


**UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA**

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

**TESIS DE GRADO**

# *"RASGOS DE PERSONALIDAD Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS"*

**Autor:** María Belén Sebesta

**Legajo:** 4101

**Sede:** Berazategui

**Turno:** Mañana

**Tutor:** Lic. Maximiliano Preuss

**Fecha de entrega:** Octubre 2022

## AGRADECIMIENTOS

Feliz de concluir una etapa tan hermosa en mi vida. Sin duda un camino de mucho aprendizaje y crecimiento que implica la transición de estudiante a profesional.

En principio quiero agradecer a mi papá, que me apoyó desde el principio, que es un modelo de esfuerzo y perseverancia, quien me enseñó que para perseguir los sueños hay que esforzarse hasta alcanzarlos, como así también me inculcó los valores que trato de seguir día a día.

Además, quiero agradecer a mi tutor Maximiliano, por su paciencia y dedicación, una gran persona que me acompañó desde el inicio de mi carrera y me enseñó a no bajar los brazos, hasta en los momentos más difíciles.

Por último, a mi pareja, que me acompañó en gran parte de este proceso, por su amor y aliento en cada momento que lo necesité.

¡¡A todos, muchas gracias!!

## RESUMEN

En este estudio se analizó la relación entre los rasgos de personalidad predominantes de estudiantes universitarios y los estilos de aprendizaje que llevan a cabo. El tipo de muestreo adoptado fue no probabilístico accidental integrado por 100 estudiantes universitarios que asistían a diferentes universidades del Conurbano Bonaerense. Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje [CHAEA] (Alonso, Gallego & Honey, 1995) y el Big Five [BFI] (John, 1990; adaptación argentina: Castro Solano & Casullo, 2000).

Los resultados evidenciaron que el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes encuestados fue el Reflexivo, seguido de Teórico, Pragmático y en último lugar el estilo Activo.

Al momento de correlacionar los estilos de aprendizaje de los participantes con sus rasgos de personalidad, se encontró una asociación positiva entre el estilo Activo y los rasgos de personalidad Apertura a la Experiencia y Extraversión e inversa con Neuroticismo. Asimismo, se halló que el estilo Reflexivo se vinculó de manera directa con Apertura a la Experiencia e inversa con Extraversión; por su parte el estilo de aprendizaje Teórico se relacionó positivamente con Responsabilidad, mientras que el estilo Pragmático no presentó correlación con ninguno de los rasgos de personalidad.



**Palabras clave:** Rasgos de Personalidad - Estilos de Aprendizaje - estudiantes universitarios - Conurbano Bonaerense

## ABSTRACT

In this study, the relationship between the predominant personality traits of university students and the learning styles they carry out was analyzed. The type of sampling adopted was accidental non-probabilistic, made up of 100 university students who attended different universities in the Greater Buenos Aires. The instruments used were: Learning Styles Questionnaire [CHAEA] (Alonso, Gallego & Honey, 1991) and the Big Five [BFI] (John, 1990; Argentine adaptation: Castro Solano & Casullo, 2000).

The results showed that the predominant learning style in the students surveyed was the Reflective, followed by Theoretical, Pragmatic and lastly the Active style.

When correlating the learning styles of the participants with their personality traits, a positive association was found between the Active style and the personality traits Openness to Experience and Extraversion and inversely with Neuroticism. Likewise, it was found that the Reflective style was linked directly with Openness to Experience and inversely with Extraversion; For its part, the Theoretical learning style was positively linked to Responsibility, while the Pragmatic style did not present a correlation with any of the personality traits.



**Keywords:** Personality Traits - Learning Styles - university students - Greater Buenos Aires

# ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS..... 2

RESUMEN……..... 3

ABSTRACT……..... 4

INDICE GENERAL……..... 5

ÍNDICE DE GRAFICOS……..... 10

ÍNDICE DE TABLAS……..... 11

CAPÍTULO I……..... 12

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA……... 14

1.1 Introducción……..... 14

1.2 Antecedentes……..... 16

1.2.1 Rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje……..... 16

1.2.2 Rasgos de personalidad en estudiantes universitarios……..... 19

1.2.3 Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios……..... 22

1.2.4 Rasgos de personalidad y su vinculación con variables sociodemograficas…..... 25

1.2.5 Estilos de aprendizaje y su vinculación con variables sociodemograficas……..... 27

1.3 Justificación……..... 29

1.3.1 Teórica……..... 29

1.3.2 Practica……..... 30

1.3.3 Social……..... 30

1.4 Objetivos……..... 31

1.4.1 General……..... 31

1.4.2 Específicos ……..... 31

1.5 Hipótesis ……..... 31

CAPÍTULO II……..... 33

2. MARCO TEORICO……..... 34

2.1 Rasgos de personalidad……..... 34

2.2 Estilos de aprendizaje……..... 39

2.3 Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios……..... 45

CAPÍTULO III……..... 48

3. METODOLOGÍA……..... 49

3.1 Diseño de investigación……..... 49

3.2 Participantes……..... 49

3.3 Instrumentos……..... 50

3.4 Procedimiento……..... 52

CAPÍTULO IV……..... 53

4. RESULTADOS……..... 54

4.1 Caracterización de la muestra……..... 54

4.2 Descripción de variables …….....  55

4.2.1 Análisis de las puntuaciones promedio en los rasgos de personalidad en los sujetos de la muestra..... 55

4.2.2 Análisis de las puntuaciones promedio en los estilos de aprendizaje en los sujetos de la muestra…..... 55

4.3 Cruce de variables…..... 56

4.3.1 Análisis de la prueba de normalidad…..... 56

4.3.2 Análisis de la correlación entre las variables…..... 57

4.3.3 Análisis de las variables sociodemográficas…..... 59

4.3.3.1 Análisis de las diferencias en las puntuaciones de Rasgos de Personalidad según variables sociodemográficas…..... 59

4.3.3.2 Análisis de las diferencias en las puntuaciones de Estilos de Aprendizaje según variables sociodemográficas..... 61

CAPÍTULO V…..... 63

5. CONCLUSION Y DISCUSION…..... 64

CAPÍTULO VI…..... 69

6. REFERENCIAS…..... 70

CAPÍTULO VII…..... 82

7. ANEXOS…..... 83

Anexo 1 Cuestionario sociodemográfico…..... 83

Anexo 2 Cuestionario de Estilos de Aprendizaje [CHAEA]…..... 84

Anexo 3 Inventario de los cinco factores o Big Five [BFI]…..... 87

# ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I: Distribución de la variable Sexo.....54

Gráfico II. Distribución de la variable Carreras (Humanidades-No humanidades).....54

# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I: Rasgos de Personalidad prevalentes en la muestra..... 55

Tabla II: Estilos de Aprendizaje prevalentes en la muestra..... 55

Tabla III: Prueba de normalidad..... 56

Tabla IV: Correlación entre Rasgos de Personalidad y Estilo de Aprendizaje Activo..... 57

Tabla V: Correlación entre Rasgos de Personalidad y Estilo de Aprendizaje Reflexivo..... 57

Tabla VI: Correlación entre Rasgos de Personalidad y Estilo de Aprendizaje Teorico..... 57

Tabla VII: Correlación entre Rasgos de Personalidad y Estilo de Aprendizaje Pragmático..... 58

Tabla VIII: Análisis de las diferencias en Rasgos de Personalidad según la variable sociodemográfica Sexo..... 59

Tabla IX: Análisis de la correlación entre Rasgos de Personalidad y la variable sociodemográfica Edad..... 59

Tabla X: Análisis de las diferencias en Rasgos de Personalidad según la variable sociodemográfica Carrera..... 60

Tabla XI: Análisis de las diferencias en Estilos de Aprendizaje según la variable sociodemográfica Sexo..... 61

Tabla XII: Análisis de la correlación entre Estilos de Aprendizaje y la variable sociodemográfica Edad..... 61

Tabla XIII: Análisis de las diferencias en Estilos de Aprendizaje según la variable sociodemográfica Carrera..... 62

# CAPÍTULO I

# 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1 Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX hasta nuestros días, el panorama acerca del rendimiento académico de los estudiantes universitarios ha tenido una tendencia decreciente año a año, pese a la gran masificación y el aumento en las posibilidades de acceso a la enseñanza superior (Cristal, 2021).

Específicamente en Argentina, el autor antes mencionado, plantea que por ejemplo en la Universidad de Buenos Aires entre los años 1983 y 2004, el número de alumnos se triplicó, concretamente de 100.000 a 300.000 estudiantes, cifra que no ha mermado en la actualidad, constituyendo una de las características basales de la educación argentina en democracia y uno de sus mayores orgullos, el cual garantizaba una posibilidad de ascenso social para alumnos de diferentes estratos.

No obstante, la inversión pública en educación no se condice con una mejora en el rendimiento académico de la población estudiantil y fiel reflejo de ello resultan ser las altas tasas de deserción en el primer año y las bajas tasas de graduación (Cristal, 2021).

Este fenómeno en apariencia de índole paradójica, como se mencionó anteriormente, tiene sus principales picos en el vasto número de deserciones en el primer y segundo año de instrucción universitaria y su génesis estriba, entre otros factores, en las dificultades de los alumnos para adaptarse a las exigencias del mundo académico, hecho que excede las fronteras de un país

determinado sino que mas bien tiene incidencia mundial (Tejedor Tejedor & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2007).

Entre las variables intervinientes capaces de explicar el fenómeno antes descripto, se encuentran: variables de identificación (género, edad); variables académicas (tipos de estudios cursados, trayectorias educativas previas); variables pedagógicas (competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, etc); variables socio-familiares (estudio de los padres, profesión, entre otras) y finalmente variables psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estilos de aprendizaje, etc).

Resulta del interés de esta investigación, dado el campo disciplinar al cual se aboca, focalizar en las variables psicológicas, centrándose el énfasis del análisis en la personalidad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

A tal fin, el objetivo de esta investigación consistió en analizar la posible relación entre rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de diferentes carreras.

Los rasgos de personalidad constituyen predisposiciones profundas en la persona que causan y dan cuenta de los pensamientos, sentimientos y acciones de los sujetos (McCrae & Costa, 1995). En línea con lo anterior, la personalidad puede ser entendida como un conjunto de formas y maneras características de las cuales dispone un individuo para enfrentarse al medio que lo rodea (Pueyo,1996). Por su parte los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" (Alonso et al., 1995, p.48).

Por el momento se han encontrado pocas investigaciones que evalúan ambos constructos juntos. La importancia del análisis de estas variables se ancla en la necesidad de realizar un aporte a nivel teórico para poder planificar estrategias pedagógicas con el objetivo de promover un aprendizaje significativo en los estudiantes a partir del fortalecimiento de sus habilidades. Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes resulta fundamental en pos de una aproximación exitosa de los docentes a las necesidades y requerimientos de éstos, adecuando las metodologías a las características propias de sus alumnos. Como resultado, los docentes pueden verse enriquecidos en la mejora de sus estrategias didácticas y los estudiantes en la elevación de su rendimiento académico (Prieto Loureiro, 2019).

A partir de lo antes expresado, la pregunta que guía esta investigación es ¿Cómo es la relación entre los rasgos de personalidad predominantes de estudiantes universitarios y los estilos de aprendizaje que llevan a cabo?

## 1.2 Antecedentes

Entre los antecedentes que relacionan rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje pueden mencionarse los siguientes:

### 1.2.1 Rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje

Bitran et al. (2005) propusieron explorar la posible asociación entre las características de personalidad de diferentes graduados y sus estilos de aprendizaje en función de la especialidad elegida. Para ello se trabajó con una muestra conformada por 65 estudiantes de la Facultad de Medicina que

asistían a la Pontificia Universidad Católica de Chile, todos ellos pertenecientes a la cohorte 2001. Dichos estudiantes fueron evaluados con el Indicador tipo Myers Briggs para dar cuenta de sus características de personalidad y el Inventario de Estilo de Aprendizaje de Kolb para estudiar el segundo de los constructos mencionados. Estas variables fueron analizadas en estudiantes tras dos años de su graduación. Los resultados reflejaron que, acuerdo con su personalidad y estilo de aprendizaje, los graduados tienden a auto-seleccionarse en diferentes especialidades médicas. Esta información puede ayudar a los graduados médicos a guiar su proceso de elección de especialidad, y a los educadores médicos a desarrollar experiencias de aprendizaje que tomen en cuenta las diferencias individuales de sus residentes. No obstante, el análisis de los 4 estilos de aprendizaje según la ocupación no arrojó diferencias significativas, atribuidas según los autores al reducido tamaño muestral.

Corominas Rovira et al. (2006), en una investigación llevada a cabo en Girona, España, trabajaron con una muestra de 327 estudiantes de las diplomaturas de maestro y educación social y de las licenciaturas de segundo ciclo de pedagogía y psicopedagogía de la Facultad de Educación y Psicología de la universidad de dicha localidad, con el objetivo de comprobar la viabilidad del uso de inventarios reducidos para delimitar intereses profesionales, enfoques de aprendizaje y factores de personalidad y asimismo identificar posibles vinculaciones entre los enfoques de aprendizaje e intereses profesionales y factores de personalidad en la muestra seleccionada. Los instrumentos utilizados fueron el R-SPQ-2F (Biggs, 2001); el NEO-FFI (Costa & McCrae, 1992) y The Self-Directed Search (Li-fang Zhang, 1999). Los

resultados permitieron constatar una vinculación entre los enfoques de aprendizaje y factores de personalidad. Los factores Responsabilidad, Apertura a la Experiencia, Extraversión y Amabilidad (negativamente) predicen el enfoque profundo. Por consiguiente, los autores estiman que los factores de personalidad deberían ser tenidos en cuenta para posteriores estudios sobre enfoques de aprendizaje. En tal sentido, consideran que aquellas intervenciones que fortalezcan las características personales de Responsabilidad y Apertura de la Experiencia en los entornos de aprendizaje impactarán en un aprendizaje más profundo y reflexivo.

Posteriormente, Del Valle Santos Álvarez y Garrido Samaniego (2015) realizaron un análisis correlacional entre estilos de aprendizaje y personalidad en una muestra de 187 estudiantes universitarios de la Universidad de Valladolid de la carrera de Administración y Dirección de Empresas. Dichas variables se asociaron con otras propias del proceso educativo, tales como rendimiento académico y satisfacción. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje [CHAEA] para medir los estilos de aprendizaje y respecto a la variable personalidad se utilizó el Cuestionario de Personalidad Eficiente [CPE] dirigido específicamente a universitarios, y por último, para evaluar el grado de satisfacción del alumno respecto al proceso educativo, se empleó la escala de Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje [EEPEA-versión alumnado]. Los resultados evidenciaron que los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, pragmático y teórico) están presentes en la muestra de estudiantes universitarios analizada, si bien predomina el estilo reflexivo mientras que el estilo activo fue el menos desarrollado. Este dato denota que los estudiantes universitarios tienden a ser

menos impulsivos, planifican las tareas y atienden a los puntos de vista de los otros en pos de determinados objetivos. En lo que a personalidad respecta, se halló que el estilo de personalidad predominante es el eficaz, pues éste desempeña un papel relevante en el desarrollo de competencias que permiten a los alumnos enfrentarse adecuadamente a las exigencias académicas. Finalmente, los autores concluyen que mientras que la personalidad del estudiante está ligada a la satisfacción con el proceso educativo, los estilos de aprendizaje, por su parte, están mas bien relacionados con el rendimiento académico.

### 1.2.2 Rasgos de personalidad en estudiantes universitarios

Contreras-Torres et al. (2009) realizaron una investigación con el fin de describir y vincular la personalidad y las estrategias de afrontamiento en un grupo conformado por 99 estudiantes universitarios de una entidad privada de Bogotá, Colombia. A tal fin se administró el Inventario NEO de los Cinco Factores de la Personalidad [NEO-FFI], y el Cuestionario de Afrontamiento al Estrés [CAE]. Las conclusiones a las que se llegaron es que el rasgo de personalidad Apertura a la Experiencia es el que presenta mayor puntuación en la muestra y está relacionado con el hecho que ésta estuvo conformada por estudiantes de primer año de estudios superiores, quienes vivencian una modificación en las condiciones de vida que supone la inserción universitaria.

En otra investigación realizada el mismo año, Espinosa et al. (2009) propusieron observar la relación entre las dimensiones de personalidad propuestas por el Modelo de Temperamento/Carácter y las dimensiones del Afrontamiento al Estrés en una muestra aleatoria de 150 de estudiantes

universitarios de psicología de una universidad de Bogotá. Los instrumentos que se utilizaron fueron: el Cuestionario de Afrontamiento al estrés [CAE], que es una escala de 42 ítems desarrollada y validada por Sandín y Chorot (2003); El Inventario de Personalidad [TCI-125] (versión reducida de 125 items del Inventario de Personalidad TCI-9 de Cloninger et al. (1994: adaptado para población Colombiana por Diaz & Pizarro, 2000). Las conclusiones a las que se arribaron son que algunas dimensiones de la personalidad principalmente las vinculadas al carácter guardan relación con la forma habitual en que los individuos afrontan los eventos que perciben como estresantes exceptuando la persistencia y evitación al daño (pertenecientes al temperamento) que no se relacionaron con ninguno de los estilos de afrontamiento estudiados.

Posteriormente, Páramo et al. (2012) realizaron un estudio para medir el grado de Bienestar Psicológico [BP], su relación con Rasgos de Personalidad y los Objetivos de Vida [OV] en una muestra de 366 estudiantes de psicología de ambos sexos que asistían a una universidad de la provincia de Mendoza, Argentina. Para poder cumplir con el objetivo de la investigación se administró la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos [Bieps-A], la Escala de Little (adaptación local) y el Inventario Millon de Estilos de Personalidad [MIPS]. Se estudió la correlación entre las dimensiones de BP con las tres áreas de los rasgos de personalidad: Metas Motivacionales, Modos Cognitivos y Conductas Interpersonales. Como resultado, se obtuvieron asociaciones significativas entre los estilos de personalidad (Metas Motivacionales: apertura-preservación, modificación-acomodación, individualismo-protección) y las dimensiones del BP (aceptación/control, autonomía, vínculos, proyectos).

Por su parte, Leibovich de Figueroa et al. (2014) describieron las experiencias óptimas de disfrute (flow) y su relación con las características de personalidad en 145 estudiantes universitarios. Para esta investigación se utilizó la Escala abreviada de Flow (Leibovich de Figueroa; 2011), en la que están representadas las siguientes dimensiones: Disfrute; Absorción e Interés Intrínseco. Por otra parte, para operacionalizar el Modelo de Personalidad de 5 Factores se administró el NEO-PIR (Costa & Mc Crae, 1992; adapación argentina: Leibovich de Figueroa & Schmidt, 2005) y por último un cuestionario sociodemográfico para dar cuenta de variables tales como sexo, edad, estado civil, entre otras. Los resultados evidenciaron que los estudiantes que obtuvieron valores elevados en la Experiencia Óptima de estudiar psicología mostraron rasgos de personalidad tales como calidez, altruismo, sentido del deber y esfuerzo para el logro.

Finalmente, continuando con las investigaciones que describen los rasgos de personalidad predominantes en estudiantes universitarios, Simkin y Pérez-Marín (2018) trabajaron con el objetivo de analizar las relaciones entre Autoestima y Factores de Personalidad en una muestra conformada por 576 estudiantes universitarios entre 18 y 35 años de edad de la Universidad de Buenos aires, Argentina. Los instrumentos utilizados fueron: Inventario de los Cinco Grandes o Big Five Intentory [BFI] (Benet-Martínez & John, 1998; John & Srivastava, 1999) para evaluar la personalidad y la Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965) para la autoestima. Los resultados a los que arribaron fueron que la Autoestima se asocia negativamente a Neuroticismo y de manera positiva a Extraversión, Responsabilidad, Amabilidad, Apertura y a los factores de segundo orden Estabilidad y Plasticidad. Para concluir, los

autores manifestaron que es de suma importancia seguir investigando para comprender el lugar de la autoestima dentro del modelo y la teoría de los cinco factores de la personalidad.

### 1.2.3 Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios

Hernández Pina y Hervás Avilés (2005) trabajaron con el objetivo de identificar y comparar los enfoques y los estilos de aprendizaje de 360 estudiantes de distintas carreras universitarias de la Universidad de Murcia. Para ello, se han utilizado dos instrumentos: Study Process Questionnaire [SPQ] (Biggs, 1987) para evaluar los enfoques de aprendizaje y el Indicador de tipo de Myers [MBTI, Forma G] (Myers & Briggs 1943/1976) que evalúa las preferencias de las personas sobre su forma de percibir o de actuar ante diferentes situaciones. En la comparación entre carreras, los resultados evidenciaron que el 57,65% de los estudiantes de Pedagogía y el 59,57% de los alumnos de Informática manifiestan cierta preferencia por un enfoque de aprendizaje superficial, mientras que el 51,16% de los alumnos de Psicopedagogía y el 66,67% del alumnado de Historia presenta preferencia por un enfoque de aprendizaje profundo.

En otra de las investigaciones atinentes a los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, Barbosa et al. (2008) se propusieron como objetivo conocer si existe una relación entre los estilos de aprendizaje y los promedios académicos de estudiantes de diferentes años de la Universidad de Magdalena, España. Para ello se trabajó con una muestra conformada por 122 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: 64% de género femenino y 36% de género masculino, cuyas edades estaban comprendidas entre 19 y 39

años, a quienes se les administró el Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional [EDAOM] (Castañeda, 2004). Los resultados obtenidos reflejaron que si bien los estudiantes universitarios tienden a utilizar estrategias de aprendizaje basadas en la discriminación, generalización y construcción metacognitiva de la información, no obstante ello no parece tener incidencia directa en su desempeño dado que los resultados de esta investigación dejaron de manifiesto que no existe relación estadísticamente significativa entre los Estilos de Aprendizaje utilizados por los estudiantes universitarios y su Rendimiento Académico.

En un trabajo posterior también llevado a cabo en la misma universidad de la investigación previamente referida, Esguerra Pérez y Guerrero Ospina (2009) se propusieron describir los estilos de aprendizaje e identificar si existe una relación entre éstos y el rendimiento académico en una muestra de 159 estudiantes de psicología de la Universidad de Magdalena, España. Se utilizó un cuestionario para obtener datos sociodemográficos y una ficha con preguntas especificas referidas al rendimiento académico y el cuestionario CHAEA para evaluar los estilos de aprendizaje. Los resultados constataron que todos los estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático) se encuentran presentes en el grupo de estudiantes de psicología evaluados. Sin embargo, aquel que predomina en este grupo es el estilo Reflexivo. Se pudo observar que además existe una relación significativa entre los modos de aprendizaje y el rendimiento académico, en especial en aquellos estudiantes que muestran un estilo Activo y en los que expresan un estilo Reflexivo. Finalmente, también se llegó a la conclusión de que los estudiantes que aún viven con su núcleo familiar tienden a un mayor grado de reflexividad en

comparación con quienes viven solos y esto se asociaría con mantener un mayor soporte social y una red de apoyo para adoptar desafíos y alcanzar metas.

En concordancia con las investigaciones anteriores, Ventura et al. (2012) realizaron un estudio descriptivo-correlacional de corte transversal con el objetivo de identificar los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios que asistían a una universidad pública en Argentina. A tal efecto, se establecieron comparaciones a partir de una contrastación realizada entre 71 alumnos de Humanidades y 62 alumnos de Ciencias Exactas. Para el estudio del constructo en cuestión se utilizó el Inventario de Estilos de Aprendizaje [ILS] de Felder y Soloman (1998; adaptación española: Rodríguez Suárez, 2002).Se encontraron diferencias según el tipo de carrera; en tal sentido, los estudiantes de Ingeniería se definieron como sensoriales y visuales, mientras que las orientaciones en Psicología fueron principalmente intuitivas, verbales y secuenciales.  A su vez, en Psicología se observaron patrones de aprendizaje menos definidos que en Ingeniería. La mayor parte de la muestra de Humanidades osciló entre los estilos Reflexivo y Activo, mientras que en Ingeniería predominó claramente el estilo Pragmático.

### 1.2.4 Rasgos de personalidad y su vinculación con variables socio demográficas

Los principales antecedentes sobre rasgos de personalidad se encuentran asociados a variables sociodemográficas tales como sexo, edad y carrera.

En lo que atañe a la primera de ellas, cabe referir la investigación de Rouco et al. (2014) quienes analizaron las diferencias de género de un grupo de estudiantes en relación a la personalidad, el optimismo y el afrontamiento al estrés, con el fin de conocer las características específicas de este grupo en lo que a dichas variables respecta.

La muestra estuvo conformada por 317 estudiantes universitarios, 51 varones y 266 mujeres, a los que se les aplicaron de forma individual diferentes instrumentos, a saber: el Cuestionario de Personalidad de Eysenck [EPQ-R] en su versión abreviada; el Inventario de Afrontamiento al Estrés [CSI]; el Test de Orientación Vital Revisado [LOT-R]; el Inventario Neo de Cinco Factores [NEO FFI]; el Inventario Bipolar de Goldberg, y el Perfil de Personalidad de Berkeley. Respecto a las diferencias de género, que son las que aquí competen, se encontraron variaciones estadísticamente significativas en la variable Retirada Social correspondiente al Inventario de Estrategias de Afrontamiento, la variable Neuroticismo del Cuestionario de Personalidad de Eysenck y la variable Neuroticismo del Inventario Bipolar de Goldberg, siendo las puntuaciones superiores en los varones en la primera escala y mayor en las mujeres en las otras dos escalas, no encontrándose diferencias entre los sexos en el resto de dimensiones evaluadas.

En lo que a edad respecta, Cardenal Hernáez y Fierro Bardaji (2001) en una investigación llevada a cabo en la Universidad Complutense de Madrid, evaluaron diferencias en los estilos de personalidad en 341 personas “junior” (de 19 a 26 años) y 235 sujetos “senior” (de 40 a 65 años), a quienes les administraron el Inventario Millon de Estilos de Personalidad [MIPS] (Sánchez-López & Aparicio,1998). Los resultados obtenidos al comparar ambos grupos, reflejaron lo siguiente: las personas senior alcanzaron puntuaciones más altas en los rasgos de personalidad Protección, Introversión, Sensación, Reflexión, Sistematización, Retraimiento, Conformismo y Control, mientras que los junior puntuaron más en Extraversión, Intuición, Innovación, Comunicatividad y Discrepancia.

Para concluir el análisis de los rasgos de personalidad y las variables sociodemográficas implicadas, en lo que se refiere a la carrera, cabe aludir al trabajo desarrollado por Rehbein Felmer et al. (2009) quienes llevaron a cabo un proceso de orientación vocacional en una muestra de 184 estudiantes, de ambos sexos, de enseñanza superior, de los niveles iniciales y superiores de las carreras de Ingeniería Civil Industrial, de Agronomía, y de Arte y Diseño, a quienes les administraron dos instrumentos: el Perfil Psicoepistemológico [PPE] (Royce & Smith, 1964), el cual evalúa tres perfiles cognitivos: Racional, Empírico y Metafórico; y el Indicador de Tipos de Personalidad de Myers-Briggs [ITMB] que operacionaliza los tipos de personalidad postulados por Jung y tiene por objetivo caracterizar a los sujetos en términos de cuatro dimensiones: Extroversión (E) -Introversión (I); Sensación (S) -Intuición (N); Pensamiento (T)-Sentimiento (F), y Juicio (J) -Percepción (P). Los resultados permitieron observar que Agronomía es significativamente la carrera más

empírica en tanto que Arte-Diseño es la carrera más metafórica, mientras que Ingeniería es la carrera en donde predomina el perfil Racional. En síntesis, los autores de esta investigación concluyeron que los perfiles psicoepistemológicos se acoplan a las distintas disciplinas pero en cada una se priorizan enfoques diferentes según las necesidades de la disciplina e implican la utilización de disímiles funciones básicas (Sensación - Intuición - Pensamiento - Sentimiento).

### 1.2.5 Estilos de aprendizaje y su vinculación con variables socio demográficas

Este apartado se propone vincular los estilos de aprendizaje con diferentes variables sociodemográficas, a saber: sexo, edad y carrera.

Con respecto al estudio de la primera de ellas, Vázquez et al. (2013), realizaron una investigación acerca de los factores que inciden en el rendimiento académico y la deserción trabajando con una muestra de 1500 alumnos del primer año de las carreras de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, todos ellos cursantes de la materia Dibujo. Los autores procuraron establecer diferencias por sexo y por cohortes en los estilos de aprendizaje, los cuales fueron evaluados a través del cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire Pintrich [MSLQ] (Duncan & McKeachie, 2005). Se concluyó que no existen diferencias significativas por sexo en los estilos de aprendizaje, si bien las mujeres aventajan ligeramente a los hombres en el dominio de estrategias cognitivas, metacognitivas, manejo del tiempo, valor dado a las tareas académicas y nivel de motivación intrínseca, mientras que los hombres puntúan más en motivación extrínseca.

En cuanto a la edad, García y Rodríguez Conde (2003) plantearon como objetivo general evaluar diferencias en el uso de estilos de aprendizaje entre dos grupos de estudiantes de diferentes generaciones, y en tal sentido, su principal hipótesis se basó en que a lo largo de las primeras etapas de la vida, cada individuo utiliza un estilo de aprendizaje de manera preferente, pero al llegar a la vejez dicho estilo se va flexibilizando. El estudio fue realizado con dos muestras independientes: la primera de ellas conformada por 348 jóvenes universitarios y la segunda por 410 personas mayores de 55 años de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. El instrumento que se aplicó a ambas muestras fue el Inventario de Estilos de Aprendizaje [IEA] (Kolb,1999), y un breve cuestionario socio demográfico. Se observaron diferencias significativas en cuanto a que los alumnos mayores muestran una mayor preferencia por un estilo de aprendizaje Reflexivo, mientras que los más jóvenes tienden a preferir un estilo Activo.

Finalmente, en lo que a la carrera respecta, cabe citar la investigación de Gallegos (2011), quien investigó sobre los estilos de aprendizaje de 401 estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú. La muestra estuvo constituida por 98 alumnos de la carrera de ingeniería de sistemas e informática; 146 de la carrera ingeniería de seguridad industrial y minera; 85 estudiantes de la carrera de administración de negocios internacionales de la facultad de gestión y 72 de la carrera de derecho y ciencias políticas de la facultad de humanidades. A todos ellos se les administró el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1999). Se encontró que el estilo predominante entre los estudiantes de esta universidad es el Divergente, es decir que los alumnos que poseen dicho estilo tienden a ser más imaginativos y emocionales,

si bien existen algunas diferencias por carrera. Este estilo es más común en los estudiantes de ingeniería de seguridad. En los estudiantes de ingeniería de sistemas el estilo que más predomina es el Asimilador, que refiere a las personas que son hábiles al manejar una amplia gama de información y presentarla de manera lógica y concisa. El estilo Convergente (personas menos emocionales y que prefieren operar con objetos antes que con personas) se puede observar en su mayoría en estudiantes de derecho, y el estilo Acomodador, es decir aquel que caracteriza a personas que tienden a ser impacientes, agresivas y con intereses prácticos,.es más común vislumbrarlo entre los estudiantes de administración.

## 1.3 Justificación

### 1.3.1 Teórica

Si bien existen investigaciones que estudiaron los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y a su vez otras que han analizado los rasgos de personalidad de dicha población, hasta el momento no se encontraron trabajos que planteen la relación entre ambos constructos en el contexto nacional y comparando diferentes carreras. Por lo tanto, es la finalidad de esta investigación realizar un aporte en dicho sentido. Asimismo es relevante estudiar la asociación entre dichas variables para conocer los rasgos de personalidad que propician aprendizajes más eficientes.

### 1.3.2 Práctica

Esta investigación podría servir de base a profesionales de diferentes disciplinas tales como orientadores vocacionales, docentes, psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales y otros profesionales que conforman los equipos de orientación escolar, ya que entendiendo el estilo de aprendizaje de los alumnos y su asociación a ciertos rasgos de personalidad, éstos podrían constituir predictores que permitan comprender determinadas conductas de los estudiantes. Asimismo**,** de encontrar asociación significativa entre rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, dicha información podría resultar especialmente útil para los docentes a la hora de planificar sus clases y diseñar la estrategia pedagógica más propicia, adecuándola a las características y rasgos particulares de sus alumnos con el fin de promover su aprendizaje.

### 1.3.3 Social

A nivel social, esta investigación puede resultar de especial relevancia para, en primera instancia, concientizar sobre la problemática de la merma en el rendimiento académico estudiantil universitario, el cual se traduce en bajas calificaciones y deserción temprana. En este sentido, focalizar en variables psicológicas tales como la personalidad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, puede llegar a ser de utilidad para obtener una comprensión más cabal del fenómeno que trasunte en la búsqueda de mejoras en las estrategias pedagógicas a implementar y aspire preventivamente a lograr, en segunda instancia, una mayor sinergia entre las expectativas académicas de los alumnos, sus rasgos de personalidad y los estilos de aprendizaje que adoptan

en consonancia con los modelos de enseñanza impartidos por los docentes. De lograrse eso, se estima que las calificaciones podrían elevarse y la deserción académica disminuir.

## 1.4 Objetivos

### 1.4.1 Objetivo general

Conocer la posible relación entre rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

Identificar los rasgos de personalidad predominantes en la muestra analizada.

Identificar los estilos de aprendizaje más utilizados por los estudiantes universitarios.

Caracterizar los rasgos de personalidad según variables sociodemográficas tales como sexo, edad y carrera.

Caracterizar los estilos de aprendizaje según las variables sociodemográficas previamente mencionadas.

## 1.5 Hipótesis

H1: Los estudiantes cuyos rasgos de personalidad predominantes son Apertura a la Experiencia y Responsabilidad tienden a desarrollar un estilo de aprendizaje más Reflexivo.

H2: El estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de la muestra es el Reflexivo.

H3: Las mujeres tienden a puntuar en el rasgo de personalidad Neuroticismo de manera más elevada que los hombres, pero en cuanto a los estilos de aprendizaje no existen diferencias significativas entre los sexos.

H4: Existe una relación negativa (inversa) entre los rasgos de personalidad Extraversión y Apertura a la Experiencia con respecto a la Edad. En cuanto a los estilos de aprendizaje, los sujetos más jóvenes tienden a ser más Activos y los de mayor edad más Reflexivos.

H5: Los estudiantes de carreras Humanísticas/Sociales presentan mayor Apertura a la Experiencia que sus pares de carreras Salud/Ciencia y Tecnología. Asimismo, tienden a desarrollar un estilo de aprendizaje Reflexivo y Teórico, mientras que los otros un estilo Pragmático.

# CAPÍTULO II

# 2. MARCO TEÓRICO

## 2.1 Rasgos de personalidad

Desde una perspectiva general, se estima que el estudio de la personalidad data desde la época de la Antigüedad Clásica. La civilización griega utilizaba diferentes máscaras para representar papeles de drama de la vida de una persona dentro de un entorno social determinado. Dicha concepción lleva implícita una idea de base acerca de la personalidad como producto de un sinnúmero de variables contextuales que moldean al sujeto, en tanto y en cuanto ésta se configura a partir de las demandas del ambiente, exigencias y estímulos que ponen a prueba las características individuales. En síntesis, se puede expresar que la personalidad es el emergente que se da en la relación entre la cognición, el aprendizaje y el ambiente, es decir, surge de un entramado entre el temperamento de las personas, sus expectativas y el contexto que interviene en la manera de comportarse (Montaño Sinisterra et al., 2009).

En sintonía con lo antedicho, Pueyo (1996) define la personalidad como un conjunto de formas y maneras características que posee un individuo para enfrentarse al medio que lo rodea.

Por otra parte, es menester señalar que es una manera de organizar el carácter, el temperamento, el intelecto y el físico de una persona que dará lugar a su adaptación al ambiente. El carácter expresa la voluntad de la persona; el temperamento da cuenta de la conducta afectiva, es decir las emociones; el intelecto, el cual se asocia a la conducta cognitiva (inteligencia), mientras que el físico denota la configuración corporal (Schmidt et al., 2010).

Dichos elementos (carácter, temperamento, intelecto y físico) a su vez están divididos en unidades básicas que se pueden agrupar bajo la noción de rasgo. Los rasgos son predisposiciones profundas en la persona que causan y por lo tanto explican las estructuras estables de pensamientos sentimientos y acciones. Puntualmente, los rasgos de la inteligencia se denominan aptitudes y habilidades, los de carácter, actitudes y creencias, los de temperamento rasgos temperamentales o de estilo y los de constitución son los rasgos morfológicos o fisiológicos (Lévano Pari, 2010; Mc Crae & Costa, 1995).

Profundizando en lo anterior, vale mencionar que Cattell (1950; citado en Aitken, 2003) diferencia los rasgos de personalidad en cuatro dicotomías: (1) rasgos comunes (propios de todas las personas) y únicos (los específicos de determinado sujeto); (2) superficiales (son rasgos cambiantes) y fuentes (rasgos estables de la personalidad); (3) constitucionales (determinados por la herencia) y ambientales (obtenidos por la experiencia) y (4) dinámicos (motivadores hacia la acción) y de habilidad (dan cuenta de las competencias del sujeto para resolver problemas).

Si bien las clasificaciones de Cattel fueron ampliamente difundidas, éstas presentan la desventaja de poseer demasiados términos, lo cual dificulta su administración, evaluación e interpretación (Eysenck, 1984).

La teoria de Eysenck es una teoría dimensional, centrada en rasgos. Dicha teoría propone la existencia de tres factores de personalidad para evaluar cuantitativamente las diferencias individuales. El modelo propuesto por Eysenck es dimensional puesto que implica dos aspectos básicos concernientes a este tipo de teorías: (1) existe un limitado número de factores

básicos, que en este caso puntual evalúan rasgos de personalidad y (2) tales dimensiones se distribuyen de manera normal, dentro de un continuo en el que cualquier persona puede ser ubicada (Pelechano, 2000).

El modelo planteado por este autor busca reducir la complejidad de análisis que presentaba la propuesta de Cattell. En tal sentido, la teoría de Eysenck es denominada en la bibliografía especializada como “modelo psicobiológico de la personalidad”, el cual analiza este constructo a partir de tres rasgos predominantes: Neuroticismo (N), Psicoticismo (P) y Extraversión (E).

El Neuroticismo es una dimensión que da cuenta de la estabilidad/inestabilidad emocional del una persona, es decir la disposición a padecer determinados trastornos neuróticos, sea del tipo de los trastornos de ansiedad como del estado de ánimo. En tal sentido, un individuo con altas puntuaciones en esta dimensión es ansioso, deprimido, tenso, irracional, tímido, con baja autoestima y sentimientos de culpa, entre otras características similares (Eysenck, 1984).

Por el contrario, una persona extravertida es sociable, activa, dominante, espontánea, asertiva y aventurera.

Finalmente, vale decir que un individuo con alto nivel de Psicoticismo es agresivo, hostil, egocéntrico, impulsivo, muchas veces antisocial, rígido y poco empático, mientras que un sujeto que obtiene puntuaciones bajas en esta dimensión es altruista, empático, responsable y sociable (Eysenck, 1984).

El Psicoticismo es la dimensión que más tardíamente se incorporó al modelo y, en palabras de Schmidt et al. (2010), las bases neurobiológicas de esta dimensión no son muy claras y es el rasgo menos desarrollado de su propuesta conceptual.

Finalmente, cabe mencionar que las tres dimensiones que plantea este modelo deben ser tratadas como categorías no excluyentes, es decir que el hecho de poseer determinado rasgo, no implica que no se poseen otros; es por ello que todo sujeto puede ubicarse en el continuo representado por estas tres dimensiones (Schmidt et al., 2010).

Pese a la amplia acogida de la propuesta de Eysenck, posteriormente, algunos autores (McCrae & Costa, 2012) plantearon la insuficiencia de las tres categorías del modelo psicobiológico de la personalidad para evaluar de manera exhaustiva el amplio abanico de rasgos que se incluyen dentro del continuo de la personalidad. Si bien los autores antedichos continuaron con una propuesta dimensional para el abordaje de la personalidad, éstos sumaron dos categorías más al modelo de Eysenck y modificaron ligeramente una de ellas, la dimensión Psicoticismo. En este aspecto, es menester referir que la bibliografía existente sobre esta temática evidencia que los investigadores del rasgo pasaron décadas detallando significativas diferencias individuales en disposiciones duraderas, llegando a la conclusión que la mayoría de los rasgos están relacionados con uno o más de cinco factores básicos de la personalidad. Estos son frecuentemente llamados Neuroticismo o Inestabilidad Emocional, Extraversión, Apertura a la Experiencia, Agradabilidad y Responsabilidad.

El rasgo Neuroticismo tiene una concepción similar a la propuesta de Eysenck, entendido como la incapacidad de afrontar los efectos negativos de la ansiedad y cuando los valores son elevados es causa de depresión, irritabilidad o frustración; la Extraversión, por su parte, se asocia, en sintonía con el modelo antedicho, a la actividad y la sociabilidad de un sujeto y su capacidad para vincularse asertivamente con otros; la Apertura a la Experiencia implica una visión flexible, antidogmática por parte de los sujetos hacia nuevas ideas, valores, sentimientos e intereses, dejando de lado las posturas conservadoras; Agradabilidad da cuenta de conductas afables y preocupaciones altruistas de apoyo emocional a los demás, mientras que Responsabilidad denota un comportamiento escrupuloso, responsable y perseverante, donde el individuo persigue con ahínco y tesón sus objetivos (Sánchez Teruel & Robles Bello, 2013).

Según Castro Solano y Casullo (2001), estos cinco factores de la personalidad tienden a ser estables y presentan poca variación a partir de los 30 años. Asimismo, plantean que dichos rasgos agrupan e incluyen la amplia variación de conductas y actos manifiestos de las personas. Para reforzar su idea sostienen que las preguntas básicas que suele hacerse al conocer a una persona son: (1) ¿Es más o menos estable emocionalmente? (Neuroticismo / Estabilidad Emocional); (2) ¿Es sociable o es retraído? (Extroversión / Introversión); (3) ¿Está abierto a conocer nuevas experiencias o es conservador? (Apertura a la Experiencia); (4) ¿Es una persona agradable o es hostil en los vínculos personales? (Agradabilidad) y finalmente (5) ¿Suele ser una persona responsable o desordenada y poco confiable? (Responsabilidad).

Según los autores referidos en el párrafo anterior, es posible hablar de estilos o patrones de personalidad a partir de la adolescencia. Es en esta etapa donde cobra especial interés el estudio de la personalidad, entendida como una compleja serie de interacciones entre posibilidades biológicas y ambientales. En esta etapa se logra, entre otras adquisiciones, el manejo abstracto de símbolos, los cuales dan orden e integración al mundo interior y posibilitan a los jóvenes crear consistencia y continuidad en sus vidas, lo que les permite diferenciarse de los demás. En palabras de Castro Solano y Casullo (2001) el adolescente logra una esfera de representaciones internas que le permiten gobernar autónomamente el curso de su vida. En función de lo antes mencionado, es esperable que a partir de esta etapa exista poco cambio en la personalidad.

Estas características propias de la personalidad de cada sujeto condicionan en gran medida sus elecciones vocacionales y profesionales futuras y los estilos de aprendizaje requeridos en cada una de ellas (Bitran et al., 2005).

## 2.2 Estilos de aprendizaje

Para entender el concepto de estilos de aprendizaje, primero es menester comprender qué es el aprendizaje. A tal efecto, una de las principales definiciones que se encuentran en la bibliografía especializada es la de Alonso et al. (1995) quienes lo conciben como un proceso que implica cambios en la conducta relativamente permanentes de un individuo adquiridos a partir de la

experiencia y la subsiguiente incorporación de información del ambiente en el que se interactúa.

En añadidura con lo planteado por Alonso et al. (1995), Cotton (1989) lo entiende como un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento o habilidad que resultan estables y duraderos y que permiten la manifestación y utilización de dicho conocimiento en un tiempo futuro ante situaciones concretas que requieran tal habilidad, lo cual implica que dicha adquisición de conocimientos ha de ser más que una mera retención de información.

Por su parte, Shunk (1997) afirma este concepto de aprendizaje y agrega que es el cambio conductual o cambio en la capacidad de comportarse. Plantea que se utiliza este vocablo cuando alguien se vuelve capaz de ejecutar algo diferente de lo que hacía anteriormente. Aprender pretende el desarrollo de nuevas acciones o la transformación de las existentes. Por consiguiente, se puede decir que el aprendizaje es inferencial porque no se observa de manera directa pero sí a partir de su producto final. El aprendizaje se puede evaluar mediante expresiones verbales, los escritos  y las conductas de las personas.

Resumiendo los aspectos centrales de las definiciones ya referidas, Alonso et al. (1995) sintetizan los principales tópicos visibilizados en ellas en tres grandes conceptualizaciones: (1) el aprendizaje entendido como producto, (2) el aprendizaje entendido como proceso, y (3) el aprendizaje entendido como función. Dichas conceptualizaciones, lejos de excluirse, se complementan y retroalimentan entre sí. En resumidas cuentas, cabe decir que el primero alude al resultado de una experiencia y cambio producido a partir de la propia práctica de una actividad; el segundo, aprendizaje como proceso, implica el

perfeccionamiento, consolidación o pulimiento de una actividad a partir del desarrollo sucesivo de ésta y, finalmente, como función, el cual se da a partir de la interacción con la información (materiales, actividades o experiencias) genera nuevas formas de operar sobre la realidad en tanto se enriquecen las propias expectativas, se acrecienta el patrimonio cultural y se modifican las actitudes y comportamientos con los otros y con los elementos de la realidad con los cuales se interacciona.

Ampliando este concepto se puede expresar que el aprendizaje es: “el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción, o la conducta como resultado de una experiencia” (Alonso et al. 1995, p.22).

Partiendo de esta definición, en consonancia, se puede expresar que los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, emocionales y fisiológicos, que sirven como indicadores estables de cómo cada estudiante percibe, interacciona y responde a las exigencias propias de los ambientes educativos en los que están inmersos (Keefe, 1988).

En síntesis, éstos se pueden definir como la forma en que las personas incorporan, retienen y operan con los estímulos provenientes del medio ambiente para responder a las exigencias del entorno educativo (Alonso et al., 1995).

Siguiendo con esta línea, Kolb (1984) entiende al aprendizaje como consecuencia de la herencia, las experiencias anteriores y las exigencias del ambiente, pero asimismo éste es o puede ser afectado por cinco factores, a saber: variables psicológicas (personalidad, motivación, etc), especialidad de la

formación elegida, carrera profesional, trabajo actual y capacidades de adaptación del individuo (Malacaria, 2010).

Si bien, como se mencionó anteriormente, existen variables que condicionan los estilos de aprendizaje, apoyándose en el modelo planteado por Kolb, cabe referir que hay ciertos factores que ineludiblemente deben darse para que la experiencia de aprendizaje resulte eficaz:: la experiencia concreta [EC], es decir el desarrollo de una actividad específica; la observación reflexiva [OR] que implica una reflexión acerca de la actividad que se está desarrollando u observando; la conceptualización abstracta [CA] que implica la formación de hipótesis y conceptos/teoría sobre la actividad que se viene ejecutando y la experimentación activa [EA] que refiere a la persona que experimenta o practica con estos conceptos en otros contextos o situaciones (Muñoz et al., 2019).

Por consiguiente, Kolb definió cuatro Estilos de Aprendizaje que pueden desarrollar las personas y los denominó: Convergente (persona que posee la habilidad de hallar la utilidad práctica de las ideas y teorías), Divergente (persona cuya principal fortaleza estriba en la producción de ideas más que en su implementación), Asimilador (persona cuya habilidad principal se circunscribe a su capacidad para comprender mucha información y organizarla de forma lógica y eficaz) y Acomodador (persona que aprende mejor mediante la práctica de una actividad, es decir, a través de la experimentación activa y la experiencia concreta) (Malacaria,  2010).

A partir de los desarrollos teóricos de Kolb descriptos en los párrafos anteriores, Honey y Mumford (1986) propusieron un modelo basado en su

metodología, en tanto aceptaron su propuesta de aprendizaje en cuatro etapas, pero difieren fundamentalmente en cuanto a la descripción de los estilos de aprendizaje, planteando una conceptualización mucho más detallada y sustentada principalmente en las acciones de los individuos más que en otros factores. Estos estilos son: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, los cuales forman parte de un proceso de aprendizaje cíclico en el cual no es posible pensar uno sin la interacción con los demás (Alonso et al., 1995).

Estas experiencias de Honey y Mumford fueron incorporadas en España por Alonso (1992), quien adaptó el cuestionario Learning Style Questionnaire de Estilos de Aprendizaje [LSQ] al ámbito académico y al español, pasándose a denominar dicho instrumento como Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje [CHAEA]. Éste consta de 80 preguntas (20 ítems referentes a cada uno de los cuatro Estilos) a las que hay que responder manifestando acuerdo o desacuerdo (Malacaria, 2010).

Contribuyendo a este concepto, Alonso et al. (1995) caracterizan los estilos de aprendizaje como a continuación se detalla:

**Activo**: este estilo da cuenta de personas impulsivas, que tienden a actuar de modo inmediato sin mediar demasiada reflexión, que prefieren la espontaneidad por sobre el análisis exhaustivo y racional de una situación. No obstante, también son sujetos innovadores que buscan permanentemente transformar su realidad y la del medio en el cual están inmersos.

**Reflexivo**: este estilo incumbe a aquellas personas que priorizan el pensar antes del actuar, que son observadoras, detallistas y estudiosas de las

situaciones en las que se encuentran implicadas. Por otra parte, evitan extraer conclusiones mientras no logren recoger la información suficiente para ello.

**Teórico:** las personas con este estilo analizan y sintetizan la información priorizando la lógica y la racionalidad. Son metódicos, disciplinados y priorizan las hipótesis y las teorías coherentes en detrimento de las especulaciones sin fundamento. Son sujetos metódicos, perfeccionistas, analíticos y muy profundos en su sistema de pensamiento que rehuyen la ambigüedad y la vaguedad conceptual.

**Pragmático**: este estilo pregona las acciones rápidas y la aplicabilidad práctica de diferentes teorías, poniendo el acento en las acciones y no tanto en los pensamientos. Algunas características principales de este estilo son planificar, ser concreto, solucionar problemas, aplicar lo aprendido, y ejecutar acciones. Si bien este tipo de sujetos tienden a ser impacientes, son también resolutivos.

En los últimos años los estilos de aprendizaje se han concebido como variables propias que, entre la inteligencia y la personalidad, expresan diferentes formas de abordar y responder frente a las demandas propias del aprendizaje y del ámbito educativo en general (Camarero Suárez, et al., 2000).

Dicho esto, se puede añadir que los estilos de aprendizaje son el resultado de factores tales como la herencia y el ambiente, que pasan a formar parte de la propia personalidad a partir de su estabilidad y consistencia en el tiempo (Corominas Rovira et al., 2006).

Cada persona posee diferentes modos de aprender, los cuales varían en función del país, la cultura y el ambiente en el cual se desarrolla el sujeto y es

por tal motivo que existen diferentes estilos de aprendizaje. No obstante, es importante señalar que dichos estilos no son rígidos sino maleables, dado que tanto la edad, el tiempo, la motivación, como la propia experiencia adquirida, pueden llegar a modificarlos (Malacaria, 2010).

Adentrándose específicamente en el ámbito educativo, Carrascosa (1991), define los estilos de aprendizaje como la manera a partir de la cual aprende el alumno, la forma que emplea para enfocar las tareas y, finalmente, el modo según el cual recibe, elabora y da respuestas a las diferentes inquietudes y tareas académicas.

## 2.3 Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios

Cada vez que un estudiante se expone a una tarea pone en evidencia su estilo de aprendizaje, pues éste define la manera según la cual incorpora, procesa y memoriza la información. Dicho estilo implica diferentes procesos cognitivos que se despliegan para que el estudiante pueda resolver las tareas que se le solicitan (Bahamon Muñeton et al., 2013).

En tal sentido, según Barbosa et al. (2008), los estilos de aprendizaje incluyen diferentes habilidades cognitivas y conductuales que contribuyen a aumentar la efectividad del aprendizaje y el grado de pericia en la realización de una tarea. En otras palabras, son estrategias cognitivas y habilidades autorregulatorias que tributan a ejecuciones exitosas de estudio y que se sustentan en experiencias previas de aprendizaje.

Dada su gran importancia en el proceso de aprendizaje, para Prieto Loureiro (2019) identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, resulta un elemento fundamental al momento de planificar y desarrollar la labor docente.

En este sentido, Castro y Guzmán de Castro (2005) manifiestan que para que los estudiantes puedan potenciar sus habilidades, es necesario que los docentes tengan en cuenta los estilos de aprendizaje que éstos utilizan.

Añadiendo a lo antes mencionado, Ortega y Espinoza (2016) sostienen que es imprescindible que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente conozca los estilos de aprendizaje de sus alumnos porque ello resulta un insumo necesario para poder establecer ambientes de aprendizaje donde se utilicen estrategias pedagógicas que propicien “el aprender a aprender”. Ha de tenerse en cuenta que los estilos de aprendizaje pueden favorecer los procesos de adquisición, interpretación y análisis de la información, razón por la cual conocer esa información de antemano por parte del docente, resulta un elemento fundamental al momento de planificar la clase.

Cabe destacar que la incongruencia entre la estructura de estilos requerida por la situación de aprendizaje y la presentada por el estudiante, puede perjudicar la adquisición de los conocimientos. En consecuencia, la calidad del aprendizaje depende del tipo de estilo predominante en el estudiante y su adecuación a la situación académica (Vermunt, 1996).

En este sentido resulta importante señalar que si bien cualquier individuo posee todos los estilos de aprendizaje, vale decir que no están todos desarrollados en igual medida. Esa es la razón principal por la cual las

personas no aprenden de la misma manera, puesto que la presencia acentuada de un estilo sobre otros establece la preferencia para procesar un tipo específico de información. Pese a esta singular predisposición que tienen los estudiantes a adoptar determinado enfoque de aprendizaje en detrimento de otros, ha de tenerse en cuenta que determinadas situaciones propician o disuaden la adopción de ciertos estilos específicos. La congruencia que se logre en este interjuego entre estilo-situación es la que propicia los mejores resultados académicos (Valle Arias et al., 2000).

Como síntesis de todo lo mencionado hasta aquí, en palabras de Curry (1983), para poder planificar acciones tendientes a adecuar los estilos de aprendizaje a las situaciones académicas es necesario en primera instancia saber acerca de las preferencias que poseen los estudiantes para adquirir y procesar la información para posteriormente realizar el ajuste entre los estilos que resulten menos funcionales y la situación de aprendizaje. En tal sentido, la situación ideal a considerar en el ámbito académico es aquella en la cual el alumno, mediante entrenamiento y adoptando las acciones adecuadas, logre desarrollar los estilos que facilitarían la asimilación de conocimientos, reduciendo su preferencia por los estilos menos adecuados y, en el caso de los docentes, logren plantear las estrategias pedagógicas óptimas que potencien estos estilos más funcionales.

Asimismo, siguiendo a Tapias (2018), debe estimularse a los estudiantes a afrontar nuevos desafíos donde puedan poner a prueba estilos de aprendizaje diferentes a los propios, lo que resultará un ejercicio de suma importancia para obtener mejores resultados académicos.

# CAPITULO III

# 3. METODOLOGÍA

## 3.1 Diseño de investigación

La investigación llevada a cabo fue de tipo no experimental, dado que no se manipuló la variable independiente y tampoco hubo grupo control. Por otra parte, su enfoque fue cuantitativo, pues se basó en la recolección de datos para probar hipótesis,con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento. En cuanto a su alcance éste fue correlacional,puesto que se asociaron las variables rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje. También fue descriptivo, en tanto que se especificaron propiedades, características y rasgos importantes de los estudiantes universitarios y su temporalidad fue transversal porque se recopilaron datos en un momento único (Hernández Sampieri, 2014).

## 3.2 Participantes

Se examinó una muestra integrada por 150 estudiantes universitarios que asistían a universidades públicas y privadas del Conurbano Bonaerense. El tipo de muestreo adoptado fue no probabilístico accidental, dado que los participantes fueron elegidos de manera casual, en función del acceso y la oportunidad, sin ningún criterio o juicio previo en cuanto a su selección. No obstante, se excluyeron aquellos alumnos con algún déficit o trastorno de aprendizaje fehacientemente diagnosticado por el equipo pedagógico de la

institución, quienes hayan cursado carreras previas y quienes hayan entregado protocolos con ítems sin responder.

### 3.3 Instrumentos

Se emplearán dos instrumentos:

**Cuestionario de Estilos de Aprendizaje [CHAEA] (Alonso, Gallego &Honey, 1995)**

Este test cuenta con 80 ítems, cada uno de ellos se responde con un signo (+) si se está de acuerdo y con un (-) si se está en desacuerdo. Los resultados del cuestionario se plasman en una hoja que sirve para determinar las preferencias en cuanto a los Estilos de Aprendizaje: Activo (por ejemplo: “muchas veces actúo sin mirar las consecuencias”), Reflexivo (por ejemplo: “escucho con más frecuencia que hablo”), Teórico (por ejemplo:“prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas”) y Pragmático (por ejemplo:“tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos”). El estilo activo se lo considera el más dinámico e incluye a aquellos estudiantes a quienes les gusta formar grupos y están dispuestos a transitar nuevas experiencias. El estilo reflexivo está relacionado con el razonamiento e incluye a los estudiantes que disfrutan de la observación y el análisis de los resultados de las experiencias realizadas. El estilo teórico se sustenta en la especulación, y da cuenta de aquellos quienes se sienten mucho más a gusto en el ámbito de las disquisiciones teóricas que en el ámbito de la práctica. El estilo pragmático es el estilo del orden, donde se tiende más a la práctica y aplicación de ideas y

poco la teoría. Se priorizan las cuestiones operativas por sobre la razón abstracta.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de la escala arrojando los siguientes resultados en cada uno de los respectivos estilos: Estilo activo: 0,62; Estilo Reflexivo: 0,72; Estilo Teórico: 0,65 y Estilo Pragmático: 0,58.

**Inventario de los Cinco Grandes o Big Five Intentory [BFI] (John, 1990; adaptación argentina: Castro Solano & Casullo, 2000).**

Este inventario consta de 44 ítems que evalúan cinco rasgos de personalidad: Apertura a la Experiencia (tendencia a buscar nuevas experiencias personales y concebir de una manera creativa el futuro), Responsabilidad (refiere a cuán centrado está el sujeto en sus objetivos), Extraversión (define el grado en que el sujeto se muestra receptivo con los demás y canaliza su energía en contextos sociales), Amabilidad (es el grado en que la persona se muestra respetuosa, tolerante y tranquila) y Neuroticismo o Inestabilidad Emocional (define en qué grado una persona afronta sin problema las situaciones complicadas de la vida).Un ítem ejemplificador de la dimensión Apertura a la Experiencia es “ayudo a los demás y no soy egoísta”; de Responsabilidad “tengo capacidad para finalizar una tarea”; de Extraversión “me gusta hablar”, de Amabilidad “generalmente soy muy confiable” y de Neuroticismo “suelo tener alteraciones en los estados de ánimo”. Los ítems se responden en base a una escala con formato Likert con cinco opciones de respuesta que va desde completo desacuerdo a completo acuerdo. Para

verificar la confiabilidad de cada una de las escalas del BFI se realizóun análisis de fiabilidad calculando el coeficiente Alfa de Cronbachpara cada una de las mismas. Para el factorExtraversiónse obtuvo el valor 0,67; paraAmabilidad 0,67; para el factorResponsabilidad0,74; para el factorNeuroticismo 0,68y 0,72 para elfactorAperturaa la Experiencia. Se puede concluir que el BFI aplicado a población local es confiable.

### 3.4 Procedimiento

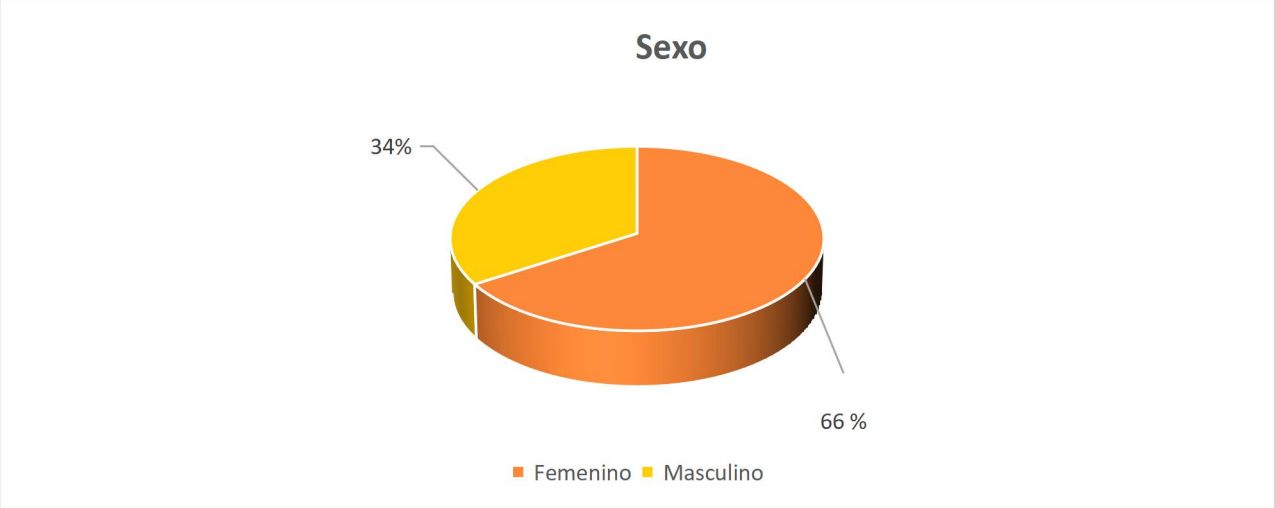
Ninguno de los participantes de este estudio recibió compensación económica y todos completaron ambas escalas en forma individual y de manera autoadministrable. Un grupo de protocolos fueron administrados a los estudiantes en sus respectivos salones de clase pidiendo previa autorización a los docentes o en su defecto en los pasillos de la institución, mientras que otro grupo fue administrado vía online a través de la plataforma Googleforms.Si bien fueron notificados acerca de los objetivos generales del estudio, no se informó respecto a las hipótesis de trabajo y se los invitó a participar en forma anónima y voluntaria para evitar sesgos en sus respuestas.

# CAPITULO IV

# 4.RESULTADOS

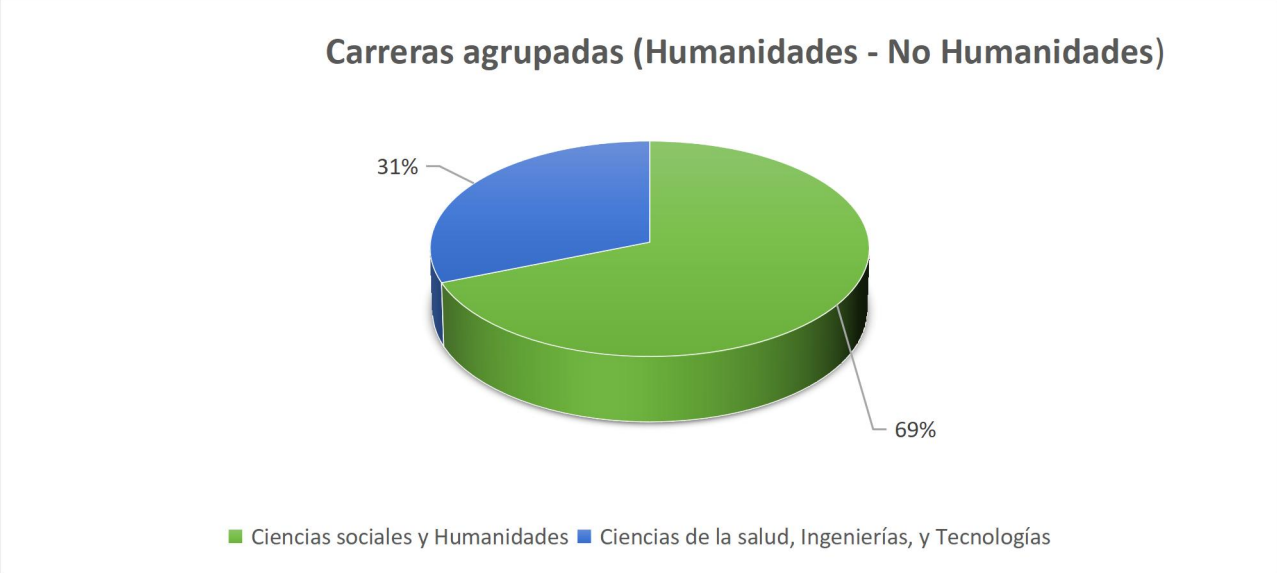
## 4.1 Caracterización de la muestra

Gráfico I. Distribución de la variable Sexo.




Del total de los encuestados, 66 eran de sexo femenino y 34 de sexo masculino.

Gráfico II. Distribución de la variable Carreras (Humanidades-No humanidades)




Respecto a la variable Carreras, cabe decir que 69 personas estudiaron carreras relacionadas a las Ciencias Sociales y Humanidades,

mientras que 31 se abocaron a carreras relacionadas con la Salud, Ingenierías y Tecnologías.

## 4.2 Descripción de las variables

### *4.2.1 Análisis de las puntuaciones promedio en los rasgos de personalidad en los sujetos de la muestra*

Tabla I: Rasgos de Personalidad prevalentes en la muestra

| Rasgos de Personalidad | Media |
|---|---|
| **Apertura a la Experiencia** | 36,56 |
| **Amabilidad** | 33,75 |
| **Responsabilidad** | 32,39 |
| **Extraversión** | 26,36 |
| **Neuroticismo** | 24,40 |

Las puntuaciones promedio obtenidas en los diferentes rasgos de personalidad, permiten reconocer que el rasgos de personalidad predominante en los sujetos de la muestra es Apertura a la Experiencia, seguido de Amabilidad, Responsabilidad y, en menor medida, Extraversión y Neuroticismo.

### *4.2.2 Análisis de las puntuaciones promedio en los estilos de aprendizaje en los sujetos de la muestra*

Tabla II: Estilos de Aprendizaje prevalentes en la muestra

| Estilos de Aprendizaje | Media |
|---|---|
| **Reflexivo** | 14,85 |
| **Teórico** | 13,31 |
| **Pragmático** | 12,62 |
| **Activo** | 10,99 |

El estilo de aprendizaje predominante en la muestra de estudiantes universitarios es el Reflexivo, seguido por el Teórico, el Pragmático y por último el estilo Activo.

## 4.3 Cruce de variables

### *4.3.1 Análisis de la prueba de normalidad*

Tabla III: Prueba de normalidad

| Variable | Significación |
|---|---|
| **Rasgos de Personalidad** | |
| Apertura a la experiencia | 0,652 |
| Neuroticismo | 0,305 |
| Responsabilidad | 0,186 |
| Extraversión | 0,451 |
| Amabilidad | 0,193 |
| **Estilos de Aprendizaje** | |
| Activo | 0,073 |
| Reflexivo | 0,002 |
| Teórico | 0,023 |
| Pragmático | 0,015 |

Prueba utilizada: Shapiro Wilk

Todos los rasgos de personalidad y el estilo de aprendizaje Activo siguieron un patrón de distribución normal, pero no así los estilos Reflexivo, Teórico y Pragmático.

### *4.3.2 Análisis de la correlación entre las variables*

Tabla IV: Correlación entre Rasgos de Personalidad y Estilo de Aprendizaje Activo

| Rasgos de Personalidad | Estilo de aprendizaje Activo | Significación |
|---|---|---|
| Apertura de la experiencia | 0,323 | **0,001** |
| Neuroticismo | -0,306 | **0,002** |
| Responsabilidad | 0,011 | 0,911 |
| Extraversión | 0,372 | **0,001** |
| Amabilidad | 0,164 | 0,103 |

Prueba utilizada: R de Pearson

Tabla V: Correlación entre Rasgos de Personalidad y Estilo de Aprendizaje Reflexivo

| Rasgos de Personalidad | Estilo de aprendizaje Reflexivo | Significación |
|---|---|---|
| Apertura de la experiencia | 0,222 | **0,026** |
| Neuroticismo | -0,104 | 0,301 |
| Responsabilidad | 0,165 | 0,102 |
| Extraversión | -0,257 | **0,010** |
| Amabilidad | 0,174 | 0,083 |

Prueba utilizada: Rho de Spearman

Tabla VI: Correlación entre Rasgos de Personalidad y Estilo de Aprendizaje Teórico

| Rasgos de Personalidad | Estilo de aprendizaje Teórico | Significación |
|---|---|---|
| Apertura de la experiencia | -0,031 | 0,761 |
| Neuroticismo | 0,079 | 0,433 |

| | | |
|---|---|---|
| Responsabilidad | 0,369 | **0,001** |
| Extraversión | -0,105 | 0,300 |
| Amabilidad | -0,147 | 0,143 |

Prueba utilizada: Rho de Spearman

Tabla VII: Correlación entre Rasgos de Personalidad y Estilo de Aprendizaje Pragmático

| **Rasgos de Personalidad** | **Estilo de aprendizaje Pragmático** | **Significación** |
|---|---|---|
| Apertura de la experiencia | 0,185 | 0,065 |
| Neuroticismo | -0,037 | 0,715 |
| Responsabilidad | 0,141 | 0,162 |
| Extraversión | 0,070 | 0,490 |
| Amabilidad | -0,084 | 0,408 |

Prueba utilizada: Rho de Spearman

El estilo de aprendizaje Activo presentó relación directa con Apertura a la Experiencia y Extraversión e inversa con Neuroticismo. Por su parte, el estilo de aprendizaje Reflexivo presentó una asociación positiva con Apertura a la Experiencia y negativa con Extraversión, mientras que el estilo de aprendizaje Teórico sólo se vinculó positivamente con Responsabilidad. Finalmente, el estilo Pragmático, no presentó correlación con ninguno de los rasgos de personalidad.

### *4.3.3 Análisis de las variables sociodemográficas*

#### *4.3.3.1 Análisis de las diferencias en las puntuaciones de Rasgos de Personalidad según variables sociodemográficas*

Tabla VIII: Análisis de las diferencias en Rasgos de Personalidad según la variable sociodemográfica Sexo.

| **Rasgos de Personalidad** | **Sexo** | **Media** | **Significación** |
|---|---|---|---|
| Apertura de la experiencia | Femenino | 36,80 | 0,554 |
| | Masculino | 36,08 | |
| Neuroticismo | Femenino | 24,62 | 0,566 |
| | Masculino | 23,97 | |
| Responsabilidad | Femenino | 33,22 | **0,030** |
| | Masculino | 30,76 | |
| Extraversión | Femenino | 26,28 | 0,860 |
| | Masculino | 26,50 | |
| Amabilidad | Femenino | 33,81 | 0,805 |
| | Masculino | 33,61 | |

Prueba utilizada: T de Student

Se encontró que las mujeres de la muestra puntúan significativamente más alto en Responsabilidad que los hombres, no hallándose diferencias estadísticamente comprobables en los demás rasgos de personalidad.

Tabla IX: Análisis de la correlación entre Rasgos de Personalidad y la variable sociodemográfica Edad.

| **Rasgos de Personalidad** | **Edad del encuestado** | **Significación** |
|---|---|---|
| Apertura a la Experiencia | 0,010 | 0,919 |
| Neuroticismo | -0,251 | **0,012** |
| Responsabilidad | 0,334 | **0,001** |
| Extraversión | -0,093 | 0,357 |
| Amabilidad | 0,203 | **0,043** |

Prueba utilizada: Rho de Spearman

Se encontró una relación positiva entre Edad y Responsabilidad, así como también entre Edad y Amabilidad y negativa entre Edad y Neuroticismo. No obstante, no existe asociación estadísticamente comprobable con Apertura a la Experiencia y Extraversión.

Tabla X: Análisis de las diferencias en Rasgos de Personalidad según la variable sociodemográfica Carrera.

| **Rasgos de Personalidad** | **Carrera** | **Media** | **Significación** |
|---|---|---|---|
| Apertura de la experiencia | Humanidades | 36,72 | 0,607 |
| | No Humanidades | 36,19 | |
| Neuroticismo | Humanidades | 24,13 | 0,414 |
| | No Humanidades | 25 | |
| Responsabilidad | Humanidades | 33,10 | **0,037** |
| | No Humanidades | 30,80 | |
| Extraversión | Humanidades | 27,50 | **0,002** |
| | No Humanidades | 23,80 | |
| Amabilidad | Humanidades | 33,94 | 0,432 |
| | No Humanidades | 33,32 | |

Prueba utilizada: T de Student

Los estudiantes de Humanidades (incluidos los de Ciencias Sociales) puntuaron significativamente más elevado en Responsabilidad y Extraversión que los estudiantes de Salud, Ciencia y Tecnología (No Humanidades).

#### *4.3.3.2 Análisis de las diferencias en las puntuaciones de Estilos de Aprendizaje según variables sociodemográficas*

Tabla XI: Análisis de las diferencias en Estilos de Aprendizaje según la variable sociodemográfica Sexo.

| **Estilos de Aprendizaje** | **Sexo** | **Rango promedio/ Media** | **Significación** |
|---|---|---|---|
| Activo | Femenino | 11,18 | 0,383 |
| | Masculino | 10,61 | |
| Reflexivo | Femenino | 48,09 | 0,244 |
| | Masculino | 55,18 | |
| Teórico | Femenino | 51,96 | 0,481 |
| | Masculino | 47,66 | |
| Pragmático | Femenino | 49,83 | 0,744 |
| | Masculino | 51,81 | |

Prueba utilizada: U de Mann Whitney (con estilos Reflexivo, Teórico y Pragmático) y T de Student (con estilo Activo).

No existen diferencias significativas en los estilos de aprendizaje empleados por hombres y mujeres.

Tabla XII: Análisis de la correlación entre Estilos de Aprendizaje y la variable sociodemográfica Edad.

| **Estilos de Aprendizaje** | **Edad del encuestado** | **Significación** |
|---|---|---|
| Activo | -0,022 | 0,832 |
| Reflexivo | 0,195 | 0,052 |
| Teórico | 0,194 | 0,054 |
| Pragmático | -0,015 | 0,882 |

Prueba utilizada: Rho de Spearman

No se hallaron relaciones significativas entre los diferentes estilos de aprendizaje y la edad de los participantes.

Tabla XIII: Análisis de las diferencias en Estilos de Aprendizaje según la variable sociodemográfica Carrera.

| **Estilos de Aprendizaje** | **Carrera** | **Rango promedio/ Media** | **Significación** |
|---|---|---|---|
| Activo | Humanidades | 11,34 | 0,105 |
| | No Humanidades | 10,19 | |
| Reflexivo | Humanidades | 46,97 | 0,068 |
| | No Humanidades | 58,35 | |
| Teórico | Humanidades | 48,95 | 0,423 |
| | No Humanidades | 53,95 | |
| Pragmático | Humanidades | 50,38 | 0,952 |
| | No Humanidades | 50,76 | |

Prueba utilizada: U de Mann Whitney (con estilos Reflexivo, Teórico y Pragmático) y T de Student (con estilo Activo).

No existen diferencias significativas en el empleo de determinados estilos de aprendizaje según la carrera elegida.

# CAPITULO V

# 5. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Esta investigación se propuso como objetivo principal conocer la posible relación entre rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios.

A partir de ello se formuló la hipótesis 1 (H1) la cual planteaba que los estudiantes cuyos rasgos de personalidad predominantes son Apertura a la Experiencia y Responsabilidad tienden a desarrollar un Estilo de Aprendizaje más Reflexivo.

Dicha hipótesis fue confirmada de manera parcial puesto que, si bien se halló una correlación positiva entre el estilo de aprendizaje Reflexivo y el rasgo de personalidad Apertura a la Experiencia, en cambio no se encontró asociación significativa entre dicho estilo de aprendizaje y Responsabilidad.

El resultado obtenido en esta investigación entra en consonancia con los planteos de Corominas Rovira et al. (2006) quienes consideran que aquellas intervenciones que fortalecen las características personales de Apertura a la Experiencia en los entornos de aprendizaje tienden a lograr un aprendizaje más profundo y reflexivo por parte de los estudiantes.

El hecho de no encontrar asociación significativa entre el estilo de aprendizaje Reflexivo y el rasgo de personalidad Responsabilidad podría deberse tanto al año académico que transita el estudiante como a su desarrollo evolutivo. En tal sentido, el hecho de que un vasto porcentaje de los estudiantes encuestados se encontraran en el ciclo inicial de la carrera, podría

denotar que recién se estaban familiarizando con los menesteres de la vida académica y las responsabilidades que implica. Por otra parte, el ciclo evolutivo sería la otra variable que explique el resultado, tal como queda evidenciado en la investigación de Contreras Torres et al. (2009), quienes hallaron que la Responsabilidad presenta relación directa con estrategias de aprendizaje activas y pragmáticas (tendiente a la resolución de problemas) y no tanto con abordajes más pasivos, teóricos o reflexivos.

En complemento con esta hipótesis, se esbozó una segunda (H2) que planteaba que el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de la muestra era el Reflexivo. Dicha hipótesis se sustenta en los trabajos de diversos autores (Hernández Pina & Hervás Avilés, 2005; Paba Barbosa, 2008; Santos Álvarez & Garrido Samaniego, 2015) quienes sostienen que si bien los estilos de aprendizaje están estrechamente relacionados, tiende a dominar el estilo Reflexivo mientras que el estilo Activo es el que presenta menor nivel de desarrollo, evidenciando que los estudiantes universitarios prefieren la reflexión a la acción, son menos impulsivos y tienden a construir un pensamiento crítico con el paso de los años. Dichos autores concuerdan en que la toma de decisiones reflexivas es un rasgo que compete al estudiante universitario, el cual debe desarrollar en tal sentido estrategias de adquisición de información que involucran la discriminación, generalización, construcciones simbólicas, etc., lo que hace a un procesamiento profundo de la información para ser adquirida de manera fehaciente y que tributa a un mejor rendimiento académico.

Los resultados encontrados en el presente trabajo permiten convalidar la hipótesis planteada y están en estrecha convergencia con los aportes de las investigaciones previamente reseñadas, dado que se pudo constatar que el estilo de aprendizaje que predominaba en la muestra era el Reflexivo, seguido por el Teórico, luego el Pragmático y por último el Activo.

En lo que atañe a la tercera hipótesis (H3), ésta indicaba que las mujeres tienden a puntuar en el rasgo Neuroticismo de manera más elevada que los hombres, sin hallarse diferencias significativas en los estilos de aprendizaje entre los sexos.

En este caso, sólo pudo ser confirmada la segunda parte de la hipótesis dado que efectivamente no hay diferencias significativas en los estilos de aprendizaje según género. Sin dudas esta información es muy congruente con los planteos de diversos autores (Alonso et al., 1995; Kolb, 1984; Malacaria, 2010; Muñoz, 2019; Shunk, 1997) quienes dejan en claro que los estilos de aprendizaje se construyen y desarrollan en un entorno educativo, razón por la cual no hay elemento alguno para vincularlos a cuestiones genéticas tales como el sexo de la persona.

En lo que respecta a la primera parte de la hipótesis, los resultados aquí obtenidos reflejaron que las mujeres puntuaron significativamente más alto en Responsabilidad que los hombres, pero no así en Neuroticismo como a priori se creía. Si bien no hay antecedentes que respalden este resultado en el estado del arte, es probable que el mismo se explique a partir de una variable contaminante no considerada con antelación: la edad de los participantes. En tal sentido, a partir de la información descriptiva que brinda esta investigación,

se puede notar que la media de edad de las mujeres encuestadas era superior a la de los hombres. Dado que existen autores tales como Contreras Torres et al. (2009) que explican que la Responsabilidad es una característica de la personalidad que se va desarrollando con el devenir del tiempo, es dable pensar que las diferencias intergrupales en Responsabilidad se deban más a la edad de los participantes que a su género.

La cuarta hipótesis (H4) planteaba que existe una relación negativa (inversa) entre los rasgos de personalidad Extraversión y Apertura a la Experiencia con respecto a la Edad. En cuanto a los estilos de aprendizaje, se planteó que los sujetos más jóvenes tienden a ser más Activos y los de mayor edad más Reflexivos.

Dicha hipótesis no pudo ser corroborada, puesto que se encontró que a mayor edad mayor es el nivel de Responsabilidad (lo cual se explicó al justificar la hipótesis anterior). Asimismo también se halló una relación positiva entre Responsabilidad y Agradabilidad y negativa con Neuroticismo. Si bien estos resultados no reflejan lo que se había hipotetizado en un principio, sí coinciden con la investigación de Costa & McCrae (1988) quienes llegan a idénticas conclusiones, planteando que con el correr de los años, las personas tienden por un lado a volverse más afables (Agradabilidad) pero menos estables emocionalmente (Neuroticismo).

En lo que a estilos de aprendizaje refiere, no se halló correlación positiva entre los estilos de aprendizaje que emplean los estudiantes y la edad de éstos.

Este resultado concuerda con lo que sostienen Esguerra Pérez y Guerrero Ospina (2010) quienes plantean que la edad no está asociada directamente con un estilo en particular dado que los estudiantes ya poseen un

estilo antes de iniciar sus estudios universitarios y que tiende a permanecer en el tiempo.

Finalmente, la quinta hipótesis (H5) sostenía que los estudiantes de carreras Humanísticas/Sociales presentan mayor Apertura a la Experiencia que sus pares de carreras Salud/Ciencia y Tecnología. Asimismo, tienden a desarrollar un estilo de aprendizaje Reflexivo y Teórico, mientras que los otros un estilo Pragmático.

Los resultados aquí obtenidos no permiten constatar esta hipótesis dado que se encontró que los estudiantes de ciencias sociales y humanidades puntuaron significativamente más alto en Responsabilidad y Extraversión con respecto al otro grupo y no hubo diferencias significativas en los estilos de aprendizaje según la carrera elegida.

Esto último podría ser explicado según Alonso et al. (1995) quienes hallaron que determinados estilos de aprendizaje, concretamente el Reflexivo y el Activo, se asocian a un mejor rendimiento académico, pero que en sí atraviesan y están presentes en estudiantes de diferentes carreras. De hecho, Ventura et al. (2012) plantean en este punto que el tipo de procesamiento (activo-reflexivo) no mostró diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes carreras que conformaron la muestra de su investigación.

En lo que respecta a los estudios que vinculan la personalidad con la carrera elegida por el sujeto, ha de mencionarse, siguiendo a Cruz Barba y Silva Gutiérrez (2018) que cada persona orienta la carrera y su elección vocacional en base a: (1) consideraciones internas, tales como su propia autopercepción, personalidad y procesamiento de la información y (2) consideraciones externas, tales como salida laboral, retribución económica, etc.

Es muy factible que el hecho de que los estudiantes de ciencias sociales y humanidades puntúen más alto en Responsabilidad y Extraversión se deba a características particulares de su propia personalidad y su autopercepción que los llevan a optar por una formación académica y una elección vocacional donde dichas cualidades se pongan de manifiesto.

Para concluir, en cuanto a las limitaciones del trabajo, cabe mencionar principalmente el tamaño bastante reducido de la muestra, el empleo de un instrumento, el que evalúa estilos de aprendizaje, que no está adaptado a la población local y la heterogeneidad en el número muestral en determinadas variables sociodemográficas tales como el sexo.

Para futuras investigaciones se recomienda realizar una validación del test de Estilos de Aprendizaje en Argentina (la cual actualmente no existe) así como también indagar otras variables sociodemográficas no contempladas en este trabajo que podrían tener cierta asociación significativa con Rasgos de Personalidad o Estilos de Aprendizaje, tales como el año de cursada del estudiante o el tipo de gestión de la institución (privada o pública). Asimismo podría ser interesante contrastar los resultados obtenidos con investigaciones desarrolladas en otros contextos.

# CAPITULO VI

## 6. REFERENCIAS


Aitken, L.R. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2LvyL8JEDmQC&oi=fnd&pg=PA239&dq=aiken+2003+rasgos&ots=zEiQG-fbWH&sig=ZDuWalm3jI8rUe7k5IhfB7VG3MQ#v=onepage&q=aiken%202003%20rasgos&f=false

Alonso, C. (1992a). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. Tomo I.* Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.

Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1995). *Los Estilos de Aprendizaje* (2ª.ed). Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.

Arias Gallegos, W.L. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *4*(8), 112-135. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/91942

Bahamón Muñetón, M. J., Vianchá Pinzón, M. A., Alarcón Alarcón, L. L. & Bohórquez Olaya, C.I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*,*11*(1), 115-129. http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v11n1/v11n1a08.pdf

Barbosa, C., Gutiérrez, R. & Palmezano Rondón, A. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud, 5*(2), 99-106. https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156328004.pdf

Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(3), 729–750. https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.729

Biggs, J., Kember, D. & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionannaire: R-SPQ-2F. *British journal of Educational Psychology*, (71), 133-149. https://doi.org/10.1348/000709901158433

Bitran, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P. & Mena, B. (2005). Influencia de la personalidad y el estilo de aprendizaje en la elección de especialidad médica. *Rev Méd 133*(10)*,* 1191-1199. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872005001000008&script=sci_arttext&tlng

Camarero Suárez, F., Buey, F. & Herrero Díez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema, 12*(4), 615-622. http://hdl.handle.net/10651/27505

Cardenal Hernáez, V.& Fierro Bardaji, A. (2001). Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar social y adaptación social. *Psicothema*,*13*(1), 118-126. https://www.redalyc.org/pdf/727/72713117.pdf

Carrascosa, M. (1991). *Evaluación I: La Evaluación Curricular del Alumno con Retraso Mental en la Escuela Ordinaria.* https://sid-inico.usal.es/documentacion/el-alumno-con-retraso-mental-en-la-escuela-ordinaria/

Castañeda, S. (2004). *Educación, Aprendizaje y Cognición: Teoría en la práctica.* México D. F.: Manual Moderno.

Casullo M.M., Castro, A. (2000). Desarrollo y construcción de las puntuaciones de prevalencia del Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS) para la población adulta de la ciudad de Buenos Aires. A*nuario de psicología,31*(1), 63-77. https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8865/11170

Castro Solano, A. & Casullo, M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines* , *18*(1),65-85. https://www.redalyc.org/pdf/180/18011326003.pdf

Castro Solano, A. C. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *23*(3), 43-72.http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258587233.p

Castro, S. & Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, (58), 83-102. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051098

Cloninger, C.R., Przybeck, T.R., Svrakic,D.R & Wetzel, R.D. (1994). *The Temperament and Character Inventory (TCI): A Guide to it's Development and Use.* St. Louis (Missurri): Center of psychobiology of Personality.

Contreras-Torres, F., Espinosa-Méndez, J. & Esguerra-Pérez, G. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica, 8*(2), 311-322. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000200002

Corominas Rovira, E., Tesouro Cid, M. & Teixidó Saballs, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de

personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de investigación educativa, 24*(2), 443-473. https://revistas.um.es/rie/article/view/97141

Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (1988). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*(2), 258–265. https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.258

Costa, P.T. Jr & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual.* Odessa,Fl: Psychological Assessment Resources.

Cotton, J.W. (1989). *Antecedentes historicos de la teoria del Aprendizaje.* Barcelona: MEC y Vicens-vives.

Cristal, Y. (2021). Masificación universitaria y población estudiantil. El estudiantado de la Uba en dos décadas de democracia (1983-2004). *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* 33(3), 101 -118. https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v12n33/2007-2872-ries-12-33-101.pdf

Cruz Barba, E. & Silva Gutiérrez, B.N. (2018). Motivación y personalidad en la elección de carrera: Turismo y negocios internacionales. A*cta de investigación psicológica, 8*(2), 32-41. https://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v8n2/2007-4719-aip-8-02-32.pdf

Curry, L. (1983). *An organization of learning styles theory and constructs.* http://www.eric.ed.gov./ERICDocsd/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/31/ f0/66.pdf

Díaz, N. & Pizarro, A. (2000). El modelo psicobiológico de personalidad de Cloninger: *Traducción, adaptación y validación del Inventario de Temperamento y*

*Carácter en universitarios colombianos* [Trabajo de grado no publicado, Universidad Nacional de Colombia] Bogotá, D.C., Colombia.

Duncan, T. G. & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist, 40*(2), 117-128. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep4002_6

Esguerra Pérez, G. & Guerrero Ospina, P. (2009). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 6*(1), 97-109. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261008

Espinosa, J.C., Contreras, F.V. & Esguerra, G.A. (2009). Afrontamiento al estrés y modelo psicobiológico de la personalidad en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, *5(*1), 87-95. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916259008

Eysenck, H. J. (1984). Cattell and the Theory of Personality. *Multivariate Behavioral Research*, *19*(2–3), 323–336. https://doi.org/10.1080/00273171.1984.9676938

Felder, R. & Soloman, B. (1998). *Learning styles and strategies.* http://www.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpage.html

Fernández Rouco, N., Ruiz Cobo, R., Santurde del Arco, E., Sánchez Rodriguez, J.M., Del Barrio del Campo, J. A., Ibañez García, A. & Salcines Talledo, I. (2014). Características de la personalidad según el género en universitarios españoles. *Revista Internacional de Psicología, 13(*2), 1-23. https://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/97/72

Garcia, A.V.M. & Rodriguez Conde, M. J. (2003). Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores. *Dialnet,* (82), 97-114.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012059

Gutierrez Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias pedagógicas,* (31)*,* 83-96. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680833/TP_31_7.pdf

Hernández Pina, F. & Hervás Avilés, R.M. (2005). Enfoques y Estilos de aprendizaje en educación superior. *Reop*, *16*(2), 283-299. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230773006.pdf

Honey, P. & Mumford, A. (ed). (1986). *Using our Learning Styles.* Berkshire, U. K: Peter Honey.

Jonh, O.P. & Srivastava, S. (1999). *The big five trait Taxonomy: history, measurement, and theoretical perspectives*. https://personality-project.org/revelle/ syllabi/classreadings/john.pdf

Keefe, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Kolb, D.A. (1999). *Learning Style Inventory version 3: Technical specifications.* Boston: TRG HAY/McBer, Training Resources Group.

Leibovich de Figueroa, N., Injoque-Ricle, I., Calero, A., Maglio, A. L., Gimenez, M., Cohen, L., Coppo, M. (2011). *Percepción de sí mismo del adolescente actual y prospectivo.* III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional

en Psicología y XVIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-052/949

Leibovich, N., Gimenez, M., Aranda Coria, E., Esparza Baigorri, T. (2014). Flow y características de personalidad en estudiantes universitarios avanzados. *Anuario de Investigaciones*, (21), 269-275 https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139994027.pdf

Lemos de Ciuffardi , V.N. (2000). Rasgos de personalidad asociados con la ejecución de determinados Instrumentos musicales. *Interdisciplinaria, 17*(1), 1-20. https://www.redalyc.org/pdf/180/18011327001.pdf

Lévano Pari, R. (2010). *Variables Grafológicas, Rasgos de Personalidad e Inteligencia, en procesos de Evaluación y Selección de Personal.* https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2561

Malacaria, M. (2010). *Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico* [Tesis de grado, Universidad FASTA]. Repositorio institucional FASTA. https://core.ac.uk/download/pdf/49224779.pdf

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1995). Solid ground in the wetlands of personality: A reply to Block. *Psychological Bulletin, 117*(2), 216- 220.

https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.216

McCrae, R.R., & Costa, P. T. (2012). The Five-Factor Model, Five-Factor Theory, and Interpersonal Psychology*. National Institute on Aging, NIH, DHHS*.RUNNING HEAD: FFM and FFT. 1-26.

Montaño Sinisterra, M., Palacios Cruz, J. & Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, *3*(2), 81-107. https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531007.pdf

Morales de Muñoz, R., Muñoz, R., Bravo, K.D. & Ferreira de B, M.A. (2019). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza a nivel de postgrado. Un binomio que permite resguardar la eficacia en la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación, 29(*53), 1-23 http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista /53/art04.pdf

Myers, I.B., Briggs, K. (1943, 1976). Myers-Briggs type indicator. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologist Preess, Inc.

Páramo, M., Straniero, C.M., García, C. S., Torrecilla, N.M & Escalante Gómez, E. (2012). Bienestar psicológico, estilos de personalidad y objetivos de vida en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico, 10*(1), 7-21. https://www.redalyc.org/pdf/801/80124028001.pdf

Pelechano, V. (2000). Cuestionario de Hostilidad y Malevolencia (Hostymal) [Hostility and Malevolence Questionnaire (Hostymal)]. *Análisis y Modificación de Conducta*, *26*(110), 779–815.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7065579

Pelechano Barberá, V. & Servando Díaz, M. (2004). *¿Qué es la personalidad?* Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.

Prieto Loureiro, G. (2019). Identificación de los estilos de aprendizaje para el aprendizaje de contenidos clínicos en estudiantes de psicología, a través del

cuestionario Honey Alonso (CHAEA). *Alternativas cubanas en Psicología, 7(*19),122-134.

Pueyo, A. A. (1996). *Manual de Psicología Diferencial.* Barcelona: Mcgraw W-Hill

Rehbein Felmer, L., Martínez Pool, G., Rose Fisher, I. & Fritz, C.G. (2009). Los estilos epistémicos y tipos de personalidad como factores asociados a la elección de carrera. *Revista de Pedagogía, 30(*86), 115-134. http://ve.scielo.org/pdf/p/v30n86/art06.pdf

Rodríguez Suárez, J. (2002). *Educación médica. Aprendizaje basado en problemas.* México: Editorial Médica Panamericana.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. New Jersey: Princeton.

Royce, J.R. & Smith, W.A. (1964). A note on the development of the psycho epistemological profile. *Psychological Reports,* (14), 297-298. https://www.semanticscholar.org/paper/A-Note-on-the-Development-of-the-Profile-(PEP)-Royce-Smith/01042e5a50513a5c7f96c3dc9eb2964cef667e92

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación.* Buenos Aires: Mc GrawHill.

Sánchez-López, M.P. & Aparicio, M.E. (1998). El Inventario Millon de Estilos de Personalidad: su fiabilidad y validez en España y Argentina. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, *4*(2), 87-110. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6924325

Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M. A. (2013). El modelo “Big Five” de personalidad y conducta delictiva. *Internacional Journal of Psychological Research, 6*(1), 102-109. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4396452

Sandín, B. & Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento al estrés (CAE): desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicología y Psicopatología Clínica*, *8*(1), 39-54. https://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/3941

Santos Álvarez, M. V. & Garrido Samaniego, M. J. (2015). Resultado del proceso educativo: El papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad. *Educación XX1, 18*(2), 323-349. https://www.redalyc.org/pdf/706/ 70638708014.pdf

Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., De Costa Oliván, M. E., Casella, L., Cuenya, L, Blum, G.D., & Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología, 11*(2),1-21. https://revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/63/60

Shunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.

Simkin, H. & Pérez-Marín, M. (2018). Personalidad y Autoestima: Un análisis sobre el importante papel de sus relaciones. *Terapia Psicológica, 36*(1), 15-22. https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v36n1/0718-4808-terpsicol-36-01-0019.pdf

Tejedor Tejedor, F.J. & Valcárcel Muñoz-Repiso, A. G. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). *Revista de Educación*, (432), 443-473. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/69006

Valle Arias, A., Gonzalez Cabanach, R., Nuñez Perez, J.C., Suarez Riveiro, J.M., Piñeiro Aguin, I. & Rodriguez Martinez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema, 12*(3), 368-375. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7605/7469

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

Ventura, A. C., Moscoloni, N. & Gagliardi, R.P. (2012). Estudio comparativo sobre los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes disciplinas. *Psicología desde el Caribe*, *29*(2), 276-304. http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v29n2/v29n2a03.pdf

Vermunt, J.D. (1996). Aspectos metacognitivos, cognitivos y afectivos de los estilos y estrategias del aprendizaje. Un análisis fenomenográfico. *Higher Education,* (31), 25-50. http://paginas.fisica.uson.mx/ignacio.cruz/antologia/Metacognicion%20cognitivos%20afectivos%20estilos%20y%20estrategias%20de.pdf

Zhang, Li-fang (1999). Short version Self-Directed Search (unpublished test) P.R. China: The University of Hong Kong.

# CAPITULO VII

# 7.ANEXOS

## Anexo 1

Cuestionario socio demográfico

Soy estudiante de Psicología y estoy realizando mi tesina de grado y a tal fin necesito de su colaboración completando lo que se detalla a continuación. El cuestionario es anónimo y los datos obtenidos sólo serán utilizados a los fines de la investigación. Su participación es completamente voluntaria. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Desde ya muchas gracias.

**Datos sociodemográficos:**

**Edad:** _____

**Sexo:** 1-Femenino ☐ 2-Masculino ☐

**Carrera:** _____

La mayoría de las **asignaturas** que está cursando actualmente son de:

1-Primer año ☐ 2-Segundo año ☐ 3-Tercer año ☐ 4- Cuarto año ☐ 5- Quinto año ☐

**Institución:** 1- Pública ☐ 2-Privada ☐

¿Qué cantidad de horas promedio semanales dedica al estudio?_____

¿Curso otra carrera previamente? 1-Si ☐ 2-No ☐

En caso afirmativo indique cuál: _____

## Anexo 2

Cuestionario de Estilos de Aprendizaje [CHAEA]

Para finalizar hallará una serie de ítems para identificar diversos estilos de aprendizaje. No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario. No hay respuestas correctas o erróneas. Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo más (+), si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-). Por favor conteste todos los ítems.

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

| | |
|---|---|
| | mantener relaciones distantes. |
| | 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas. |
| | 25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras. |
| | 26. Me siento  a gusto con personas espontaneas y divertidas. |
| | 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento. |
| | 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas. |
| | 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas. |
| | 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades. |
| | 31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones. |
| | 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor. |
| | 33. Tiendo a ser perfeccionista. |
| | 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía. |
| | 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente. |
| | 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes. |
| | 37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas. |
| | 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor crítico. |
| | 39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo. |
| | 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas. |
| | 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el fututo. |
| | 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas. |
| | 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión. |
| | 44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición. |
| | 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás. |
| | 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas. |
| | 47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas. |
| | 48. En conjunto hablo más de lo que escucho. |
| | 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas. |
| | 50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento. |
| | 51. Me gusta buscar nuevas experiencias. |
| | 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas. |
| | 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los demás. |
| | 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras. |
| | 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías. |
| | 56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes. |
| | 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente. |
| | 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo. |
| | 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones. |
| | 60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones. |
| | 61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor. |

| | |
|---|---|
| | 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas. |
| | 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión. |
| | 64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro. |
| | 65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el7la líder o el/la que más participa. |
| | 66. Me molestan las personas que no actúan con lógica. |
| | 67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas. |
| | 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos. |
| | 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas. |
| | 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo. |
| | 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan. |
| | 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos. |
| | 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo. |
| | 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas. |
| | 75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso. |
| | 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos. |
| | 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones. |
| | 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden. |
| | 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente. |
| | 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros. |

## Anexo 3

Inventario de los cinco factores o Big Five [BFI]

A continuación encontrará un listado de características que usualmente se utilizan para describir a las personas. Deberá indicar en qué medida la frase lo describe adecuadamente colocando una cruz en el casillero correspondiente según la siguiente descripción:

**1= Totalmente en desacuerdo**

**2= En desacuerdo**

**3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo**

**4= De acuerdo**

**5= Totalmente de acuerdo**

| *Yo me veo a mi mismo/a como alguien…* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. A quien le gusta hablar. | | | | | |
| 2. Que tiende siempre a encontrar fallas en los demás. | | | | | |
| 3. Que tiene capacidad para finalizar una tarea. | | | | | |
| 4. Que es depresivo o triste. | | | | | |
| 5. Que es original y a quien se le ocurren nuevas ideas. | | | | | |
| 6. Que es reservado/a. | | | | | |
| 7. Que ayuda a los demás y no es egoísta. | | | | | |
| 8. Que puede ser un poco descuidado/a. | | | | | |
| 9. Que es relajado/a y que maneja bien los problemas. | | | | | |
| 10. Que es curioso/a respecto de las cosas. | | | | | |
| 11. Que está lleno de energía. | | | | | |
| 12. Que empieza peleas con los demás. | | | | | |
| 13. Que es trabajador/a confiable. | | | | | |
| 14. Que puede ser tenso/a. | | | | | |
| 15. Que es ingenioso/a. | | | | | |
| 16. Que siempre genera mucho entusiasmo. | | | | | |
| 17. Que tiene una naturaleza por la cual puede perdonar. | | | | | |
| 18. Que tiende a ser desorganizado/a. | | | | | |
| 19. Que se preocupa mucho por todo. | | | | | |
| 20. Que tiene una imaginación muy activa. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 21. Que tiende a ser callado/a. | | | | | |
| 22. Que generalmente es muy confiable. | | | | | |
| 23. Que tiende a ser perezoso/a. | | | | | |
| 24. Que es emocionalmente estable y que no se altera fácilmente. | | | | | |
| 25. Que es imaginativo/a. | | | | | |
| 26. Que tiene una personalidad asertiva. | | | | | |
| 27. Que puede ser frio/a y distante. | | | | | |
| 28. Que persevera hasta que las tareas estén terminadas. | | | | | |
| 29. Que puede tener alteraciones en los estados de ánimo. | | | | | |
| 30. Que tiene valores artísticos y disfruta de las experiencias estéticas. | | | | | |
| 31. Que a veces es tímido/a e inhibido/a. | | | | | |
| 32. Que es muy considerado/a y amable con los demás. | | | | | |
| 33. Que hace las cosas de modo eficiente | | | | | |
| 34. Que permanece calmo/a en situaciones tensas. | | | | | |
| 35. Que prefiere el trabajo rutinario. | | | | | |
| 36. Que es sociable. | | | | | |
| 37. Que a veces puede tratar mal a los demás. | | | | | |
| 38. Que puede fijarse metas y seguirlas. | | | | | |
| 39. Que se pone nervioso/a fácilmente. | | | | | |
| 40. A quien le gusta pensar y reflexionar. | | | | | |
| 41. Que tiene pocos intereses artísticos. | | | | | |
| 42. A quien le gusta cooperar con los demás. | | | | | |
| 43. Que se distrae fácilmente. | | | | | |
| 44. Que tiene gustos sofisticados en arte, música o literatura. | | | | | |