad de vida, pudiendo alcanzar los objetivos deseados (Saxa Casas, 2017).

Por este motivo, resulta fundamental ahondar y conocer sobre los estilos de aprendizaje que propician aquellas escuelas con sistema educativo Waldorf, así como también las pertenecientes a un sistema educativo convencional, y de esta forma, a partir de dar cuenta sobre los estilos que predominan en cada una de ellas, lograr introducir herramientas en ambos colegios que permitan fomentar aquellos estilos de aprendizaje que se encuentren menos desarrollados.

A partir de lo antedicho, la pregunta que da origen a esta investigación es: ¿cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes en alumnos de escuela convencional y con sistema pedagógico Waldorf?

1.2 Antecedentes

Entre los antecedentes de investigación que discriminan entre diferentes sistemas educativos, pueden mencionarse, entre otros tantos, los siguientes estudios:

Parra Blanco (2012) en Argentina realizó un trabajo de índole exploratorio cuya finalidad fue distinguir los aspectos diferenciales que caracterizan las metodologías

pedagógicas alternativas y establecer hipótesis que relacionen estas diferencias con parámetros educativos.

A tal fin, se realizó una entrevista que constaba de 30 preguntas, la mayoría de ellas cerradas, la cual fue enviada de forma electrónica a diferentes instituciones para evaluar las elecciones familiares sobre una u otra escuela, llegándose a la conclusión que las razones por las que las familias optan por este tipo de instituciones suelen responder a convicciones profundas sobre la idoneidad de las mismas. Según los datos arrojados, los niños educados bajo estos métodos suelen mostrar rasgos de madurez: equilibrio, responsabilidad, habilidad para expresarse, paciencia y están dotados de recursos para resolver sus problemas de la vida cotidiana. A la vez son creativos y aficionados a actividades artísticas.

No obstante, no constituyó un objetivo de esta investigación, contrastar estos resultados con las elecciones de familias que envían a sus niños a escuelas tradicionales.

En línea con la investigación desarrollada por Parra Blanco (2012), Estefanía (2014) realizó en España su tesis de maestría cuyo objetivo principal consistió en establecer las bases para determinar pautas metodológicas llevadas a cabo por docentes que adscriben a pedagogías Waldorf y compararlas con las desarrolladas en otros centros educativos con otras metodologías.

A tal fin, el autor llevó a cabo un trabajo de campo sustentado en un enfoque cualitativo en una escuela Waldorf con alumnos de primer año de bachillerato. Se recogieron datos por medio de fichas y diarios de observación, así como también entrevistas realizadas a los profesores responsables de los Departamentos de Geología y Biología de primer año de bachillerato, obteniendo como resultado a partir de dichas observaciones y entrevistas, que los docentes de la muestra someten los tiempos curriculares y recursos pedagógicos a las necesidades y grado de madurez de sus alumnos,

compartiendo sus perspectivas en los claustros docentes. En síntesis, un docente que adhiere a este tipo de metodología busca el desarrollo en el alumno de destrezas artísticas, físicas e intelectivas distanciándose de exigencias curriculares impuestas ajenas al hecho educativo o a las capacidades de los estudiantes, tolerando sus diferencias y aceptando sus singularidades.

Entre las investigaciones realizadas en los últimos años que compararon estudiantes de escuelas con sistema pedagógico tradicional y Waldorf, ha de referirse la realizada por Esturao et al. (2017) quienes, en un estudio realizado en Argentina, se propusieron como objetivo conocer los niveles de empatía en niños de 11 y 12 años de edad en función de su asistencia a alguno de estos dos tipos de instituciones educativas. A tal efecto, la muestra estuvo conformada por 60 alumnos cuyas edades oscilaban entre 11 y 12 años de edad, todos ellos de escuela primaria, de los cuales 30 asistían a escuela pedagógica Waldorf y los 30 restantes a escuelas convencionales, a quienes se les administró el “Interpersonal Reactivity Index” [IRI] que evalúa: Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática y Distrés Personal.

Los resultados indicaron que los que asistían a instituciones pedagógicas Waldorf puntuaron más alto en Toma de Perspectiva y Preocupación Empática en contraste con quienes asistían a escuelas convencionales, presumiblemente por la estimulación de las habilidades sociales que se realiza en el primer tipo de institución.

Los autores concluyen que gran parte de los cambios que atraviesan las escuelas actuales están fuertemente relacionados a los estilos de aprendizaje que se desarrollan en cada una de estas instituciones.

Hocks Franco (2018) en una investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de Educación de Lima, Perú, se planteó como objetivo realizar una propuesta

curricular enfocada en contenidos relacionados al trabajo de emociones durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje con base en la pedagogía Waldorf.

El autor en cuestión realizó una revisión teórica de documentos relacionados a dicha pedagogía para la confección de su propuesta curricular. A partir de esto llegó a las siguientes conclusiones:

Una propuesta curricular sustentada en las pedagogías Waldorf se justifica desde el punto de vista educativo en tanto y en cuanto intenta explicar el desarrollo de cada asignatura desde el punto de vista de la evolución del estudiante, considerando especialmente su mundo interior y estado anímico en el que se encuentra.

Además, dicha propuesta busca seleccionar los contenidos y actividades con el fin que los estudiantes se reconozcan a sí mismos y a los demás, respetándose entre sí y el entorno en donde viven.

El autor considera el método Waldorf como una propuesta pedagógica de gran relevancia a ser implementada en Perú, pues estima que puede contribuir a mejorar la calidad educativa en dicho país y abordar una enseñanza focalizada desde la parte interna del estudiante, que refuerce su estado anímico y formarlo con la finalidad de afrontar diversas situaciones que se le presentan en cualquier momento de su etapa vital.

Finalmente, en línea con la investigación previamente referida, Villegas (2019) buscó analizar las diferentes metodologías alternativas a las escuelas tradicionales que se pueden encontrar en España en la actualidad, como es el caso de la metodología Waldorf.

Con dicho propósito, realizó un estudio comparativo sobre las semejanzas que se encuentran entre las diferentes metodologías alternativas comparándolas y viendo los puntos positivos que pueden tener.

El propósito de esta investigación fue plantear una propuesta para abandonar las clases monótonas conduciendo al alumnado a una clase más activa y participativa, en la que el profesor tome un papel de guía y no un papel protagónico. Se intenta que sea un aprendizaje más vivencial, lúdico, de experimentación en el cual el niño se sienta libre y gustoso al aprender.

En lo que a estilos de aprendizaje respecta, cabe referir la investigación de Bolívar López y Rojas Velásquez (2008) que tuvo como objetivo determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el locus de control en relación con el rendimiento académico. A tal fin seleccionaron estudiantes que se encontraban iniciando el ciclo universitario y les administraron el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje [CHAEA], y para medir la otra variable en cuestión, utilizaron la Escala de Levenson sobre locus de control y pruebas de habilidades numéricas y verbales.

Los resultados arrojaron que a partir de un tiempo transcurrido en el que los sujetos se encontraban cursando sus estudios universitarios, los estilos de aprendizaje se iban adecuando al proceso de aprendizaje de cada sujeto, es decir, que a medida que las exigencias académicas iban en aumento, los estudiantes desarrollaban nuevos estilos de aprendizaje que se adecuaban en mejor medida a lo requerido en la instancia académica en la que se encontraban.

Por otra parte, se realizaron investigaciones que estudiaron los estilos de aprendizaje específicamente en población secundaria de escuelas convencionales. Entre ellas, una de las que se abocaron a ello fue la de Adán León (2007) quien se propuso como objetivo conocer los estilos de aprendizaje predominantes en el último tramo de la educación secundaria desde la perspectiva de la orientación vocacional y la tutoría. La muestra estuvo compuesta

por 556 alumnos de secundaria de La Rioja, a quienes se les administró el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje [CHAEA].

Los resultados evidenciaron que no existen modalidades de bachillerato con preferencia en Estilo Activo, Reflexivo y sí con los estilos Teórico y Pragmático. Asimismo se encontró que los alumnos con mejor rendimiento académico son aquellos cuyo estilo de aprendizaje es Reflexivo o bien Reflexivo/Teórico y menor rendimiento en quienes poseían un estilo Activo o Pragmático.

Quintanal Pérez (2011), por su parte, estudió la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de cuarto año de física y química, a quienes les administró el mismo instrumento que en la investigación precedente. El autor encontró que quienes tenían un estilo predominantemente Reflexivo obtuvieron un mejor rendimiento académico y aquí se evidenciaron diferencias por género; en este sentido las mujeres preferían los estilos Pragmático y Teórico mientras que los hombres adoptaban más bien un estilo Teórico y Reflexivo.

Otra de las investigaciones en línea con la anterior es la de Sotillo Delgado (2014) quien con el fin de adaptar el cuestionario CHAEA de Alonso et al. (1995), trabajó con una muestra conformada por 1594 alumnos (niños y adolescentes) de la Comunidad de Madrid observando que quienes tenían un estilo Reflexivo obtenían las mejores puntuaciones académicas (en sintonía con lo planteado por otros autores: e.g Adán León, 2007; Quintanal Pérez, 2011) mientras que los alumnos de peor rendimiento eran quienes tenían un estilo Activo.

Siguiendo en orden cronológico con los estudios que analizaron los estilos de aprendizaje en población escolar, es preciso mencionar el trabajo de García Luna et al. (2015) quienes administraron el CHAEA a 206 estudiantes de Tijuana, México para saber

si existía un estilo de aprendizaje predominante entre la muestra y si éstos estaban asociados al rendimiento académico. No obstante, no se encontraron diferencias significativas entre los estilos adoptados, sino que en realidad se tendía a emplear más de un estilo.

En lo que atañe a investigaciones en nuestro país, Arruabarrena (2019) buscó conocer la relación entre Creatividad y Estilos de Aprendizaje en adolescentes escolarizados en zona sur del Gran Buenos Aires. A tal efecto, su muestra estuvo conformada por 246 sujetos a quienes les administró dos instrumentos para medir cada una de las variables elegidas: el primero, el Test CREA [Inteligencia Creativa] y el segundo, la Escala de Estilos de Aprendizaje, en donde buscó analizar los cuatro estilos de aprendizaje predominantes en cada uno de los sujetos (Reflexivo, Teórico, Pragmático y Activo).

La conclusión a la que arribó la autora fue que existe una relación significativa entre la Creatividad y el Estilo Pragmático de aprendizaje, dando como resultado que la primera aumenta cuanto más pragmático es el alumno. Es importante destacar que se entiende por estilo de aprendizaje Reflexivo a aquel que caracteriza a los sujetos que tienden a ser prudentes, a escuchar con atención a los demás pero a la vez no involucrarse por completo, y de esta forma lograr tener un panorama más objetivo de cada situación que los atraviesa. En cuanto a los sujetos que poseen un estilo de aprendizaje predominantemente Activo, se encuentran quienes suelen disfrutar de trabajar en equipo, buscan nuevas experiencias y realizan constantemente nuevas tareas en pos de su crecimiento. Por otro lado, los sujetos que poseen un estilo predominantemente Teórico, se caracterizan por ser perfeccionistas, disfrutan de analizar las situaciones y son profundos en su sistema de pensamiento. Finalmente, los sujetos que tienden a ser más pragmáticos se caracterizan por ser seguros y actuar de forma rápida frente a las nuevas situaciones que se les presentan.

En cuanto a las investigaciones que describen los Estilos de Aprendizaje en función de variables sociodemográficas, cabe citar la investigación de Alducin Ochoa y Vázquez Martínez (2016) quienes se propusieron como objetivo conocer la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de primer año de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Sevilla, España y las variables sociodemográficas implicadas.

La muestra estuvo conformada por 161 estudiantes a quienes se les administró el cuestionario CHAEA (Alonso, 1992) para evaluar los Estilos de Aprendizaje.

Los resultados obtenidos arrojaron que aquellos alumnos con mejor promedio académico son los que presentan un estilo de aprendizaje Reflexivo y, en orden decreciente, Pragmático, Teórico y Activo. En cuanto a las variables sociodemográficas principalmente trabajadas en esta investigación, la edad y el sexo, se encontró que la primera de ellas no influye en los estilos Teórico y Pragmático, pero sí en los estilos Activo y Reflexivo. En este sentido ha de mencionarse que cuanto mayor es la edad del sujeto, más reflexivo y menos activo tiende a ser. En lo atinente al género, en cambio, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos.

Continuando con las investigaciones que atañen a variables sociodemográficas, específicamente en lo que respecta al sexo, ha de referirse el trabajo realizado por Álvarez Castrillo y Albuerne López (2001) quienes se propusieron como objetivo estudiar la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de segundo año de Bachillerato de un instituto secundario de Asturias y comparar las posibles diferencias en función del género del estudiante.

La muestra estuvo conformada por 99 alumnos de diferentes modalidades: por un lado quienes cursaban Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y por otro quienes escogieron

Ciencias Sociales y Humanidades. En ambos casos sus edades estaban comprendidas entre 18 y 20 años. A dichos participantes se les administró el Cuestionario CHAEA (Alonso et al., 1995) y se obtuvo como resultado una relación parcial entre Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico, dado que sólo los estilos Teórico y Activo mostraron una relación estadísticamente comprobable, obteniendo mejor rendimiento quienes presentaban un estilo predominantemente teórico, sin encontrarse diferencias significativas en cuanto al género y modalidad de bachillerato. Esto último podría explicarse según los autores por el hecho de que los estudiantes de la investigación aún estaban en la búsqueda de sus propios estilos de aprendizaje, sin aparecer en ellos una especialización definida. No obstante, Álvarez Castrillo y Albuerne López (2001) sostienen que estas diferencias en los estilos sí parecen encontrarse en sujetos universitarios de años superiores y profesionales, lo que abona a la idea de que el año de cursada y la edad podrían ser variables a tener en consideración a la hora de analizar estilos de aprendizaje.

Una investigación similar a la anterior, fue la concebida por Acevedo Pierart y Rocha Pavés (2011) quienes se focalizaron en el estudio de Estilos de Aprendizaje, Género y Rendimiento Académico.

La muestra empleada por estos investigadores estuvo conformada por 58 estudiantes de segundo año de la carrera de Tecnología Médica y 63 estudiantes de cuarto año de la carrera de Ingeniería Civil Biomédica de la Universidad de Concepción, Chile, a quienes se les administró el cuestionario de Honey – Alonso [(CHAEA)].

Los resultados encontrados permitieron vislumbrar que tanto en una carrera como en la otra, no se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en los estilos de aprendizaje así como tampoco en el rendimiento académico.

Retomando la propuesta de Álvarez Castrillo y Albuerne López (2001) quienes sugerían puntualizar en las variables sociodemográficas edad y año de cursada ligadas a los estilos de aprendizaje, se desarrollaron otras investigaciones que tuvieron dicho cometido.

En este sentido, deben referirse, por ejemplo, la investigación llevada a cabo por Gómez del Valle et al. (2003), en España, cuyo propósito fue determinar los Estilos de Aprendizaje que predominaban entre los alumnos de Magisterio de la Universidad de Cádiz. La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha Universidad que asistían a los cursos de 1º, 2º y 3º año, a quienes se les administró el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje [CHAEA]. El análisis de los resultados arrojó que no existen diferencias significativas al comparar los valores promedio en los diferentes Estilos de Aprendizaje entre los 3 años de cursada mencionados. Por tal motivo, los autores concluyen que en subsiguientes estudios podrían analizarse específicamente los Estilos de Aprendizaje solamente en el primer año en pos de un ahorro de tiempo y de material, dada la no variabilidad de resultados entre cursos.

En una investigación posterior, López-Aguado (2011) en León, España, se propuso como objetivo comparar los Estilos de Aprendizaje en una muestra de estudiantes según género y año de cursada. Dicha muestra estuvo conformada por un total de 805 participantes, todos ellos estudiantes de la Universidad de León, de los cuales el 35,7% eran hombres y el 64,3% mujeres que asistían a 8 facultades diferentes: Filosofía, Derecho, Ingeniería, Ciencias Biológicas, Ciencias Económicas, Ciencias del trabajo, Educación y FCAFD a quienes se les administró el cuestionario de Honey – Alonso [(CHAEA)]. Los resultados obtenidos en esta investigación sí arrojaron diferencias por género, hallándose que los hombres puntúan más alto en el estilo Activo y Pragmático, mientras que las mujeres lo hacen en el Reflexivo.

En lo que atañe a la distribución de los estilos en función del año de cursada las puntuaciones obtenidas demostraron que no existen diferencias significativas en estas variables.

Por último, cabe referir una investigación afín a la anterior, también realizada en Cádiz, España por Ordoñez Muñoz et al. (2003) quienes estudiaron los Estilos de Aprendizaje predominantes en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de dicha localidad. A tal fin se realizó un estudio descriptivo-trasversal empleando el cuestionario de Estilos de Aprendizaje [CHAEA], el cual se administró a estudiantes de 3 ciclos académicos (1º, 2º y 3º año de cursada). Al igual que en el caso anterior, los resultados obtenidos no permiten dar cuenta de una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la utilización de un estilo de aprendizaje preponderante según año de cursada.

Finalmente, es menester resaltar tal como se desprende de todo el relevamiento realizado, que no se han hallado antecedentes que comparen los estilos de aprendizaje entre estudiantes de escuela convencional y Waldorf, y es este vacío de conocimiento el cual esta investigación pretende contribuir a comenzar a cubrir.

1.3 Pregunta

¿Cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes en alumnos de escuelas con sistema educativo Convencional y en los que asisten a escuelas Waldorf?

1.4 Relevancia

Si bien existen investigaciones que compararon estudiantes de escuela convencional y Waldorf en torno a determinadas variables psicológicas, tales como creatividad, empatía,

entre otras, no se encontraron en cambio estudios que se centren en las diferencias que surgen en los diversos estilos de aprendizaje entre ambos sistemas educativos.

A partir de esta investigación, a la hora de comparar los sistemas educativos entre ambas escuelas, al tomar conocimiento sobre los diversos estilos de aprendizaje que cada tipo de institución promueve, se podrían desarrollar dispositivos o talleres extracurriculares que fomenten el autoconocimiento de los diversos estilos, propiciando el desarrollo de más de uno en los alumnos, de los cuales puedan valerse según la necesidad y el problema a resolver, adoptando el más funcional a tal fin.

El conocimiento de dichos estilos, si bien no es una condición sine qua non, es un factor importante para el autoconocimiento del sujeto que ocupa un valor central en la valoración de sus capacidades que resultará fundamental a la hora de una futura inserción profesional.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Evaluar los estilos de aprendizaje predominantes en alumnos de escuela convencional y con sistema pedagógico Waldorf.

1.5.2 Objetivos Específicos

Describir el estilo de aprendizaje predominante en aquellos alumnos de nivel secundario pertenecientes a escuelas con sistema educativo convencional.

Describir el estilo de aprendizaje predominante en aquellos alumnos del último septenio que cursan en escuelas con sistema educativo Waldorf.

Comparar el estilo de aprendizaje predominante en aquellos alumnos de nivel secundario pertenecientes a escuelas con sistema educativo convencional con respecto a aquellos alumnos del último septenio que cursan en escuelas con sistema educativo Waldorf.

Caracterizar los estilos de aprendizaje según variables sociodemográficas tales como sexo y edad.

1.6 Hipótesis

H1: Los estudiantes de escuela secundaria convencional presentan un estilo de aprendizaje predominantemente Reflexivo mientras que aquellos que asisten a escuelas con sistema pedagógico Waldorf tienden a ser Pragmáticos.

H2: Los estilos de aprendizaje no presentan diferencias significativas en función del sexo y la edad de los participantes.

CAPÍTULO II

2. Marco Teórico

2.1 Bases psicológicas y epistemológicas de la pedagogía

Desde el marco epistémico de esta investigación, se entiende a la pedagogía como aquella disciplina científica que encuadra y organiza un “saber educar” implícito en el acervo cultural de una sociedad, para hacerlo explícito dentro de un corpus de conocimientos sistematizados sobre la educación y las prácticas educativas. En otras palabras, la ciencia pedagógica implica una orientación metódica y científica del quehacer educativo, direccionando la labor del educador (Ricardo, 1989).

La pedagogía se nutre de otras ciencias tales como la sociología, la antropología y la psicología. En este sentido, existen diferentes autores (e.g. Martínez-Torrón, 1993; Erazo Santander, 2012) que entienden a la psicología pedagógica como una de las áreas de mayor preferencia de los psicólogos, otorgándole un segundo lugar luego de la psicología clínica.

La importancia de dicha pedagogía bien fue enunciada por Vigotzky (1926/2001) quien la entendía como una rama de la psicología aplicada que emplea las conclusiones de la psicología teórica en el proceso de la enseñanza. De hecho, el autor explícitamente indica y remarca que la educación es un proceso de naturaleza psicológica y, bajo tal consideración, el conocimiento de los fundamentos generales de la psicología tributa a los planteos científicos de la pedagogía, los cuales, no obstante, presentan grandes divergencias.

En consonancia con ello, Zuluaga et al. (2011) esbozan que las consideraciones pedagógicas vigentes en ciencias de la educación visibilizan un campo de saber que, lejos de ser uniforme, se encuentra atomizado, disgregado, dada la multiplicidad de sus objetos de estudio en función de las disciplinas macro sobre las que ejerce su función. En este

aspecto, cabe mencionar, por ejemplo, que la sociología educativa hace foco en la institución educativa (escuela) pensándola en articulación con la sociedad; la administración educativa, en cambio, enfatiza en la administración de personal y recursos de una escuela, es decir una visión empresarial, mientras que, finalmente, la psicología educativa, que es la que interesa a los fines de esta investigación, procura comprender los procesos psicológicos que se construyen en el entramado dialéctico entre alumnos, profesores y escuela.

A raíz de lo antes mencionado, es menester referir que el rol del docente, desde los enfoques educativos tradicionales, es connotado como un sujeto pasivo cuya función aparece más ligada a un rol disciplinario, supervisor y normalizador en detrimento de sus funciones educativas e intelectuales. Dicha función está regularizada y legitimada a partir de la imposición del Estado, la cual es expresada a través de los proyectos educativos. En síntesis, las ciencias de la educación tradicionales confieren a la labor del maestro una existencia operativa, instrumentando teorías producidas en otras áreas del saber científico, coartando la posibilidad de erigir proyectos educativos alternativos. Bajo esta lógica, se tiende un cerco disciplinario a los procesos pedagógicos que ocurren al interior del aula y, en consecuencia, la clase es el único criterio de medición del tiempo de los saberes enseñados, imposibilitándole al maestro divisar la dinámica real de los procesos de aprendizaje por parte de los alumnos (Zuluaga et al., 2011).

El enfoque educativo referido en el párrafo anterior, encuentra asidero en modelos psicológicos que adscriben a una psicología experimental y conductista, en la cual el discente es considerado como una tábula rasa en la cual inscribir sus saberes, cual si fuera un mero receptor pasivo del proceso educativo. Dicho enfoque data del año 1903 con la figura de Thorndike como principal propulsor de un modelo que vincula a la psicología con

las funciones del aprendizaje y su desarrollo en prácticas educativas, implementando a tal fin sistemas de entrenamiento y que continúa luego con Skinner (1931; 1935) con sus estudios sobre el análisis experimental de la conducta y sus correspondientes métodos de enseñanza (Erazo Santander, 2012).

A partir de todo lo enunciado hasta aquí, se advierte el carácter histórico de la pedagogía y sus diferentes matices a lo largo del tiempo. Dichos matices se nutren, como ya se ha mencionado, en teorías psicológicas que le dan sustento y que enmarcan las cosmovisiones de una época. En tal sentido, precisamente por ser epocales, estas formas de concebir la práctica educativa se han ido modificando y evolucionando a lo largo del tiempo (Piaget, 1983).

Para pensar la pedagogía en la actualidad, es necesario recurrir a autores como Vigotsky (1926/2001) que esgrimen un enfoque diametralmente opuesto al del conductismo y consideran que colocar al alumno en un lugar pasivo de recepción de conocimientos anula su capacidad creativa y lo convierte en un mero imitador y repetidor de saberes sin una real apropiación. En términos del autor:

Es tiempo de parar al alumno sobre sus propios pies y de comprender que el maestro puede enseñar muy pocos conocimientos al alumno, como no es posible enseñar a un niño a caminar por medio de clases, ni con la más cuidadosa demostración de la marcha artística de un maestro. (p. 421)

Para y por ello, la pedagogía propuesta por este autor procura enaltecer un modelo pedagógico en el que el proceso educativo sea direccionado por la energía del propio alumno, que de modo activo procure buscar por sí mismo los conocimientos en vez de esperar “deglutido” aquello que el maestro le brinda. Es necesario, según el autor,

abandonar el prejuicio de que la educación se desarrolla unilateralmente y de manera verticalista, dado que si bien la lección impartida por el docente inculca habilidades, la misma resulta fútil sin el deseo, involucramiento y análisis crítico de los estudiantes.

Vigotsky (1926/2001) entiende como fundamental para el desarrollo del aprendizaje que el maestro asuma el papel de organizador del ambiente social para que de este modo queden instauradas las condiciones propicias para el advenimiento de la curiosidad del alumno y su correspondiente apropiación de conocimientos. Dicha organización del ambiente social, si bien por sí misma es necesaria, no resulta suficiente, dado que es menester que la misma esté apoyada en la calidez interna del maestro y su vocación de servicio.

Tanto Vigotsky (1926/2001) como Piaget (1983) adhieren a un enfoque constructivista de la psicología y la educación, el cual, en palabras de García Vera (2012) es uno de los discursos actuales que circulan con más frecuencia en los proyectos educativos hoy en día. Estos discursos procuran romper el modelo de educación tradicional y reemplazar por otro en el cual la obtención del conocimiento se alcance dialécticamente, enmarcado en un proceso pedagógico democrático y participativo.

Esta concepción acepta la validez del conocimiento escolar en sí mismo pero buscando resignificar la relación pedagógica, reemplazando el modelo lineal y verticalista que la precedía por un enfoque sustentado en la construcción dialogal de saberes, en otras palabras, la sustitución de un modelo que pone el énfasis en el profesor y su enseñanza a un modelo que enfatiza en el estudiante y su aprendizaje (García Vera, 2012).

Piaget (1983) plantea que los procesos de adquisición de conocimientos dependen en gran medida de las transmisiones educativas o sociales, las cuales han aparecido durante

largo tiempo de la mano de la escuela tradicional. No obstante, considera el autor, que el registro de todo dato proveniente del exterior (en este caso la información suministrada por el maestro) necesita de una estructuración de lo real anclada en mecanismos de asimilación y acomodación inherentes a la actividad del sujeto. Dicha asimilación no es algo dado a priori, dado que toda transmisión e intercambio de información exige una reestructuración cognitiva que sólo es posible a partir de la actividad interna del aprendiz.

A modo de cierre, resulta interesante mencionar el propio interrogante que Piaget (1983) expone: “¿Depende el éxito de una transmisión solamente de la mejor o peor presentación por el adulto de lo que desea inculcar al niño, o supone la presencia en este último de instrumentos de asimilación sin los cuales no podría comprender”?

La respuesta a este interrogante puede hallarse en parte en algunos de los ya mencionados párrafos anteriores, pero su cabal comprensión no ha sido del todo asimilada por varias escuelas incluso hoy día, tal como podrá ser evidente tras la lectura del siguiente apartado.

2.2 Modelo de pedagogía tradicional/convencional

La educación tradicional y las ideas pedagógicas que ella conlleva se hacen visibles a partir de la diferenciación social que es producto de las desigualdades socioeconómicas propias del devenir histórico de la humanidad. La burguesía, que a partir del periodo Renacentista adquiere el status de clase progresista, vanagloria los avances científicos y procura afianzarlos preparando a las capas populares para su participación en las labores de producción. Es en este contexto en que nace una pedagogía cuyas bases y fundamentos teóricos atienden a las demandas de una enseñanza sustentada en la disciplina, rigidez,

imposición de un orden social y requerimiento de un maestro capaz de preparar hombres disciplinados al servicio social de la época (Acosta Navarro, 2005).

Ortiz Ocaña (2011) expone que la escuela tradicional surge en el siglo XVII en Europa tras el advenimiento de la burguesía y como expresión de la sociedad moderna, encontrando su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la escuela pública tanto en Europa como en América Latina, encuadrándose en doctrinas político sociales propias del liberalismo.

Las tendencias pedagógicas que este sistema político trae aparejadas, ejercen un control verticalista de la institución al docente y de éste al estudiante, donde las decisiones son tomadas en la cúpula sin participación del resto de los actores, priorizando el desempeño académico y el intelecto por sobre la persona. Las prerrogativas de este sistema giran en dirección a la homogenización en cuanto los procesos de enseñanza-aprendizaje, e instan a los “menos capaces” a superar sus falencias para lograr el éxito académico el cual está permanentemente monitoreado por un docente cuyos principios educativos son inflexibles y deja poco lugar al debate y a la interacción entre los alumnos (Acosta Navarro, 2005).

En consonancia con dicha autora, Ortiz Ocaña (2011), refiere que bajo esta perspectiva la concepción de escuela tradicional tiene como misión la preparación intelectual y moral de los estudiantes, a la vez que la conservación del orden social en un marco de disciplina y obediencia. Por tal motivo, la imagen del docente es connotada como una persona dotada de autoridad, esencialmente transmisora de conocimiento de modo impositivo, coercitivo y paternalista.

Por su parte, Sanjurjo (1994) agrega que el profesor, ocupando una posición activa, es el amo y señor del salón de clases, el sabio, y el alumno, un mero receptor pasivo que graba o memoriza mecánicamente la información, adquiriendo un conocimiento sin lograr comprenderlo. En otras palabras, el estudiante es significado como una pizarra en blanco donde se registran los saberes transmitidos por el docente de manera idéntica a como éste los impartió.

En este sentido, Larrañaga Otal (2012) opina que, aun actualmente, el sistema educativo no ha cambiado al ritmo de las transformaciones sociales y la figura del docente sigue en muchos casos teniendo el rol de centralidad que caracterizó a la formación de generaciones pasadas. Bajo esta lógica se sigue enfatizando en un docente que, según la misma autora expresa, suelta la lección a sus alumnos y luego los evalúa a partir de exámenes estándares. De esta forma, la educación queda reducida a una mera labor acumulativa y repetitiva de conocimientos.

Cabe referir que este modelo pedagógico hunde sus raíces en la pedagogía eclesiástica propuesta por el jesuita Ignacio Loyola en la cual se pregonan los conocimientos y valores acumulados por la ciencia y la sociedad, los cuales tienen el carácter de verdades indiscutibles y acabadas pero que, no obstante, aparecen disociadas de las realidades del alumno y su contexto. El método subyacente a esta pedagogía reposa en el discurso expositivo del profesor y el aprendizaje y, tal como se mencionó anteriormente, es de índole repetitiva y memorística (Ortiz Ocaña, 2011).

Refiriéndose a dicha perspectiva, el autor expone que las características de este tipo de clase se sustentan en la transmisión verbal de la información, pero se realizan pocas actividades de carácter práctico por parte del alumno. Si bien este modelo cumplió un

importante desarrollo histórico y aún subsiste en varias instituciones, en realidad no responde a las actuales demandas y expectativas de la sociedad contemporánea.

Como corolario de este planteamiento, Torres Salas (2010) esboza que las nuevas generaciones nacen, crecen y se educan en un contexto tecnológico en el cual la educación debe contemplar el desarrollo socio-histórico del sujeto en un mundo en permanente cambio. En tal sentido, plantea la importancia de una enseñanza contextualizada y relacionada con la vida cotidiana como uno de los desafíos más importantes de la pedagogía actual al cual debiesen adscribir los docentes.

En síntesis, siguiendo a Pozo y Gómez (1998), quizás no sea necesario que la educación tradicional desaparezca, pero sí es menester que pueda aggiornarse a las demandas epocales y en tal sentido pueda transmutarse de una lógica basada en los principios del positivismo a una lógica constructiva en la cual el desarrollo de los contenidos se focalice como un planteamiento cuya resolución implique un trabajo dialéctico entre profesores y alumnos, brindando herramientas a los estudiantes para el auto-aprendizaje y el tan anhelado logro del “aprender a aprender” que esta sociedad requiere.

2.3 Modelo de pedagogía Waldorf

La pedagogía Waldorf tiene sus fundamentos en la teoría Antroposófica propuesta por Steiner (1922). Esta teoría concibe el aprendizaje como un proceso vivencial anclado en la relación dialéctica entre pensamientos, emociones y voliciones que dotan de significado a la experiencia humana. Según Steiner (1922) la Antroposofía es una práctica científica, una ciencia espiritual destinada al estudio y al desarrollo de las potencialidades del ser humano.

En su proceso formativo, dicha disciplina procuró vencer dos limitaciones/obstáculos: por un lado los límites del conocimiento científico sustentado en el modelo positivista de la ciencia, según el cual todo conocimiento objetivo de la realidad se obtiene a partir de la observación y experimentación y, por otro lado, los límites que surgen de su contracara: el conocimiento obtenido a partir de experiencias místicas o sugestivas.

Steiner (1922) comulga con la idea de que el conocimiento de la realidad sensible mediante observación, tal como propone la ciencia tradicional, es necesario pero “pálido” e insuficiente si no se lo complementa con el conocimiento que nace a partir de la vida anímica del ser humano y que está íntimamente vinculado a sus emociones; es este último aspecto el que permite según el autor alcanzar un conocimiento significativo de la realidad y menos abstracto que el que se logra tan solo recurriendo a la cognición. Según el autor el conocimiento del mundo se obtiene a partir del *fluir* y la conjugación entre voluntad, emoción y pensamiento.

En concordancia con los planteos de Steiner, Rodríguez Grajal (2012) entiende a la Antroposofía como una disciplina científica que conecta los aspectos más profundos del ser humano (emociones, pensamientos, sensaciones) con la naturaleza y el entorno que lo rodea, potenciando la fuerza del pensar y del sentir en pos de un proceso de autoconocimiento que propicia el desarrollo del hombre.

La Antroposofía, entiende Steiner, si bien puede ser denostada como fantasiosa por parte de sus detractores, en realidad es la única disciplina científica que garantiza un conocimiento integral del hombre, y que le permite el máximo desarrollo de sus fuerzas cognoscitivas aunadas a sus facultades anímicas. Con ello, sostiene el autor, se logra un pleno vivir. En palabras de Steiner (1922):

Para alcanzar el conocimiento de lo que se halla más allá de la naturaleza exterior, se debe apelar a las fuerzas del alma que en ella están latentes en la existencia común, o mejor dicho, de las cuales el hombre no es consciente. La Antroposofía quiere desenvolver esas fuerzas que en el alma dormitan, para poder penetrar mediante las fuerzas cognoscitivas, una vez despertadas, en los mundos en los que no es posible penetrar por medio de las fuerzas cognoscitivas comunes. (p.5)

La importancia de la vida anímica cobra especial relieve y es moldeada por la educación. La pedagogía Waldorf procura una educación “no industrializada”, no homogeneizante de los sujetos, contrapuesta con las que pregona el sistema capitalista de producción actual. En este sentido, el método de enseñanza Waldorf, enfatiza y valora una escuela libre en la cual el proceso de instrucción se ajuste a las necesidades de cada alumno y a su propio desarrollo evolutivo y personal. Para ello es necesario que se potencie su imaginación, en donde el niño ocupe el lugar protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en la figura más activa de dicho proceso. No obstante, para que su devenir académico sea fructífero, es menester el acompañamiento que reciba el niño de parte de sus docentes y su familia, en un trabajo mancomunado en el cual el principal objetivo no sea el conocimiento en sí mismo impuesto vertical y arbitrariamente sino el conocimiento que se construye a partir del propio descubrimiento de la realidad y la autoexploración del mundo. A tal fin, la función de los docentes no es tanto enseñar conocimientos que puedan resultar obsoletos en el mundo actual en permanente cambio, sino que, por el contrario, su principal función ha de ser enseñar a aprender (Carlgren, 1989).

Para llevar a feliz término la tarea educativa, la educación Waldorf se estructura en tres épocas diferenciadas en función del desarrollo evolutivo de los niños, denominadas Septenios.

Rodríguez Grajal (2012) los distingue según las distintas edades que comprenden y sus respectivas características, a saber:

El primer Septenio, compete al periodo de la primera infancia, desde los primeros años de vida hasta la segunda dentición y se caracteriza por la exploración del entorno físico y el conocimiento del mundo a través de lo sensorial. En este periodo se desarrolla el aprendizaje principalmente por medio de la imitación y de ahí la importancia del rol adulto como modelador de determinadas conductas.

El segundo Septenio por su parte, se desarrolla desde el periodo comprendido a partir de la segunda dentición hasta la pubertad y es el que atañe específicamente a la niñez. Entre sus principales características se encuentran la exploración y descubrimiento del mundo, ya no por imitación, sino a partir del desarrollo de la propia experiencia. En esta etapa cobran especial importancia la utilización de metáforas e imágenes por parte de los docentes para estimular la imaginación y la inteligencia sensible de los niños.

El tercer Septenio, finalmente, es el que concierne a la adolescencia y oscila entre la pubertad y la edad adulta, caracterizándose por el pasaje del aprendizaje imaginativo a un aprendizaje racional y un paulatino proceso de autoeducación.

En síntesis, la educación Waldorf, como ya se mencionó anteriormente, promueve un estudiante activo y principal protagonista del proceso educativo que desarrolle un pensamiento fortalecido y elevado mediatizado por sus propias impresiones sensoriales, lo que le confiere intensidad y significatividad (Steiner, 1922). En pos de dicho propósito la

organización de la educación en Septenios, el desarrollo de actividades artísticas, propuestas educativas ancladas en el desarrollo de la imaginación y la estimulación por medio de imágenes y el descubrimiento de nueva información a través de diferentes materiales y colores que despierten los sentidos, garantiza la apropiación de un saber en el que aparezcan articulados componentes cognitivos, volitivos y sensoriales (Vargas Benites, 2018).

2.4 Estilos de aprendizaje y su implicancia en instituciones educativas tradicionales y Waldorf

Para dar inicio a este apartado es menester mencionar aquello que se entiende por aprendizaje. Si bien no existe una teoría unánime al respecto, puesto que varía de acuerdo a los modelos psicológicos o psicopedagógicos que se adopten para establecer su definición, el enfoque en el cual se ancla este trabajo forja sus bases en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb. Tal como su nombre lo indica, dicha teoría se centra en el rol primordial que asume la propia experiencia en el proceso de aprendizaje, en tanto y en cuanto este último constituye un proceso de reflexión y de dotación de sentido a las experiencias personales en pos de construir un conocimiento a partir de ellas (Gómez Pawelek, 2011).

En complemento con lo anterior, Díaz (2012) define al aprendizaje como una serie de procesos psicológicos, biológicos y sociales mediatizados por el pensamiento que modifican conductas, actitudes y habilidades de los sujetos en base a las experiencias que la persona adquiere en interacción con el ambiente externo, proveyendo respuestas duraderas y adecuadas al mismo.

González Clavero (2011) añade que la diversidad de teorías en torno al aprendizaje se debe en gran parte, además de los modelos teóricos, a la necesidad de reajuste a los contextos en que deben ser aplicadas. Dichos contextos resultan de capital importancia para la autora, puesto que considera que cada sujeto posee un modo personal de apropiación de la cultura y es, en el entramado resultante entre los factores intrapsicológicos e interpsicológicos, donde se produce tal apropiación.

No obstante, la evidencia empírica permite constatar que aunque las condiciones sociohistóricas de diferentes sujetos de aprendizaje sean similares, su apropiación cultural difiere. En tal sentido, resulta de cabal relevancia comprender aquellas variables que permitan explicar las diferencias, entre las que ocupan un lugar prioritario la motivación y los estilos de aprendizaje (González Clavero, 2011).

Kolb (1975) concibe al aprendizaje como un ciclo espiralado basado en cuatro etapas: experiencia concreta, la cual implica la interacción con el objeto de estudio; observación reflexiva, que permite extraer ideas y reflexionar sobre ellas; conceptualización abstracta, donde se contrasta información y se pueden elaborar definiciones y, finalmente, experimentación activa, que implica la puesta en práctica de lo adquirido y la transferencia a otros contextos. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje resulta significativo para el sujeto que aprende cuando se integran estas cuatro etapas.

El autor referido en el párrafo anterior plantea que cada estudiante se siente más cómodo con alguna de las etapas previamente descriptas, dando lugar a diferentes estilos de aprendizaje: un estilo activo, el cual compete a un estudiante que prefiere las experiencias concretas, que aprende experimentando; un estilo reflexivo que prefiere de las conceptualizaciones abstractas; un estilo teórico, que forja su aprendizaje a partir del

pensamiento y la experimentación activa y, por último, un estilo pragmático, que da cuenta de un estudiante que aprende haciendo.

Tomando de base el modelo desarrollado por Kolb (1975), autores contemporáneos como Alonso et al. (1995) entienden a los estilos de aprendizaje como la forma a partir de la cual diferentes estímulos afectan la habilidad de un sujeto para la absorción y retención de información. En otras palabras, son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que se construyen en un entorno educativo y que sirven de indicadores estables de la forma de percibir, interactuar y responder a las demandas del ambiente académico.

Honey y Mumford (1994) amplían las definiciones y caracterizaciones de los estilos de aprendizaje propuestas por Kolb, desarrollándolas de la siguiente manera:

- **Estilo activo:** Da cuenta de sujetos espontáneos, creativos, innovadores, con marcados deseos de aprender y modificar su entorno, resolviendo activamente las problemáticas a las que se enfrenten, abordándolas con dinamismo y entusiasmo. Son sujetos de mente abierta.
- **Estilo reflexivo:** Atañe a sujetos prudentes, observadores y analíticos, que entre sus cualidades priman la paciencia y el análisis minucioso de las situaciones antes de tomar decisiones. Son detallistas y gustan de obtener datos analizándolos con detenimiento antes de emprender determinada acción.
- **Estilo teórico:** Los sujetos en quienes predomina este estilo son profundos en su sistema de pensamiento, analíticos y perfeccionistas. Priorizan la racionalidad por sobre la espontaneidad, dejando de lado cuestiones

subjetivas o ambiguas. Procesan la información de manera coherente y procuran adaptar las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas.

- **Estilo pragmático:** Quienes poseen este estilo se caracterizan por actuar de manera rápida y segura, tienden a ser impacientes, pero a su vez son resolutivos y amantes de la aplicación práctica de las ideas. Gustan de las situaciones nuevas para experimentar y les apetecen los desafíos.

Estos estilos de aprendizaje atraviesan los diferentes establecimientos educativos y sistemas pedagógicos, si bien, cabe decir, se observa la primacía de unos u otros según el modelo pedagógico al que adscriba la institución.

En lo que a esta investigación concierne, el eje de análisis se centra en los modelos pedagógicos tradicionales (convencionales) y Waldorf. Al respecto de este último, Rawson (2014) plantea que Waldorf es una forma de ver al mundo y el ser humano, a partir de la cual se produce una interrelación pedagógica entre maestros, alumnos y padres.

En palabras de Rawson (2014), el desafío de la escuela Waldorf es la elaboración de un currículum que se adapte al contexto local y adecuado a las necesidades individuales de los alumnos, que requiere de práctica, revisión y evaluación constante. El foco de esta pedagogía está puesto en el aprendizaje del niño/adolescente, pero no tan así en la organización de clases y asignaturas. En síntesis, lo que se pregona en estas escuelas es un currículum abierto, situacional, emergente y dinámico en cuanto a la forma de impartirse.

En consonancia con Rawson, Garrudo Carrasco (2017) plantea que el fin principal de la educación Waldorf consiste en brindar las condiciones de posibilidad que faciliten el logro del autoconocimiento como eje prioritario del desarrollo de cada estudiante.

A partir de lo antes mencionado, se evidencia que la pedagogía Waldorf aspira a la formación de estudiantes que desarrollen estilos de aprendizaje activos, donde el alumno sea el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, con una visión que apunte al cambio y la transformación de sí mismo y de su entorno, un alumno innovador, creativo y pragmático, involucrado en su proceso de aprendizaje y no un mero repetidor de contenidos de manera memorística. Este tipo de educación apunta a un aprendizaje integral, que forme personas con pensamiento crítico y con posibilidades de transformar el mundo (García, 2017).

Una de las principales formas en que la educación Waldorf persigue sus objetivos formativos es a partir de la implementación de experiencias adecuadas para que cada niño y adolescente pueda llevar su aprendizaje al siguiente nivel, a partir de la cooperación con sus pares y el fomento de su motivación intrínseca. La estructura del currículum Waldorf ofrece un camino de andamiaje donde las adquisiciones más tempranas logradas en un contexto colaborativo, facilitan ulteriores adquisiciones de los estudiantes, en un proceso guiado y apoyado por sus maestros y el resto de la comunidad educativa, teniendo en cuenta la individualidad de cada alumno (Rawson, 2014).

En contrapartida, en las instituciones secundarias que adscriben a un modelo tradicional, la educación está bien sistematizada, con un currículum estandarizado basado en objetivos de aprendizaje diagramados año por año y diseminado a través de diferentes asignaturas (Rawson, 2014).

Esta diversidad formativa entre un tipo de institución y otra, propicia estilos de aprendizaje diferentes en sus jóvenes que, en el caso de las escuelas tradicionales, tienden a

ser más bien teóricos y reflexivos, tan sólo observándose el fomento al estilo pragmático en determinadas modalidades específicas de secundario (Adán León, 2007).

A modo de cierre, cabe mencionar que las conclusiones plasmadas por Adán León, entran en total consonancia con los hallazgos de Sotelo y Sotelo (1999) y Garrido y Goicochea (2003) quienes trabajaron muestras de 1000 estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria y con 413 alumnos entre 16 y 20 años respectivamente, todos ellos asistentes a escuelas convencionales, llegando a las mismas conclusiones: las preferencias en los estilos de aprendizaje de los estudiantes siguieron este orden: (1) reflexivo, (2) teórico, (3) pragmático y (4) activo.

2.5 Educación e inserción universitaria y laboral

Los puentes asociativos entre educación secundaria e inserción universitaria o bien entre educación secundaria e inserción laboral han sido objeto de análisis por parte de diferentes profesionales del campo de la psicología, las ciencias de la educación, la psicopedagogía, entre otros (Colombo et al., 2017; Gairín Sallán et al., 2009; García Blanco & Cárdenas Sempértegui, 2018; Miranda et al., 2005; Otero, 2012; Vera & Castioni, 2010).

En las últimas dos décadas del siglo XX se ha producido un vasto incremento de las posibilidades de acceso a la educación en América Latina en todos los niveles educativos, aunque con profundas variaciones según la clase social a la que pertenezca el estudiante. De hecho, esta gran masividad educativa, no hizo más que visibilizar, dejar en clara evidencia, la profundización de las desigualdades sociales producto de una época post-industrial en permanente cambio (Vera & Castioni, 2010).

Concretamente, en lo que respecta a nuestro país, la devaluación taxativa que afectó duramente la economía argentina en aquella época y que proliferó a inicios del siglo XXI,

no hizo más que consolidar las tendencias regresivas de los 90 denotando un período de subocupación, precariedad y desocupación (Miranda et al., 2005).

Dichas teorizaciones acerca de las dificultades que ofrece el sistema económico, coinciden con la propia perspectiva que tienen los jóvenes argentinos, tal como fehacientemente expusieron Colombo et al. (2017) quienes encontraron que dicha población posee una visión crítica respecto de la situación laboral que ofrece el país, la cual se sustenta en ofertas de trabajo reducidas, sueldos escasos y una ausencia de garantías en cuanto a su continuidad laboral. Este combo de factores negativos no hacen más que ampliar la incertidumbre que ya de por sí presentan muchos jóvenes en cuanto a su proyecto de vida, lo cual genera en ellos la percepción de sentirse excluidos del sistema productivo sin siquiera haber logrado insertarse.

Lo anteriormente mencionado es expuesto por Miranda et al. (2005) bajo el rótulo de “las paradojas de la educación”, que adscribe a la descripción de dicho fenómeno sintetizándolo de la siguiente manera: (1) los jóvenes tienen mayor acceso a la educación y menos acceso al empleo que los adultos, dado que según un informe de la OIT (2004), las tasas de desocupación de los jóvenes triplican a las de la población económicamente activa adulta y (2) los jóvenes son más aptos para el cambio productivo, pero quedan excluidos de éste, dado que la demanda de trabajo sobrepasa a las ofertas laborales.

Colombo et al. (2017) refuerzan la posición de los autores previamente referidos sosteniendo que las grandes metamorfosis del mundo laboral de los últimos años incidieron no sólo en las formas de distribución del trabajo sino también en las posibilidades de acceso a éste.

Las transformaciones a las que refieren Colombo et al. (2017) hacen eco en las teorizaciones de Vera y Castioni (2010) quienes explícitamente exponen que en el siglo

XXI ha desaparecido la noción de una formación técnica suficiente que garantice la accesibilidad a un puesto de trabajo perdurable en el tiempo. El “empleo para toda la vida” no deja de ser una entelequia de tiempos remotos en los que se ha sustituido por un nuevo concepto: “la formación a lo largo de la vida”.

Lo anteriormente descrito, precisamente el concepto de “formación a lo largo de la vida”, no hace más que realzar el rol de la educación en la era de la sociedad del conocimiento, tal como la denominan diversos autores (Drucker, 2000; García Blanco & Cárdenas-Sempértegui, 2018). En palabras de Sepúlveda et al. (2008):

Este sistema educacional ha dejado de ser un espacio formativo al que accedía sólo un segmento menor de la población, e incluso, desde un tiempo a esta parte, se hace evidente que la enseñanza media es una etapa imprescindible, pero no suficiente, para una exitosa integración social e inicio de la vida laboral de las personas. (p.8)

No obstante, resulta alentador, que ante el difícil panorama descrito anteriormente, muchos jóvenes encuentran el temple necesario y confianza en su esfuerzo personal para sobrellevar la situación, sin caer en el repliegue o la frustración. Exceptuando el caso de los jóvenes de los segmentos sociales más bajos, el resto suele mostrar un posicionamiento de apertura y aceptación de empleos parciales no lo suficientemente bien remunerados siempre y cuando éstos le permitan completar sus estudios secundarios o universitarios (Sepúlveda et al., 2008).

Los autores mencionados en el párrafo anterior amplían esta idea cuando, al referirse a los proyectos de futuro de los jóvenes, puntualmente expresan que el trabajo constituye un referente insoslayable en dicho itinerario, si bien, cabe decir, el énfasis actual

de gran parte de este sector educativo está puesto en la priorización de los estudios y una postergación del ingreso laboral.

Al respecto, Otero (2012), aventura la idea de que la transición estudio-empleo supera la problemática ligada pura y exclusivamente a términos de inserción, sino que implica todo un proceso de reconfiguración de la identidad por parte de los jóvenes en la que entran en juego cuestiones relativas a la configuración de sentidos, identificaciones y reconfiguraciones sobre las propias representaciones que ellos tienen de sí mismos, sus capacidades, posibilidades y limitaciones en cuanto a la concreción de sus proyectos vitales.

En síntesis, empleando los términos de Colombo et al. (2017), la situación actual de los jóvenes se encuentra en un período de moratoria o transición en tanto que esta población no manifiesta una identidad laboral precisa, a excepción quizás de quienes egresaron de carreras técnicas y logran inserciones acordes con su especialidad.

Sobre lo expresado en el párrafo anterior, subyace implícitamente la idea de que las destrezas adquiridas en un área específica pueden incidir de manera positiva en la ulterior inserción de los jóvenes en el mercado laboral. De ahí, que el epicentro del análisis en el escenario actual esté focalizado en el aprendizaje por competencias más que en el aprendizaje de contenidos.

Gran parte de las reformas de los modelos educativos en la actualidad, ponen como figura el desarrollo de competencias en determinadas áreas por parte de los estudiantes, lo cual es algo que ya se venía teorizando desde la primera década del siglo XXI por parte de autores como Sepúlveda et al. (2008) pero que en la actualidad ha encontrado mayor cristalización. En palabras de los autores, la formación técnico-profesional conforma uno de los ámbitos de preparación fundamental para la vida laboral, la cual se constituye a partir

de un entramado que articula el aprendizaje de contenidos de formación general con contenidos de formación específica propios de una especialidad y con un marcado tinte de aplicación práctica. Tal modelo es denominado por los autores aludidos como “modelo de enseñanza dual” el cual se desarrolla de manera alternada entre la escuela y la empresa, entendiendo que en la primera no es posible simular todos los procesos productivos y aprendizajes adecuados al mundo laboral, razón por la cual es menester el desarrollo de dichas habilidades “in situ”, siendo la empresa el espacio que permita potenciar el aprendizaje de los jóvenes en el propio ambiente de trabajo. Las pasantías laborales son un buen ejemplo de este modelo, así como las prácticas estudiantiles de finalización de curso.

No obstante, para que este modelo se pueda desarrollar de una manera eficaz, es necesario el entrenamiento de competencias por parte de los jóvenes en estadios anteriores de su devenir académico, razón por la cual es menester que la escuela media brinde las condiciones de posibilidad para el desarrollo de estas destrezas. En palabras de Sepúlveda et al. (2008):

La mayoría de los actores educativos reconoce como un aporte importante para la formación de los estudiantes, la organización curricular a partir de la definición de módulos basados en el desarrollo de competencias; más del 90% de los directivos y docentes encuestados coincide en que esta modalidad de organización curricular permite profundizar el aprendizaje práctico de los estudiantes; un porcentaje significativo de éstos, además, coincide en que lo anterior no opera en detrimento del aprendizaje conceptual o teórico de los contenidos de las respectivas especialidades.

(p.25)

De lo anteriormente mencionado se puede inferir, en base al tema de investigación planteado en este trabajo, que tanto el aprendizaje práctico-pragmático (enfaticado en las escuelas Waldorf) como el aprendizaje teórico-conceptual (que pregonan las escuelas tradicionales) son mutuamente necesarios para el futuro desarrollo profesional del estudiante.

CAPÍTULO III

3. Metodología

3.1 Diseño de investigación

Se realizó una investigación de tipo no experimental, de enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-comparativo y de corte transversal.

3.2 Participantes

La muestra estuvo constituida por 77 alumnos, cuyas edades oscilaban entre 14 y 21 años ($M=18$; $DS=3,08$) de los cuales 41 de ellos eran de nivel secundario concurrentes a escuelas convencionales y los 36 restantes por aquellos pertenecientes al último septenio en la escuela Waldorf.

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por cuotas y en cuanto a los criterios de inclusión se tomaron en consideración a aquellos alumnos que concurriesen a uno u otro tipo de institución y cuyas edades estén comprendidas entre los 14 y 21 años, mientras que se excluyó a aquellos alumnos que hayan atravesado en su devenir por ambos sistemas pedagógicos, no acepten participar en la investigación o no posean el consentimiento de sus padres/tutores.

3.3 Instrumentos

1- Escala de Estilos de Aprendizaje [CHAEA JUNIOR] (Alonso et al. 1995; validación española: Sotillo Delgado, 2014) en su versión reducida adaptada a adolescentes. La escala original está compuesta por 80 ítems, mientras que la adaptada para adolescentes está conformada por 44 frases.

Dicho instrumento da cuenta de cuatro estilos de aprendizaje: Activo, Teórico,

Reflexivo y Pragmático, cada uno de ellos conformado por 11 afirmaciones. El estilo Activo da cuenta de un sujeto que disfruta permanentemente de emprender nuevas tareas, afrontar nuevas experiencias y trabajar en equipo; quienes poseen un estilo predominantemente Teórico tienden a ser perfeccionistas y analíticos; en quienes prevalece el estilo Reflexivo, su caracterización principal reside en la prudencia y la escucha atenta a los demás, tratando de tener una visión lo más objetiva de cada situación y, finalmente, quienes poseen un estilo mayormente Pragmático, tienden a ser seguros y actuar de manera rápida y eficiente ante nuevas situaciones. Si bien en muchos casos impera un estilo sobre otro, en realidad no son excluyentes entre sí. Los puntajes en cada estilo oscilan entre 0 y 11 puntos. El tipo de respuesta es dicotómico (sí/no) según el sujeto se sienta identificado o no con cada uno de los reactivos y no existen ítems negativos. La consistencia interna de la escala arrojó un Alfa de Cronbach de 0,69. Cabe destacar que la validez/fiabilidad de este cuestionario se demostró en una investigación realizada por Alonso et al. (1995), con 1371 estudiantes de 25 facultades, tanto de la Universidad Autónoma como de la Politécnica de Madrid.

2- Cuestionario de variables sociodemográficas confeccionado ad-hoc: preguntas sociodemográficas tendientes a conocer: género, tipo de institución educativa (convencional o Waldorf) y edad del estudiante.

3.4 Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, el primer paso fue contactar instituciones a través de la dirección de diferentes establecimientos educativos tanto de modalidad convencional como aquellos de pedagogía Waldorf, a quienes se les envió el modelo de protocolo a administrar y un consentimiento informado.

Posteriormente, y luego de la autorización de las respectivas autoridades, se procedió a confeccionar y enviar un Formulario de Google que contenía la encuesta y los datos sociodemográficos necesarios para esta investigación, el cual se entregó a los estudiantes interesados en participar. Además de los sujetos contactados por medio de los colegios, otros fueron convocados a través de la difusión por medio de diferentes redes sociales. La administración se realizó de modo virtual y el tiempo aproximado de duración que se les informó a los sujetos fue de 10 minutos aproximadamente para el completamiento de la encuesta.

Se les aclaró a los participantes que no había respuestas correctas o incorrectas así como tampoco devolución de los resultados dado que los mismos sólo eran recabados a fines académicos.

3.5 Análisis de datos

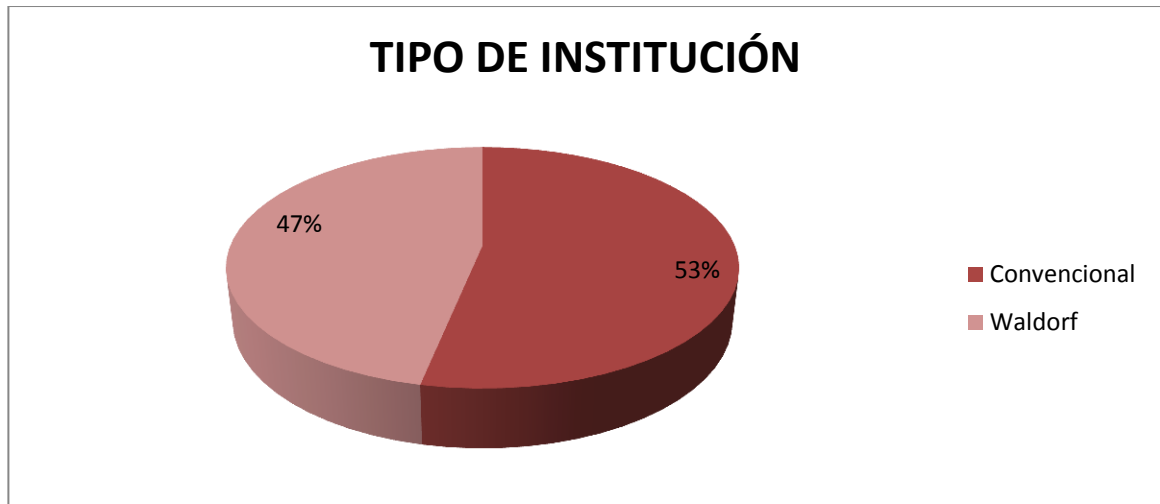
Para la tabulación y el procesamiento de datos obtenidos se utilizó el SPSS 25.0. Se hicieron análisis comparativos según tipo de institución, sexo y edad de los participantes, tomando como criterio a priori la homogenización de los grupos en cantidad de sujetos en cuanto a dichas variables sociodemográficas se refiere.

CAPÍTULO IV

4. Resultados

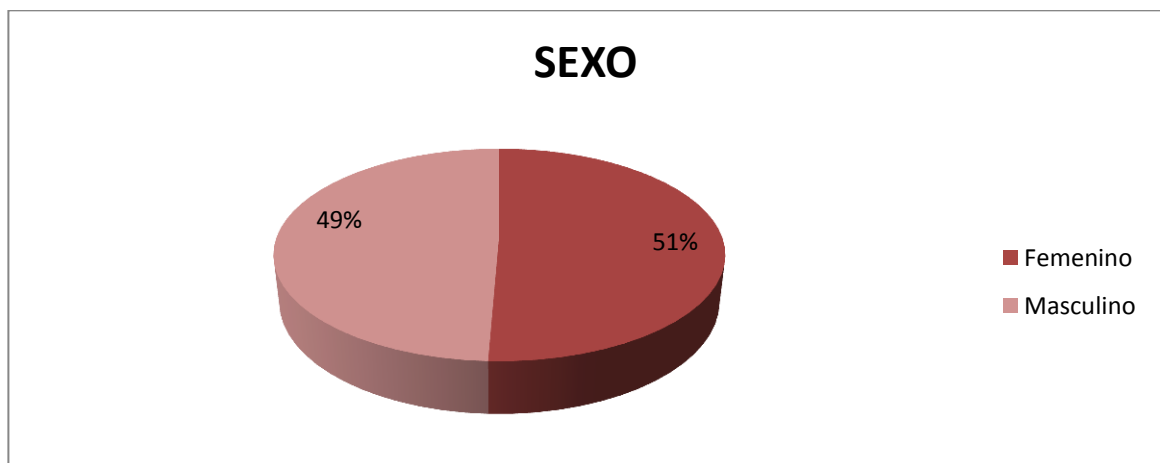
4.1 Caracterización de la muestra

Gráfico I. Distribución de la variable Tipo de Institución.



Del total de los participantes encuestados, 36 asistían a escuelas con sistema pedagógico Waldorf mientras que 41 concurrían a escuelas convencionales.

Grafico II. Distribución de la variable Sexo.



La muestra estuvo conformada por un total de 38 estudiantes de sexo masculino y 39 de sexo femenino.

4.2 Descripción de la variable Estilos de Aprendizaje

Tabla I. Descripción de la preferencia de Estilos de Aprendizaje en alumnos de escuela convencional y Waldorf.

Estilos de Aprendizaje	Escuela Convencional	Escuela Waldorf
	Media	Media
Activo	5,90	8,11
Reflexivo	8,17	5,61
Teórico	7,49	6,42
Pragmático	6,95	7,25

En los estudiantes de escuela convencional predomina en primer lugar el Estilo de Aprendizaje Reflexivo y en segundo lugar el Teórico, mientras que en los estudiantes de escuela Waldorf existe preponderancia del Estilo Activo seguido del Estilo Pragmático.

4.3 Cruce de variables

4.3.1 Análisis de normalidad

Tabla II. Prueba de Normalidad

Variable	Significación
Estilo de Aprendizaje Activo	0,007
Estilo de Aprendizaje Reflexivo	0,002
Estilo de Aprendizaje Teórico	0,001
Estilo de Aprendizaje Pragmático	0,001

Ninguno de los Estilos de Aprendizaje siguió un patrón de distribución normal.

4.3.2 Análisis de las variables sociodemográficas

4.3.2.1 Análisis de los Estilos de Aprendizaje según el Tipo de Institución.

Tabla III. Análisis de los Estilos de Aprendizaje en función del Tipo de Institución

Variable	Institución	Rango Promedio	Significación
Activo	Escuela Convencional	28,77	0,001
	Escuela Waldorf	50,65	
Reflexivo	Escuela Convencional	48,82	0,001
	Escuela Waldorf	27,82	
Teórico	Escuela Convencional	43,48	0,058
	Escuela Waldorf	33,90	
Pragmático	Escuela Convencional	35,63	0,151
	Escuela Waldorf	42,83	

Prueba utilizada: U de Mann Whitney

Según los resultados arrojados en la tabla precedente, se observan diferencias significativas en los Estilos de Aprendizaje entre estudiantes de escuelas convencionales y Waldorf en lo que respecta a los estilos Activo y Reflexivo, siendo el primer estilo aludido preponderante en los alumnos de escuela Waldorf mientras que el Reflexivo es superior en quienes asisten a instituciones Convencionales. Asimismo se observa también cierta tendencia a desarrollar un estilo Teórico mayormente en los estudiantes de escuela Convencional a diferencia de los Waldorf. Finalmente, no existen diferencias significativas en lo que al estilo Pragmático refiere.

4.3.2.2 Análisis de los Estilos de Aprendizaje según Sexo.

Tabla IV. Diferencia entre los Estilos de Aprendizaje y la variable Sexo

Variable	Sexo	Rango Promedio	Significación
Activo	Femenino	36,83	0,385
	Masculino	41,22	
Reflexivo	Femenino	40,09	0,663
	Masculino	37,88	
Teórico	Femenino	41,68	0,282
	Masculino	36,25	
Pragmático	Femenino	39,26	0,917
	Masculino	38,74	

Prueba utilizada: U de Mann Whitney

No se encontraron diferencias significativas entre los Estilos de Aprendizaje y la variable Sexo.

4.3.2.3 Análisis de los Estilos de Aprendizaje según Edad

Tabla V. Relación entre los Estilos de Aprendizaje y la variable Edad

Variable	Edad	Significación
Activo	-0,279	0,014
Reflexivo	0,034	0,770
Teórico	-0,005	0,968
Pragmático	-0,128	0,268

Prueba utilizada: Rho de Spearman

Tal como se evidencia en la tabla V, existe una relación negativa entre la edad y estilo de aprendizaje Activo, es decir, a mayor edad menor empleo de dicho estilo. No se hallan relaciones significativas entre la edad y el resto de los estilos de aprendizaje.

CAPÍTULO V

5. Conclusión y discusión

Esta investigación se propuso como objetivo principal evaluar los Estilos de Aprendizaje predominantes en estudiantes de escuela convencional y compararlos con quienes asisten a escuelas con sistema pedagógico Waldorf.

A partir de ello, la hipótesis (H1) que se formuló al respecto planteaba que los estudiantes de escuela secundaria convencional presentaban un estilo de aprendizaje predominantemente Reflexivo, mientras que aquellos que asistían a escuelas con sistema pedagógico Waldorf tendían a ser Pragmáticos.

Los resultados obtenidos en esta investigación permitieron confirmar parcialmente la hipótesis planteada, dado que si bien el Estilo Reflexivo fue significativamente superior en los estudiantes de escuela Convencional con respecto a los de Waldorf, en cambio no se encontraron diferencias estadísticamente comprobables en lo atinente al Estilo Pragmático.

El estilo de aprendizaje predominantemente Reflexivo que caracteriza a los estudiantes de escuela Convencional, encuentra apoyo en la investigación de Sotelo y Sotelo (1999), quien trabajando con una muestra de 1000 estudiantes de secundaria de una escuela tradicional de Perú, halló que en los alumnos encuestados sus preferencias tendían en primer lugar al uso de un estilo de aprendizaje Reflexivo, en segundo lugar Teórico, en tercer lugar Pragmático y por último Activo. Dichos resultados coinciden exactamente con los obtenidos por Garrido y Goicochea (2003) quienes trabajaron con una muestra de 413 alumnos de escuela secundaria de 16 a 20 años de edad y con los obtenidos en la presente investigación.

El empleo prioritario del estilo de aprendizaje Reflexivo en estudiantes de escuela secundaria convencional podría explicarse en base a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y la funcionalidad de dicho estilo para el logro de sus cometidos académicos, dado que, como han demostrado diferentes investigaciones (e.g. Adán León, 2007; Sotillo Delgado, 2014; Quintanal Pérez, 2011), el estilo de aprendizaje Reflexivo es el mayor predictor del éxito académico.

Por otra parte, la mayor utilización de un estilo de aprendizaje Activo en estudiantes de escuela Waldorf, puede justificarse siguiendo el planteo de Garrudo Carrasco (2017) quien sostiene que el fin de la pedagogía Waldorf aspira a la formación de estudiantes que desarrollen estilos de aprendizaje predominantemente activos, puesto que esta pedagogía pone el eje del proceso de enseñanza aprendizaje en la figura del alumno. En palabras de la autora, se aspira a la formación de estudiantes transformadores de su realidad, innovadores y creativos que estén involucrados en su proceso de aprendizaje y no sean meros repetidores de información, lo cual es propio de un estilo de aprendizaje Activo.

En línea con lo anterior, Parra Blanco (2012) enfatiza que los niños educados con modalidad pedagógica Waldorf tienden a ser maduros, responsables, equilibrados y están dotados de habilidades para resolver de manera asertiva y creativa problemas de la vida cotidiana.

Con respecto a la hipótesis atinente a las variables sociodemográficas (H2), la misma sostenía que los estilos de aprendizaje no presentan diferencias significativas en función de la edad y el sexo de los participantes.

Los resultados encontrados en este trabajo permiten confirmar parcialmente esta hipótesis. En cuanto al sexo, los hallazgos de la presente investigación, están en sintonía con los resultados obtenidos en los estudios de Alducín Ochoa y Vásquez Martínez (2016); Álvarez Castrillo y Albuerne López (2001) y también el trabajo de Acevedo Pierart y Rocha Pavés (2011) quienes no encontraron diferencias significativas en cuanto al género en sus respectivas muestras. Estos resultados podrían explicarse por el hecho de que los estilos de aprendizaje se construyen en contextos determinados que los propician y por consiguiente no es algo que venga dado per sé por diferencias biológicas/genéticas.

No obstante, en lo que respecta a la edad, no se hallaron variaciones significativas en los estilos Reflexivo, Teórico y Pragmático, lo cual concuerda con los estudios de Gómez Del Valle et al. (2003) y Ordóñez Muñoz et al. (2003), pero sí se encontró una relación negativa entre el estilo Activo y la edad, lo cual no tiene asidero en dichas investigaciones precedentes.

Este último resultado podría explicarse partiendo de las teorizaciones de Honey y Mumford (1994) quienes conciben al estilo Activo como una forma de aprendizaje caracterizada por la innovación, la espontaneidad y el deseo ferviente de aprender y modificar el entorno, lo cual es algo que, siguiendo a Arruabarrena (2019), se va perdiendo con el transcurrir de los años.

Otras de las razones de ser de estos últimos resultados podría explicarse siguiendo la teorización de Álvarez Castrillo y Albuerne López (2001) quienes sostienen que las diferencias en cuanto a estas variables sociodemográficas sí parecen encontrarse en profesionales y estudiantes universitarios pero no en los escolares de

secundaria ya que en este caso, dada su etapa vital, en la mayoría de los casos se encuentran aún en la búsqueda de sus propios estilos de aprendizaje.

Para concluir, en cuanto a las limitaciones de esta investigación, podrían citarse el tamaño reducido de la muestra y la escasez de control en cuanto al completamiento de los tests debido al empleo de la plataforma Google Forms, sumado al contexto de pandemia, lo cual dificultó aún más el acceso a los participantes, ya de por sí complejo debido a la especificidad de la muestra.

Otra limitación a remarcar tiene que ver con el empleo de un instrumento para evaluar Estilos de Aprendizaje que no se encuentra adaptado ni validado en población argentina, si bien se usó el que más validez y confiabilidad tenía en población de habla hispana.

Como recomendaciones en la dirección de futuros trabajos, se sugiere realizar un estudio de carácter longitudinal que permita un seguimiento de los participantes a lo largo del tiempo y su transición entre la secundaria y la universidad para ver la evolución de los estilos que implementan en función de las exigencias a las que se enfrentan tanto académicas como eventualmente laborales.

Asimismo sería interesante contrastarlo con muestras de otros contextos para poder convalidar o no los resultados aquí encontrados.

CAPÍTULO VI

6. Referencias Bibliográficas

- Acevedo Pierart, C. G. & Rocha Pavés, F. (2011). Estilos de Aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(8).
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/937>
- Acosta Navarro, M. E. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana de Estomatología*, 42(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034
- Adán León, M. I. (2007). Los estilos de aprendizaje en la orientación y tutoría de bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 59-76.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808120059A>
- Alducín-Ochoa, J. M. & Vásquez Martínez, A. I. (2016). Estilos de aprendizaje, variables sociodemográficas y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería de edificación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-31. doi:
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.18>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (1995). *Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones mensajero.
https://www.researchgate.net/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_diagnostico_y_mejora
- Álvarez Castrillo, C. & Albuerne López, F. (2001). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en alumnos de segundo de bachillerato. *Dialnet*, (77), 77-84.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45500>

- Arias, V., Filippi, G. & Pezoa, C. (2000). *Estudio descriptivo sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de primer año de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez]. Repositorio Institucional UCSH.
<http://www.buenastareas.com/ensayos/EstudioDescriptivo-Sobre-Estrategias-De-Aprendizaje/2978712.html>
- Arruabarrena, L. N. (2019). *Creatividad y Estilos de Aprendizaje en adolescentes escolarizados* [Tesis de Licenciatura, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Institucional UAI.
- Bolivar López, J, M. & Rojas Velásquez, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *RevinPost*, 23(3), 199-215. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65811489010.pdf>
- Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf: una educación hacia la libertad*. Editorial Rudolf Steiner. <https://www.editorialrudolfsteiner.com/products/pedagogia-waldorf-una-educacion-hacia-la-libertad>
- Colombo, M. E., Canle, L., Vallejos, L., Morillo, M., Otero, M. S. & De Grandis, C. (2017). Expectativas de inserción laboral en adolescentes de sectores urbanos. *Perspectivas en Psicología*, 14(1), 30-39.
<http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/301>
- Díaz, E. (2012). Estilos de Aprendizaje. *EIDOS*, (5), 5-11.
<https://revistas.ute.edu.ec/index.php/eidos/article/view/88>

Drucker, P. F. (2000). *La sociedad poscapitalista*. Editorial Sudamericana.

<http://anchecata.colmich.edu.mx/janium/Tablas/tabla153976.pdf>

Erazo Santander, O. A. (2012). Reflexiones sobre la psicología educativa. *Revista de Psicología GEPU*, 3(2), 139-157.

<https://revistadepsicologiagepu.es.tl/REFLEXIONES-SOBRE-LA-PSICOLOG%C3%83%A1-EDUCATIVA.htm>

Estaurao, C., Gago Galvagno, L. C & Elgier, A. M. (2017). Empatía en niños de 11 a 12 años de edad: Una comparación entre pedagogía Waldorf y pedagogía tradicional. *Conciencia EPG*, 2(1), 2517-9896. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76575>

Esteban, M. & Ruiz, C. (1996). Estilos y Estrategias de Aprendizaje. *Anales de Psicología*, 12(2), 121-122. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16712201.pdf>

Estefanía, F. J. (2014). *Aspectos característicos y diferenciales de la pedagogía Waldorf: una investigación a partir del período especial de Embriología Humana, en la especialidad de Biología de 1º de Bachillerato* [Tesis de Licenciatura, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Institucional UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2690>

Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L., Feixas Condom, M. & Guillamón Ramos, C. (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 27-44. <http://www.jstor.org/stable/23766220>

- García Blanco, M. & Cárdenas-Sempértegui, E. B. (2018). La inserción laboral en la educación superior. La perspectiva latinoamericana. *Educación XXI*, 21(2), 323-347. doi: 10.5944/educXX1.16209
- García Luna, A. J., Tamez Herrera, C. & Lozano Rodríguez, A. (2015). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de segundo grado de secundaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 146-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5068233>
- García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848010.pdf>
- Garrido, G. & Goicochea, M. (2003). *Relación entre Estilos de aprendizaje y factores de personalidad en alumnos varones y mujeres preuniversitarios*. Universidad femenina del Sagrado Corazón.
- Garrudo Carrasco, C. (2017). *La educación en valores en la pedagogía Waldorf* [Tesis de maestría, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional USAL. <https://gredos.usal.es/handle/10366/137923>
- Gómez del Valle, M. et al. (2003). Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=754490>

- Gómez Pawelek, J. (2011). *El aprendizaje experiencial*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio UBA.
http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf
- González Clavero, M. V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7)
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81528/00820113012842.pdf?sequence=1>
- Grasha, A. F. & 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. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223980.1974.9915693>
- Hocks Franco, S.C. (2018). *Las emociones en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en la pedagogía Waldorf en los estudiantes de Educación Basica Regular del colegio Waldorf Lima, 2016* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE.
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1906>.
- Honey, P. & Mumford, A. (1994). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead. Berkshire. http://www.alammi.info/documentos/1congreso/memorias/mie2_2.pdf
- Kolb, D.A. (1975). *The learning style inventory: Technical Manual*. McBer.
<https://www.skole.nl/images/documents/20201020%20SLB%20Kolb%20slides.pdf>

- Larrañaga Ota, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja].
Repositorio Institucional UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/614>
- López Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7).
<https://revista.ieee.es/index.php/estilosdeaprendizaje/article/view/925>
- Martínez, I. (1993). *Las actividades laborales de los psicólogos: contexto social e histórico*. Tercer Mundo.
- Miranda, A., Otero, A. & Zelarayan, J. (2005). *Distribución de la educación y desigualdad en el empleo: los jóvenes en la Argentina contemporánea*.
https://www.researchgate.net/publication/267222236_Distribucion_de_la_educacion_y_desigualdad_en_el_empleo_los_jovenes_en_la_Argentina_contemporanea
- Organización Internacional del Trabajo. (2004). *Tendencias mundiales en el empleo juvenil*. Oficina Internacional Del Trabajo.
http://www.oit.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_elm/---trends/documents/publication/wcm_041931.pdf
- Ordóñez Muñoz, F.J., Rosety-Rodríguez, M. & Rosety-Plaza, M. (2003). Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de Ciencias de la Salud. *Engermería Global*, (3), 1-6. <https://doi.org/10.6018/eglobal.2.2.619>
- Ortiz Ocaña, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI.

Praxis, 7(1), 121-137.

<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/18>

Otero, A. E. (2012). Debates y paradojas en las trayectorias educativas y ocupacionales: un análisis sobre perspectivas, acciones y limitaciones en jóvenes argentinos. *CIDPA Valparaíso* (37), 41-68. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19525296003.pdf>

Parra Blanco, G. (2012). *Aproximación a los métodos educativos “alternativos” en el proceso de aprendizaje* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Institucional UNIR. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/117/TFM_Parra_Blanco_Gloria.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Psikolibro.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF>

Pozo Municio, J. I. & Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Ediciones Morata.

[http://www.sidalc.net/cgi-](http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=AGRIUAN.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=029368)

[bin/wxis.exe/?IsisScript=AGRIUAN.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=029368](http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=AGRIUAN.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=029368)

Sotelo, L. & Sotelo, N. (1999). *Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de 4to y 5to de Secundaria de colegios estatales de Lima Metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFE.

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1263/1/2010_Quinallata_Estilos%20de%20aprendizaje%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20est

udiantes%20de%204%C2%B0%20y%205%C2%B0%20de%20secundaria%20de%
20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf

Torres Salas, M. I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista electrónica Educare*, 14(1), 131-142.
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419012.pdf>

Quintanal Pérez, F. (2011). Relación entre Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico en Física y Química de secundaria. *Vivat Academia, Especial*, (117), 1143-1153.
<https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1143-1153>

Rawson, M. (2014). *Pedagogía Waldorf: un ciclo continuo de renovación*.
http://waldorflibrary.org/images/stories/articles/rawson_china.pdf

Reichmann, S. W. (1979). *Learning Styles: Their Role in Teaching Evaluation and Course Design*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED176136>

Ricardo, L. A. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1793&context=ruls>

Rodríguez Grajal, E. (2012). *Pedagogía Waldorf: un enfoque en educación* [Tesis de licenciatura, Universidad de La Rioja]. Repositorio Institucional UNIR.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/530/Rodriguez.Elisabet.pdf>

Sanjurjo, L. (1994). *Algunos supuestos básicos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas*. Homo Sapiens Ediciones. <http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar>

- Saxa Casas, N. L. (2017). *Relación de los estilos de aprendizaje con el desarrollo de las competencias laborales de los estudiantes del 5to año de educación secundaria del área de educación para el trabajo, en la especialidad de industria alimentaria, de la Institución Educativa “República de Bolivia”* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. Repositorio Institucional UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1648>
- Sepúlveda, L., Ugalde, P. & Campos, F. (2008). *La enseñanza media técnico profesional en Chile: orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores* [Tesis de licenciatura, Universidad Alberto Hurtado]. Repositorio Institucional Universidad Alberto Hurtado. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9095>
- Sotillo Delgado, J. F. (2014). El cuestionario CHAEA-JUNIOR o cómo diagnosticar el Estilo de Aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 182-201. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1013/1721>
- Steiner, R. (1922). *Los fundamentos de la antroposofía*. Biblioteca Upasika. https://eruizf.com/martinismo/autores/r_steiner/rudolf_steiner_los_fundamentos_de_la_antroposofia.pdf
- Vargas Benites, M. (2018). Arquitectura y antroposofía: la pedagogía Waldorf en los espacios de aprendizaje. *P&A*, (4), 79-91. <http://revistas.urp.edu.pe/index.php/PedagogiaArquitectura/article/view/3283/4029>
- Vera, A. & Castioni, R. (2010). Los jóvenes en Latinoamérica. La transición escuela-trabajo como objeto de las políticas públicas. *Río de Janeiro*, 36(2). https://www.academia.edu/3468297/Los_J%C3%B3venes_en_Latinoamerica_La_tr

ansici%C3%B3n_escuela_trabajo_como_objeto_de_las_pol%C3%ADticas_publicas?auto=download

Vigotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Aique.

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1075242>

Villegas, M. S. (2019). *¿Una nueva educación es posible en las escuelas tradicionales?*

[Tesis de Licenciatura, Universidad de Cantabria]. Repositorio Institucional UC.

<http://hdl.handle.net/10902/16055>.

Zuluaga, O. L., Echevarri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J. & Álvarez, A. (2011).

Pedagogía y Epistemología. Magisterio.

http://aulavirtual.iberamericana.edu.co/recursosel/Documentos_cursos/Lic%20Pedagogia%20Infantil/Septimo%20semestre/Seminario%20de%20Profundizacion%20II/EDUCACI%C3%93N%20Y%20PEDAGOGIA%20DIFERENCIA%20NECESARIA%20-Olga%20Lucia%20Zuluaga.pdf

CAPÍTULO VII

7. Anexos

INFORMACIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA:

Sexo: 1. Femenino

2. Masculino

Edad: _____ años

Año de cursada: _____

Institución a la que asistís: 1. Escuela convencional

2. Escuela Waldorf

¿Asististe a otro tipo de institución anteriormente? 1. Sí

2. No

En caso de ser afirmativa tu respuesta anterior, la institución a la que asististe anteriormente tenía un sistema pedagógico:

1. Convencional

2. Waldorf

Consigna: A continuación, se presentan afirmaciones con el fin de identificar tu Estilo de Aprendizaje. **No es un test de inteligencia.** Si te sentís identificado con lo que se dice en cada número marcá "**Sí**", si te sentís poco o nada identificado marcá "**No**". No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que respondas con sinceridad.

	SI	NO
1. La gente que me conoce opina de mí que digo las cosas tal y como las pienso.		
2. Distingo claramente lo bueno de lo malo, lo que está bien y lo que está mal.		
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.		
4. Me interesa saber cómo piensan los demás y		

por qué motivos actúan.		
5. Valoro mucho cuando me hacen un regalo que sea de gran utilidad.		
6. Procuro enterarme de lo que ocurre en donde estoy.		
7. Disfruto si tengo tiempo para preparar mi trabajo y hacerlo lo mejor posible.		
8. Me gusta seguir un orden, en las comidas, en los estudios y hacer ejercicio físico con regularidad.		
9. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean muy prácticas.		
10. Acepto y me ajusto a las normas sólo si sirven para lograr lo que me gusta.		
11. Escucho más de lo que hablo.		
12. En mi cuarto tengo generalmente las cosas ordenadas, pues no soporto el desorden.		
13. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		
14. En las actividades escolares pongo más interés cuando hago algo nuevo y diferente.		
15. En una discusión me gusta decir claramente lo que pienso.		
16. Si juego, dejo los sentimientos por mis amigos a un lado, pues en el juego es importante ganar.		
17. Me siento a gusto con las personas espontáneas y divertidas aunque a veces me den problemas.		
18. Expreso abiertamente como me siento.		
19. En las reuniones y fiestas suelo ser el más divertido.		
20. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas para lograr su solución.		
21. Prefiero las ideas que sirven para algo y que se puedan realizar a soñar o fantasear.		
22. Tengo cuidado y pienso las cosas antes de sacar conclusiones.		
23. Intento hacer las cosas para que me queden perfectas.		
24. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
25. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		
26. Me disgusta estar con personas calladas y que piensen mucho todas las cosas.		
27. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el		

trabajo para cumplir un plazo.		
28. Doy ideas nuevas y espontáneas en los trabajos en grupo.		
29. La mayoría de las veces creo que es preciso saltarse las normas más que cumplirlas.		
30. Cuando estoy con mis amigos hablo más de lo que escucho.		
31. Creo que, siempre, deben hacerse las cosas con lógica y de forma razonada.		
32. Me ponen nervioso/a aquellos que dicen cosas poco importantes o sin sentido.		
33. Me gusta comprobar que las cosas funcionan realmente.		
34. Rechazo las ideas originales y espontáneas si veo que no sirven para algo práctico.		
35. Con frecuencia pienso en las consecuencias de mis actos para prever el futuro.		
36. En muchas ocasiones, si se desea algo, no importa lo que se haga para conseguirlo.		
37. Me molestan los compañeros y personas que hacen las cosas a lo loco.		
38. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		
39. Con frecuencia soy una de las personas que más animan las fiestas.		
40. Los que me conocen suelen pensar que soy poco sensible a sus sentimientos.		
41. Me cuesta mucho planificar mis tareas y preparar con tiempo mis exámenes.		
42. Cuando trabajo en grupo me interesa saber lo que opinan los demás.		
43. Me molesta que la gente no se tome las cosas en serio.		
44. A menudo me doy cuenta de otras formas mejores de hacer las cosas.		