



ACOMPañAMIENTO DESDE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PARA LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

Tipo de comunicación: derivada de investigación .

MADRIGAL, Arturo

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid – Colombia

e-mail: ajmadrigal@elpoli.edu.co

Resumen. Diversas investigaciones publicadas en diferentes medios, han establecido una relación estrecha entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y deserción. El presente trabajo aborda el análisis de los estilos de aprendizaje en función del mejoramiento de la eficacia del proceso de aprender, que incide como factor desencadenante de la deserción prematura y postula la necesidad de formar a las nuevas generaciones de maestros y a los docentes en ejercicio, en el acompañamiento tutorial a los estudiantes, para lo cual, apoyados en la identificación de la forma en que ellos aprenden, puedan dinamizar el “aprender a aprender” y “aprender para toda la vida, desde lo que propone Monereo (2009) en términos de aprendizaje estratégico. La investigación toma una muestra de 325 estudiantes de todos los niveles del programa de Licenciatura en Educación, y alterna análisis con los docentes del área pedagógica de manera que se tengan referentes de los dos protagonistas del proceso: los estudiantes y los maestros.

Descriptorios o Palabras Clave: Ejemplos: Abandono, Sistemas de Educación, Prácticas, Políticas Educativas, Docentes.

1 Problemática y contexto / objetivo general

El Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, acorde con su misión institucional, la cual pretende la formación integral del educando, entendiendo ésta como un proceso de humanización, siempre abierto a nuevas posibilidades de ser, propicia el desarrollo de cada uno de sus miembros en sus diferentes opciones de vida.

En la investigación de Tesis Doctoral, realizada con los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación de esta institución, el tema de la deserción aparece asociado al problema propio de la investigación, el cual pretende responder al mejoramiento del rendimiento académico a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje y sus estrategias de mejora.

El problema objeto de investigación, ya mencionado, lo integran diversos factores, entre los cuales, algunos inciden directamente con las causas de la deserción estudiantil, en especial el bajo rendimiento académico, evidenciado, no sólo en los resultados de las asignaturas, sino también en las pruebas externas tales como Saber-Pro; y también con las razones por las cuales los estudiantes ingresan al programa de licenciatura, entre las cuales se encuentran: creer que en él no se verá matemáticas (por ser de Educación Física); lo consideran poco exigente, fácil; además en el desarrollo del proceso se presenta con frecuencia la queja de los docentes de que “pareciera que no hubieran aprendido suficiente en las asignaturas anteriores como para poder afrontar los nuevos contenidos”. Desde allí se formularon varias preguntas, entre ellas: ¿Cómo aprenden hoy los estudiantes?

Según lo que se ha abordado con los jóvenes en los grupos de discusión que se abrieron en la investigación para recolectar información, los estudiantes encuentran grandes diferencias

entre sus expectativas y lo que la universidad ofrece, aunque lo hicieron extensivo también a su ciclo de formación básica en el bachillerato, pues no encuentran articulación en dos aspectos fundamentales: el lenguaje, los códigos que utilizan para comunicarse presentan diferencias en la comprensión de los significados con los docentes, y por otro lado, es difícil articular con la práctica, con la vida real, lo que se aprende en las aulas. Ello incide en la motivación que pueden generar frente a su proceso formativo, ante lo cual, bien pueden optar por buscar otros escenarios en los cuales encuentren mayores posibilidades de comunicación y de interacción con el mundo.

En este sentido, la institución no ha estado ajena a los problemas que están asociados y a su vez, que genera la actual problemática de la deserción estudiantil, que, si bien se encuentra atravesada por múltiples factores tales como los económicos, los laborales (oferta y demanda), entre otros, el impacto que tiene el rendimiento académico y el fracaso como un derivado del mismo, hace que el estudiante deserte prematuramente, forjándose, inclusive, problemas con la autoestima. Ello aparece evidente en los informes que la oficina de planeación presenta sobre el tema, señalando que el 44% de los retiros se presentan al finalizar el semestre, a lo que se agrega, como subregistro, el elevado número de cancelaciones de asignaturas por bajo rendimiento.

El panorama que se teje en torno a la deserción pasa por los resultados académicos, por la percepción de baja eficacia al estudiar y aprender, por las deficiencias en las estrategias que utilizan los estudiantes para afrontar su proceso educativo, por la escasa atención a las diferencias individuales en el aprendizaje lo que conduce a señalar el abordaje de los estilos de aprendizaje como un eje transversal que puede potenciar la mejora en los resultados y por ende, promover

la retención en el sistema; a lo cual no puede estar ajeno el maestro quien, en las actuales condiciones se ha de postular como un maestro mediador, un docente tutor, pues la tarea de la retención no recae exclusivamente en acciones dirigidas a los alumnos, sino que es un compromiso institucional, donde docentes y discentes son actores esenciales, no excepcionales.

En este proceso y tarea de excepcional responsabilidad por su compromiso no sólo con la profesión sino con la sociedad en general, se hace necesario propiciar las condiciones que permitan asegurar, hasta donde la diversidad de los seres humanos pueden asumirlo, la entrega de profesionales idóneos en su disciplina específica y miembros activos en el contexto social de las regiones y del mundo, profesionales íntegros e integrados. Es aquí donde la figura del docente tutor gana terreno como acompañante permanente del estudiante e interlocutor atento, integrando las funciones propias de la tutoría, de tal manera que el estudiante encuentre respuestas a sus inquietudes sin muchas vueltas y el docente a su vez tenga una visión más amplia de lo que sucede al estudiante y de su contexto académico.

2 Metodología

La investigación se constituye hoy en un factor esencial para dinamizar los procesos educativos, toda vez que saca de la rutina, la copia, la reproducción, la dependencia y el estatismo a las prácticas sociales que sirven al progreso de la humanidad; ella requiere constantemente el conocimiento generado por la investigación para resolver los ingentes problemas que la globalización, la ciencia y la tecnología, entre otros, presenta como retos para ser abordados. En este sentido se ha abordado el presente trabajo desde la investigación educativa, donde, siguiendo a Hernández (2012) se utiliza un enfoque mixto

con el fin de ofrecer una perspectiva amplia y profunda del problema y de las posibilidades de intervención.

Es así como, al plantear una investigación mixta, en la que se integran instrumentos de corte cuantitativo como cuestionarios, complementadas con instrumentos cualitativos como grupos de discusión, puede conseguirse una interpretación significativa, contextualizada e integral de un fenómeno educativo que requiere intervención para superar sus aspectos desfavorables en cuanto a impacto se refiere, y cualificar los procesos que lo enmarcan. Entre sus características se cuentan que recogen los datos de manera simultánea o en secuencias que luego se combinan para transformar la información, se realizan análisis de los datos durante todo el proceso, estableciendo comparaciones con categorías y múltiples contrastes; el proceso es iterativo y desde sus resultados se puede desarrollar teoría. Esto es particularmente útil en la presente investigación, toda vez que el problema a abordar se postula complejo y si bien ha tenido algunas intervenciones, los resultados son escasos, lo cual señala la necesidad de profundizar en su comprensión, lo que puede lograrse con el método mixto propuesto.

Se utilizará la perspectiva de estudio de caso que se ha definido por Hernández y Mendoza (2008), citados por (Hernández, 2012, pág. 163) como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”. Siguiendo a Hernández (2012), la unidad o caso investigado puede estar constituido tanto por un individuo, hasta una organización, e inclusive objetos o hechos históricos. Para el presente trabajo la unidad de estudio está constituida por los estudiantes

del programa de Licenciatura del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

La Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte, en su programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, alberga 678 estudiantes matriculados en diez semestres académicos, tiempo en el cual se desarrolla el pregrado.

Considerando lo anterior, y la necesidad de tomar una muestra para el desarrollo de la investigación, se abordará a los estudiantes en una proporción del 50% aproximadamente, tomando aleatoriamente un grupo de cada uno de los talleres investigativos con el fin de cubrir todos los niveles ofrecidos para el programa de Licenciatura y tener una muestra que cumpla con el requisito básico de estar matriculado en el programa para formarse como maestro, sin más limitaciones que su consentimiento para participar en la investigación.

De esta manera, considerando que una de las estrategias de muestreo básico para métodos mixtos lo constituye la muestra estratificada guiada por propósito, se combinan técnicas cualitativas y cuantitativas para ubicar y seleccionar la muestra de acuerdo con el planteamiento del problema. Así, puede plantearse una combinación entre una muestra probabilística, por cuanto todos los estudiantes están en condiciones de participar, y una no probabilística, en cuanto se utilizará una población cautiva a través de los cursos de talleres investigativos. Para ello se utilizará el programa STATS para determinar el tamaño de la muestra, considerando el tamaño del universo, el error máximo aceptable, el porcentaje estimado de la muestra y el nivel deseado de confianza.

En atención a lo anterior, se consideraron los siguientes valores: el tamaño del universo es de 678 estudiantes, el error máximo aceptable que se utiliza en la mayoría de los casos en procesos de investigación se calcula en 5%; lo

que a su vez ofrece un nivel deseado de confianza de 95%; para definir un porcentaje estimado de 50%.

La recogida de datos se lleva a cabo a partir de dos tipologías de instrumentos, en consonancia con el tipo de investigación mixta que se pretende desarrollar, así:

El cuestionario, el cual es, quizás, el instrumento más utilizado en las investigaciones por su versatilidad y accesibilidad, además que puede ofrecer información para los diferentes tipos de investigación, tanto de orden cualitativo como cuantitativo, siendo muy útil en los casos como el presente donde la investigación es de tipo mixto. Éste consta de múltiples preguntas que se elaboran sobre una o más variables que se pretenden identificar. Los hay de preguntas abiertas y preguntas cerradas, siendo esta última la elegida para la presente investigación.

Se utilizó el Cuestionario CAMEA40, adaptación del CHAEA de Honey y Alonso para identificar Estilos de Aprendizaje, habida cuenta de su versatilidad, validación y confiabilidad, el cual ha sido adaptado para atender las características propias de la población colombiana, según consta en el artículo publicado por este autor, donde se describe su proceso de adaptación, publicación realizada precisamente en la revista donde los autores del CHAEA son parte del comité científico y editorial.

3 Resultados

Dos perspectivas en los resultados pueden presentarse, la primera en cuanto a la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del programa, y por otro lado, los factores asociados a la deserción desde la

caracterización de la forma de aprender de los alumnos.

En el marco teórico se describe brevemente las características de cada uno de los estilos y los datos arrojados para cada uno de los semestres y el consolidado, entre los cuales se destacan diferentes combinaciones, siendo las más relevantes: la combinación del estilo Reflexivo con el Teórico (14,1%), seguida del Teórico (13,5%); luego la combinación entre los cuatro estilos: Activo, Reflexivo, Teórico y Prágmático (con el 13,2% del total), y la del estilo Reflexivo (con un 12,9% del total).

Estos resultados, que coinciden, inclusive, con resultados obtenidos en otras universidades con el CHAEA, atendiendo a las características propias de cada uno de los estilos, ofrecen la posibilidad de identificar factores de riesgo asociados a la deserción desde los estilos de aprendizaje, al tiempo que pueden postular los caminos para acompañar tutorialmente a los alumnos de manera que pueda prevenirse e intervenir desde el factor de riesgo o durante la sintomatología temprana de abandono.

Un dato parcial sobre los resultados de la intervención que se viene realizando en el campo, es la reducción de la deserción desde los últimos dos años, que ha pasado de 5,88 a 5,22, en especial con los grupos donde se ha trabajado más directamente con los jóvenes, hasta ahora con mayor énfasis en los actuales semestres 4 y 5, 8 y 9, lo cual también a incidido en el número de graduados que ha pasado de 31 a 46.

Entre estos factores de riesgo para la deserción asociados a los estilos de aprendizaje, pueden señalarse los siguientes:

Para los Reflexivos: jóvenes que requieren tiempos extensos para poder asimilar los contenidos de aprendizaje, lo cual, ante los ritmos que ofrece la universidad, se ven en desventaja y pueden quedarse atrás con frecuencia, muchas veces no por incapacidad

sino por la necesidad de condiciones que presionen menos al rendimiento.

Para los teóricos: su afán por el perfeccionismo difiere con frecuencia de las condiciones reales en las que se encuentran muchos de sus compañeros; además, la dificultad para llegar a la práctica puede hacerlos abandonar tempranamente por una percepción de no poder enfrentarse al mundo real.

Para los Activos: su impulsividad y poca persistencia los lleva a no terminar, inclusive, tareas propias de las áreas de formación; y frente a su proceso general, tienen poca paciencia para esperar resultados a mediano plazo.

Para los pragmáticos: la necesidad de estar aplicando constantemente lo que aprenden, los conduce a preferir, en algún momento, actividades más operativas, por lo cual buscan procesos más cortos a nivel formativo.

4 Conclusiones

Los Estilos de Aprendizaje, su diagnóstico adecuado y temprano, puede facilitar la prevención de la deserción al identificar las variables y factores de riesgo asociados a ella para intervenirla.

Esta intervención es recomendable sea realizada por los mismos maestros, toda vez que ellos están más cerca de los estudiantes.

Sin embargo, el acompañamiento del docente en términos de tutoría, ha de estar asistida por personal idóneo en diferentes disciplinas, en especial en el campo de la psicología y la pedagogía.

El acompañamiento tutorial requiere, a su vez, de formación adecuada de los docentes tutores para que puedan ofrecer esta asistencia a los estudiantes, lo cual amerita la formulación de capacitaciones que se refieran al tema de Estilos de aprendizaje, y desde allí afrontar la vida universitaria.

Los jóvenes que se sienten acompañados en su proceso formativo pueden reducir la frecuencia y el riesgo de desertar, toda vez que sus fortalezas son potenciadas y las dificultades sostenidas para que puedan llegar a buen término su formación.

5 Contribuciones

Al analizar los resultados en una perspectiva de contribuir a la reducción de la deserción en Educación Superior, puede señalarse que el camino de la identificación de los Estilos de Aprendizaje se ofrece como una alternativa, hasta el momento, poco explorada y utilizada con fines de retención estudiantil en Educación Superior en Colombia, y bien vale la pena asumirla como una herramienta que permita el acompañamiento tutorial, el cual si ha estado documentado que puede ofrecer alta incidencia en el término de los estudios de pregrado, especialmente.

Agradecimientos

Se agradece al Politécnico Jaime Isaza Cadavid, a la Facultad de Educación Física, el abrir sus puertas a este trabajo investigativo.

A la Universidad de Antioquia, a la Escuela de Nutrición y Dietética, porque desde tiempos atrás a estimulado el acompañamiento tutorial a sus estudiantes, proceso del cual este autor ha sido partícipe y que ha inspirado parte de la investigación que ahora se desarrolla.

Referencias

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje Procedimientos de diagnóstico y mejora* (Octava ed.). Bilbao: Mensajero.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson.

Blumen, R. y. (2011). *Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico*. Revista de Psicología, 29, 228.

Caicedo, H. (2012). *Neuroaprendizaje, una propuesta educativa*. Bogotá: Ediciones de la U.

Cancino, O., Loaiza, N., & Zapata, M. (2009). *Estilos de aprendizaje*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Cohen, L. &. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

García, M. I. (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

Gazzola, A. y. (2008). Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe. En E. Villanueva, *Reformas de la Educación superior* (págs. 241-297). Caracas: IESALC-UNESCO.

Gutiérrez, M., García, J. & Vieira, D. (2012) Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del grado magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Revista Estilos de Aprendizaje, n.10, Vol.10, Octubre de 2012, 55-64*

Hernández Sampieri, R. (2012). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Korman, H. (1986). *The focus group sensign*. New York: Dept. of Sociology, SUNY at Stony Brook.

Labatut, E. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Loret, J. (2008) *Los estilos de aprendizaje de Honey-Alonso y el rendimiento académico en las áreas de formación general y formación profesional básica de los estudiantes del instituto superior pedagógico privado Nuestra Señora de Guadalupe de la provincia de Huancayo-Perú.* Revista Estilos de Aprendizaje, n.1, Vol.1, Abril de 2008, 201-213
- Madrigal, A. & Trujillo, J. (2014). *Adaptación del Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje para estudiantes de una institución universitaria de Medellín-Colombia.* Journal of Learning Styles, Vol.7, N. 13, 155-181
- Mayorga, R. (1999). Los desafíos de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*(21).
- Moran, A. (1991). What can learning styles research Learn from cognitive psychology? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 11, 193-293.
- Moreira, M. (1999). *Teorias de aprendizagem.* Sao Paulo: Editora Pedagógica Universitaria.
- Negrete, J. A. (2007). *Estrategias para el aprendizaje.* México: Limusa.
- OCDE. (2012). *Evaluaciones de políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia.* OCDE-BID: OCDE-BID.
- Ortán, B. & Ballester (2009). *Cuentos que curan.* Barcelona: Océano.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano.* Madrid: Pearson.
- Ortiz, G. (2010). *Habilidades básicas del pensamiento.* México: CENGAGE Learning Editores.
- Priestley, M. (2007). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico.* México: Trillas.
- Rodríguez, E. y Larios. (2006). *Teorías del Aprendizaje.* Bogotá D.C.: Magisterio.
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de las neurociencias.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Santrock, J. (2004). *Psicología de la Educación.* México: McGraw-Hill.
- Sarmiento, M. (1999). *Cómo aprender a enseñar y cómo enseñar a aprender.* Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Tunnermann, C. (2006). *La universidad ante los retos del siglo XXI.* México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- UNESCO. (3 de Diciembre de 2012). *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.* Obtenido de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa.* México: Pearson.
- Zapata, M. & Flores, L. (2008) Identificación de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, n.2, Vol.2, Octubre de 2008, 130-152

ANEXOS

1 Marco Teórico:

1.2 Los Estilos de Aprendizaje en el modelo CHAEA

Los modelos teóricos propuestos para clasificar los estilos de aprendizaje han pasado por diferentes enfoques, que los ubican en la prevalencia de alguno de los procesos cognitivos y estrategias que utiliza el aprendiz para acercarse al aprendizaje; es así como algunos se refieren con mayor énfasis a las vías de acceso de información, otros a los procesos cognitivos implicados en el procesamiento de información; otros a los recursos que utiliza el aprendiz como estrategia de aprendizaje (Navarro, 2008).

La preocupación constante que aparecía alrededor de cada modelo se dirigía a identificar uno que involucrara los diversos componentes del estilo de aprender de cada sujeto en una integración sinérgica que los hiciera sólidos a la hora de asignar a un sujeto una característica de aprendizaje en particular. A esta inquietud de los teóricos e investigadores ha respondido el modelo CHAEA a lo largo de los últimos años, pues en él se articulan las diferentes variables que intervienen en el aprendizaje, a la vez que describe en sí mismo el proceso de aprender pasándolo por cuatro fases que se corresponden con las prevalencias que puede tener un aprendiz por una o varias de estas etapas.

Este modelo circular de aprendizaje resulta altamente dinámico toda vez que posibilita, en el escenario de la educación formal, intervenir sobre el proceso de aprender y sobre el mismo aprendiz, de manera que resulte ser más eficiente y eficaz (Alonso, Gallego & Honey, 2012). Conservar estas características del modelo CHAEA ha sido el marco de actuación en todo el proceso de adaptación del cuestionario a estudiantes antioqueños

matriculados en el Politécnico Jaime Isaza, que alberga alumnos de todas las regiones del Departamento de Antioquia, e inclusive de otras regiones tales como la Costa Atlántica, el Centro y Suroccidente del país.

El énfasis se ha puesto en las principales características de cada estilo, aquellas que aparecen como las más relevantes tanto en la descripción que realizan sus autores como en los diversos estudios que se han realizado en otras investigaciones.

En este marco se parte de la concepción de estilo de aprendizaje que, de acuerdo a la definición propuesta por Keefe (1988) y adoptada por Alonso, Gallego y Honey (2012), “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”; siendo así que los rasgos cognitivos “explicitan la diferencia en los sujetos respecto a la forma de conocer”, siendo clave los cuatro aspectos fundamentales que consideran, definen los factores cognitivos: “dependencia-independencia de campo; conceptualización y categorización; relatividad frente a impulsividad; las modalidades sensoriales.” Incluyen también los rasgos afectivos entre los cuales se señala el deseo y la disposición actitudinal de aprender, la motivación y expectativa, la “decisión de aprender, la necesidad de aprender”, y cómo éstos, a su vez, condicionan los niveles de aprendizaje, las experiencias previas y las preferencias temáticas. Y en los rasgos fisiológicos se enfatiza en la influencia de los biotipos y los biorritmos, incluyendo en esta perspectiva “las teorías neurofisiológicas del aprendizaje”. Se incluye “el proceso perceptivo” como factor determinante de las calidades y los procesos comunicativos insertos en el proceso de aprender y que diferencia notablemente a las personas. (Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 48-50)

La propuesta de las fases del proceso de aprendizaje está inspirada en Kolb (1984), en Juch (1987), como también en Honey y Mumford (1986), de quienes se retoma los distintos pasos, descritos en cuatro fases que se corresponden con los cuatro estilos de aprendizaje. Ellos “proponen un esquema del proceso de aprendizaje por la experiencia dividido en cuatro etapas” (Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 107), y aunque los describen con nombres diferentes, sus características esenciales resultan de la misma naturaleza. Para el caso que nos compete, se asumen los cuatro estilos de aprendizaje en esta perspectiva planteada por Alonso, Gallego & Honey (1994), donde se articulan las fases del proceso de aprendizaje con los estilos de aprendizaje, en términos de que “las personas parece que se concentran más en determinadas etapas del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa” (Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 108).

En esta construcción desarrollada por Alonso, Gallego y Honey (1994) se llega a concretar las características específicas de cada estilo a partir de lo que Alonso (1992) señala como “una lista de características (Tabla de especificaciones), que, creemos, determinan con claridad el campo de destrezas de cada Estilo (Alonso, 1992^a)”, las cuales son descritas en dos niveles, el primer nivel denominado “Características principales” y el segundo nivel de “Otras características”. (Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 71). Esta caracterización fue la que marcó la ruta para definir el Cuestionario adaptado de que trata el presente artículo, con el fin de no perder en ningún momento la esencia misma de los Estilos de Aprendizaje propuestos por Alonso, Gallego y Honey.

Las características principales que se atribuyen a cada estilo son las siguientes:

Tabla N. 1: Ciclo de Aprendizaje y Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 71-74)

ACTIVO	REFLEXIVO
Animador	Ponderado
Improvisador	Conciencizado
Descubridor	Receptivo
Arriesgado	Analítico
Espontáneo	Exhaustivo
TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Metódico	Experimentador
Lógico	Práctico
Objetivo	Directo
Crítico	Eficaz
Estructurado	Realista

Esta caracterización permite conservar las destrezas que definen a cada estilo, que retoman Alonso, Gallego y Honey (1994) de Honey y Mumford (1986), describiendo cada estilo así:

Tabla N. 2: Descripción de los Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 70)

ACTIVOS	REFLEXIVOS
“Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta. Nada escépticos, y	“A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su

acometen con entusiasmo nuevas experiencias...”	filosofía consiste en ser prudente...”
TEÓRICOS	PRAGMÁTICOS
“Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas...Integran los hechos en teorías coherentes...Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo”	“El punto fuerte... es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas...les gusta actuar rápidamente...Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan”

1.3 El CAMEA40, Cuestionario adaptado para Estilos de Aprendizaje

El instrumento utilizado para la caracterización de los universitarios en la perspectiva de los Estilos de Aprendizaje se ha denominado CAMEA40, el cual es una adaptación del CHAEA –Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje.

La necesidad de crear una adaptación surge de las dificultades que se presentaron con la aplicación del CHAEA en varios aspectos:

- Los tiempos de respuesta del cuestionario superaron en mucho el planteado por los autores, pues se registraron tiempos que llegaron hasta 42 minutos, lo cual marca una diferencia significativa con el propuesto de 15 minutos.

- A lo anterior se agrega un factor que hace interferencia con la prueba como lo es la fatiga al responder.

- Algunos ítems fueron referidos como “no comprendidos”, y sobre ellos los estudiantes preguntaron frecuentemente, pues no conocían el significado de algunas palabras o el ítem completo les resultaba confuso.

- Al aplicarlo dos veces al mismo estudiante, se observaron resultados diferentes de manera significativa.

- Los estudiantes solicitaron, con frecuencia, un mayor número de opciones de respuesta, ya que el SI o NO, como únicas alternativas, no le ofrecían claridad en la decisión que tomaban al responder.

Por todo lo anterior, se procedió a realizar una adaptación considerando los siguientes elementos:

- Mejorar la comprensión de los ítems sin perder la esencia de los mismos.

- Conservar la caracterización que establecieron los autores para cada uno de los Estilos.

- Ofrecer un lenguaje más sencillo con la suficiente claridad y precisión en relación a las características de los estilos de aprendizaje.

- Brindar un mayor número de opciones de respuesta, para lo cual se utilizó el modelo de escala Likert, desde el cual también se haría la valoración para la clasificación final del estilo, utilizando los cinco niveles ofrecidos por el cuestionario base: Muy bajo; Bajo; Medio; Alto; Muy Alto.

El proceso de adaptación contó con las siguientes fases, desarrolladas después de identificar las dificultades mencionadas:

- Precisión de las dificultades encontradas, seleccionando y caracterizando cada una, después de revisar repetidas aplicaciones del CHAEA.

- Monitoreo de las dificultades presentadas, identificando la frecuencia y complejidad de los problemas que se presentaban con la resolución del cuestionario.

- Grupo de discusión para identificar y seleccionar aquellos ítems que definitivamente estaban alterando los resultados de la prueba.

- Siguiendo a Hernández (2012), se consideraron a partir de estos momentos las fases que describe para la elaboración de

instrumentos de investigación, entre ellas: redefiniciones fundamentales, en las cuales se hace revisión de las variables a considerar; luego se pasa a una revisión enfocada, en la cual se remite a la literatura existente para medir las variables de interés; luego se pasa a la identificación de los dominios de las variables y sus indicadores identificando los componentes, dimensiones y factores que las integran, estableciendo los indicadores para cada uno; posteriormente se pasa a la prueba piloto aplicada a una pequeña muestra para probar su pertinencia y eficacia, incluyendo las instrucciones; después de esta aplicación y los análisis correspondientes, se construye el nuevo instrumento tomando decisiones clave para la elaboración de la versión final adaptada.

- Confección del nuevo cuestionario, seleccionando los ítems que describían mejor las principales características de cada estilo, y reescribiendo aquellas que, por su contenido descriptivo del estilo, debían mantenerse pero requerían cambio en el lenguaje.
- Se pasa, luego, a una aplicación de prueba de ensayo del nuevo instrumento, monitoreando los factores que motivaron la adaptación. Esta aplicación se consideró en perspectiva de test para posteriormente realizar otra y comparar resultados a modo de retest.
- Se procede, luego, a enviar la prueba adaptada a juicio de expertos.
- Ajuste a la prueba a partir de las indicaciones de los expertos y asesor de tesis doctoral.
- Nueva aplicación de la prueba adaptada.
- Retest para consolidar la información y el diseño de la prueba.

La prueba de fiabilidad utilizada para el instrumento final, fue el coeficiente Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna, aplicado al nuevo Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, obteniendo un Coeficiente Alfa

de ,845; utilizando el programa SPSS versión 20, el cual arrojó los siguientes datos:

Tabla N. 6. Alpha de Cronbach para el Cuestionario adaptado de Estilos de Aprendizaje (CAMEA40) utilizando SPSS 20.

Cronbach's Alpha
,845

Tabla 1. Alpha de Cronbach's del Cuestionario CAMEA40

Lo anterior significa un alto grado de confiabilidad de la prueba para ser aplicada a los estudiantes universitarios de la institución.

2 Tabla con resultados de Estilos de Aprendizaje:

Estilo	Total
A	4.9
AP	3.3
AR	0.9
ARP	3.3
ART	3
ARTP	13,2
AT	0.9
ATP	6.4
P	4
R	12,9
RP	2.7
RT	14,1
RTP	11,6
T	13,5
TP	4.6

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS