



Revista de Psicología

ISSN: 0254-9247

revpsicologia@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Blumen, Sheyla; Rivero, Carol; Guerrero, Diego
Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico
Revista de Psicología, vol. 29, núm. 2, 2011, pp. 225-243
Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829520002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico¹

Sheyla Blumen², Carol Rivero³ y Diego Guerrero⁴

Pontificia Universidad Católica del Perú

Se estudia la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en universitarios de educación a distancia en tres etapas. En la primera se establecen las preferencias de los estilos de aprendizaje; en la segunda etapa se establece la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico; y en la tercera se analizan las relaciones entre los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudio y el ambiente socioacadémico y tecnológico, con el rendimiento académico. Los resultados indican que en los estudiantes de pregrado predominan los estilos de aprendizaje teórico y activo, mientras que no se encuentran preferencias en los estudiantes de posgrado. Se observa relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los niveles de pregrado y posgrado y se incluyen recomendaciones para consolidar la educación a distancia en el espacio de la enseñanza superior.

Palabras clave: educación a distancia, educación superior, estilos de aprendizaje, excelencia académica, hábitos de estudio.

Learning styles and academic achievement in distance learning college students

The relationship between learning styles and academic achievement in distance learning college students is analyzed following three steps: The first step identifies the learning style preferences; The second step establishes the relationship between learning styles and academic achievement; The third step analyzes the relationship among learning styles, study habits, and social-academic and technological environment, with academic achievement. Results reveal that theoretic and active learning styles are predominant in undergraduate students while no postgraduate preferences were shown. There is a relationship between undergraduate level and postgraduate level. Recommendations suggesting the continuity of research on this topic are included, in order to consolidate the modality of distance learning at the college level.

Keywords: Distance learning, college education, learning styles, academic excellence, study habits.

¹ Proyecto ganador del concurso de investigación docente 2010. *PUCP/Proyecto DGI 0038*

² Doctora en Psicología por la Radboud University, Holanda. Profesora Principal del Departamento de Psicología y Coordinadora del Grupo de Investigación Creatividad, Tecnología y Talento. Contacto: 146 Pasaje Prescott, Lima 27, Perú; sblumen@pucp.edu.pe

³ Master en Ingeniería de Medios para la Educación de Consorcio Europeo EUROMIME. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Perú. Contacto: Calle La Cultura 117, Dpto. 201, La Molina, Lima-Perú; crivero@pucp.edu.pe

⁴ Licenciado en Psicología Clínica de la PUCP. Contacto: guerero.diego@pucp.edu.pe

En el Perú actual existe una demanda urgente por políticas educativas que fomenten el buen aprovechamiento de las TIC y de la excelencia académica en la Educación a Distancia (EaD). Según la encuesta Uso y Percepción del Internet del Instituto de Opinión Pública (IOP) de la PUCP (2009): a) el 94% de la población limeña adulta encuestada considera que el Internet favorece al estudio y a los aprendizajes, b) el 92% opina que en los tiempos actuales el uso del Internet es indispensable, y c) el 46% no accede a esta importante herramienta porque no la sabe usar.

En el Perú se ha logrado una adecuada penetración de cabinas públicas, dado que el 57% de los que hacen uso del servicio de Internet lo hacen a través de ese medio, acercando el acceso a Internet a la población en general. Sin embargo, aún no se ha logrado colocar este avance tecnológico al servicio de la mejora en la calidad de la educación, especialmente en la educación superior. Tomando en consideración que el Perú es un país caracterizado por su diversidad etnolingüística, con geografía variada y de difícil acceso, la EaD se constituye en una necesidad de urgencia en miras de configurar una propuesta de formación superior con calidad. En este espacio, la Pontificia Universidad Católica del Perú, entre otras universidades del país, viene desarrollando programas de formación y capacitación en la modalidad a distancia, con un espíritu de calidad y de responsabilidad social.

Las tendencias actuales de la EaD subrayan la necesidad de desarrollar estudios empíricos que focalicen la atención en los procesos de aprendizaje y en las características propias de los estudiantes, como factores determinantes para la reformulación de modelos de enseñanza-aprendizaje con el fin de formar aprendices capaces y eficaces (Longworth, 2005). Asimismo, es necesario evaluar el aprendizaje de manera permanente, formativa, personalizada y basada en criterios e indicadores válidos y confiables (MINEDU, 2003). Mediante este

conocimiento, se logrará explorar formas y modelos educativos que permitan la adecuación de los materiales didácticos a las necesidades del alumno y logren una mayor flexibilidad en todo el proceso educativo, así como una mejora en su rendimiento académico (Brna & Dichaver, 2000). Por lo tanto, es necesario realizar estudios empíricos en esta línea con el fin de obtener información científica como insumo para la elaboración de políticas de promoción de la EaD para la mejora de la calidad de la educación superior que a su vez redundará en la mejora de la competitividad del país.

Es así que la necesidad de aprender se ha extendido a casi todos los rincones de la actividad social. Por ello, existe un creciente incremento de acceso a la educación y a la formación permanente (Del Mastro, 2003). En este contexto, se observa un gran número de ofertas educativas dentro de las cuales la EaD, en sus distintas modalidades, se presenta como una alternativa válida para el acceso a la educación básica, superior y a la formación permanente (Cameron & Dwyer, 2008) debido a las condiciones favorables para atender eficazmente a las demandas de estudiantes que presentan dificultades de tiempo y/o espacio para acceder a un sistema presencial (Coloma, 2003). Es así que la EaD se constituye rápidamente en un espacio de enseñanza-aprendizaje significativo pese a que la información científica respecto a los factores asociados a sus múltiples dimensiones es aún escasa. Es por ello que nos parece importante el estudio particular de dos factores determinantes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, como son los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico con miras a la excelencia del proceso.

Aproximaciones hacia los estilos de aprendizaje

¿Por qué son importantes los estilos de aprendizaje? Las nuevas tendencias en educación otorgan cada vez más atención a los procesos de aprendizaje de los estudiantes como respuesta a la demanda social de formar personas capaces y eficaces (Longworth, 2005). Considerando

estas tendencias, el aprendizaje se caracteriza por ser un proceso dinámico, continuo, global, personal y gradual que surge de la experiencia individual (Melaré, 2006). Por ello, las teorías de estilos de aprendizaje se han convertido en una alternativa para explicar el motivo por el cual, en un mismo grupo, los estudiantes aprenden de manera diferente (Alonso, Gallego & Honey, 2002).

Los estilos de aprendizaje, de acuerdo con Alonso y Gallego (2002), son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de la manera en que los estudiantes perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Según García (2006), este concepto está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo, ya que si consideramos que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva, lo que el estudiante haga o piense no es muy importante. Sin embargo, si entendemos el aprendizaje como la elaboración por parte del receptor de la información recibida, es evidente que cada uno de nosotros elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características.

Cada persona aprende de manera distinta a los demás; utiliza diferentes estrategias y aprende con diferentes velocidades, aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema (Chevrier et al., 2000). Esto lo podemos observar en un estudio empírico realizado en el Perú sobre los estilos de aprendizaje (Capella et al., 2002) cuya investigación revela las distintas formas de aprender considerando el perfil del estudiante. Por lo tanto, el conocer los distintos estilos de aprendizaje permitirá al estudiante y al profesor aprovechar las ventajas de cada situación de enseñanza-aprendizaje y especialmente permitirá a este último mejorar el diseño de actividades que sea adecuado y de interés para los estudiantes (Baldomero, Colvin & Cacheiro, 2008).

Es a partir de la atención hacia las diferencias individuales que se hace necesario estudiar las características propias del estudiante al momento de aprender (ya sea en el colegio, la universidad o los estudios superiores), puesto que cada uno de ellos fomenta sus conocimientos

de una manera distinta, con una determinada tendencia o disposición y utiliza diferentes estrategias para el aprendizaje (Lau & Yuen, 2009). Se debe prestar atención a estas diferencias individuales en estudiantes de EaD, ya que ello permitirá conocer las características propias de aprendizaje y elaborar estrategias que logren mejorar el nivel de estudio, evitando así la deserción de los discentes (Michalski, 2008).

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico

Una de las preguntas que generalmente nos planteamos es ¿por qué un individuo aprende más rápido que otro y tiene mejor rendimiento académico? Algunas de las principales razones se encuentran en la forma como el estudiante organiza la información recibida, y como esta información es recuperada y utilizada más tarde (Forsyth, 2001).

A continuación se presentará el desarrollo de tres estudios a partir de la hipótesis general siguiente:

Existe relación entre estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, ambiente socioacadémico y tecnológico, con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado de dos universidades privadas de Lima.

Estudio 1

El presente estudio busca identificar las preferencias de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de EaD de pregrado y posgrado de dos universidades privadas de Lima, y analizar las diferencias entre las preferencias de los estilos de aprendizaje de estudiantes de EaD, según los niveles de estudio (pregrado y posgrado) y sexo. Es un estudio transversal de tipo descriptivo comparativo (Hernández, Fernández & Batista, 2003), ya que se describen las preferencias de estilos de aprendizaje en estudiantes y se comparan estos estilos de acuerdo a los niveles de estudio y sexo.

Método

Participantes

La selección de los participantes fue conformada a partir de un muestreo intencional (Albert, 2007) en dos universidades privadas de Lima. Se seleccionaron 400 estudiantes universitarios en la modalidad de EaD en el pregrado (199 varones y 201 mujeres), con un rango de edad de 19 a 25 años y a 400 estudiantes universitarios de EaD en el posgrado (diplomatura, maestría y doctorado) (202 varones y 198 mujeres) con un rango de edad entre 21 a 57 años.

Instrumentos

La variable de investigación Estilos de Aprendizaje fue medida a través del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA (Honey & Alonso, 1997), validado en el Perú por Capella et al. (2002). Este cuestionario está integrado por 80 ítems de respuesta dicotómica y de fácil comprensión, referentes a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje (20 ítems por cada estilo): Activo (EA), Reflexivo (ER), Teórico (ET) y Pragmático (EP). El presente cuestionario fue sometido por Alonso (1997) a los requerimientos de fiabilidad y validez. Para ello, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach en cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje (EA = 0.63, ER = 0.73, ET = 0.66 y EP = 0.59). Para la validez del cuestionario se realizó el análisis de contenidos con la participación de 16 jueces y finalmente se aplicaron la Prueba de Contraste de Scheffé así como el Análisis discriminante. Esta prueba fue adaptada para la población peruana por Capella et al. (2002), quienes encontraron validez y confiabilidad a partir de una muestra de 310 estudiantes de una universidad privada de Lima. Esta prueba cuenta con validez de contenido y en cuanto a la confiabilidad se utilizó el Alfa de Cronbach para cada estilo (EA = 0.72, ER = 0.77, ET = 0.67 y EP = 0.85).

Procedimiento

Se aplicó el CHAEA (Honey & Alonso, 1997) siguiendo los parámetros establecidos por los estándares en la aplicación de medidas psicométricas de la Asociación de Psicólogos Americanos, así como por las consideraciones éticas en la investigación con seres humanos, luego de obtenerse los permisos respectivos. Posteriormente se realizará un análisis descriptivo y comparativo de los estilos de aprendizaje según los niveles de estudio (pregrado y posgrado) y sexo.

Resultados y comentarios

Los resultados referidos a las *preferencias de los estilos de aprendizaje* revelan que los estudiantes de pregrado tienden a utilizar los estilos de aprendizaje teórico ($M_{\text{Pregrado}} = 12.41$, $DE_{\text{Pregrado}} = 3.18$) y activo ($M_{\text{Pregrado}} = 10.34$, $DE_{\text{Pregrado}} = 2.43$) con mayor frecuencia que los estilos reflexivo ($M_{\text{Pregrado}} = 3.31$; $DE_{\text{Pregrado}} = 1.65$) y pragmático ($M_{\text{Pregrado}} = 3.88$, $DE_{\text{Pregrado}} = 2.13$). Por su parte, en los estudiantes de posgrado no se observan tendencias hacia el uso particular de algún estilo de aprendizaje, habiéndose obtenido los siguientes resultados: reflexivo ($M_{\text{Posgrado}} = 9.49$, $DE_{\text{Posgrado}} = 5.13$), teórico ($M_{\text{Posgrado}} = 9.15$, $DE_{\text{Posgrado}} = 4.21$), activo ($M_{\text{Posgrado}} = 7.38$; $DE_{\text{Posgrado}} = 3.57$) y pragmático ($M_{\text{Posgrado}} = 8.27$, $DE_{\text{Posgrado}} = 4.49$).

Los resultados exhibidos son congruentes con aquellos obtenidos en distintas investigaciones (Barrio & Gutiérrez, 2000; Cano García, 1993; García & Rodríguez, 2003; Gómez del Valle, 2003) que brindan datos empíricos con relación a que a medida en que se avanza en edad, las preferencias por determinado estilo de aprendizaje disminuyen debido a que las personas tienden a exhibir múltiples estilos de aprendizaje según la experiencia y la situación que deban enfrentar, mientras que los estudiantes de menor edad tienden a mostrar preferencias por algún estilo de aprendizaje en particular (Alonso, 1992). Así también, Dorsey (1984) y Davenport (1986) demostraron que estos estilos pueden ser cualitativamente diferentes a lo largo de la vida, comprobando que los jóvenes tienden a un estilo más activo en sus enfoques de aprendizaje, mientras

que las personas mayores tienden a ser más reflexivos y abstractos. Estos resultados concuerdan en parte con las investigaciones realizadas por Reinicke et al. (2008) cuyos estudiantes de pregrado en ciencias biológicas de la Universidad de Concepción poseían mayoritariamente los estilos de aprendizaje pragmático ($M_{\text{Pregrado}} = 12.77$, $DE_{\text{Pregrado}} = 2.7$) y activo ($M_{\text{Pregrado}} = 10.64$, $DE_{\text{Pregrado}} = 3.1$), mientras que en estudiantes de posgrado de una universidad privada de Lima (Álvarez & Domínguez, 2001), sus resultados reportan distribución proporcional entre los distintos estilos de aprendizaje.

El análisis descriptivo de la muestra total por sexo revela que tanto los varones ($M_{\text{varones}} = 10.82$; $DE_{\text{varones}} = 4.17$) como las mujeres ($M_{\text{mujeres}} = 10.74$; $DE_{\text{mujeres}} = 3.96$) tienden a preferir el estilo de aprendizaje teórico. Al segmentar la muestra por sexo y nivel de estudios en el estilo de aprendizaje pragmático, se observa una diferencia significativa ($U = 16615.50$; $p < .01$) entre las y los estudiantes, exhibiendo las mujeres mejores puntajes ($M_{\text{mujeres}} = 4.00$; $DE_{\text{mujeres}} = 2.14$) que los varones ($M_{\text{varones}} = 3.00$; $DE_{\text{varones}} = 2.08$). A nivel de posgrado no se encontraron diferencias significativas.

Los resultados obtenidos difieren con los encontrados en la investigación realizada en cinco universidades públicas de México (Ramírez, 2009) donde los participantes, tanto hombres como mujeres, presentaron preferentemente un estilo de aprendizaje reflexivo ($M_{\text{varones}} = 15.53$; $M_{\text{mujeres}} = 15.51$). Asimismo, difieren con el estudio realizado por Esguerra y Guerrero (2009) en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Colombia, siendo nuevamente predominante el estilo de aprendizaje reflexivo ($M_{\text{varones}} = 14.38$, $DE_{\text{varones}} = 3.39$; $M_{\text{mujeres}} = 14.11$, $DE_{\text{mujeres}} = 2.64$). Sin embargo, los resultados obtenidos concuerdan con los de Ramírez (2009) y Esguerra y Gerrero (2009), quienes tampoco encontraron diferencias significativas por sexo.

En conclusión, según los resultados exhibidos en el Estudio 1: a) se rechaza la Hipótesis Específica 1, dado que únicamente se encontraron diferencias entre los estilos de aprendizaje en las y los estudiantes en EaD de pregrado de dos universidades privadas de Lima; b) los estilos de aprendizaje teórico y activo predominan en las y los estudiantes

de pregrado, mientras que los estudiantes de posgrado no presentan preferencias respecto a un estilo de aprendizaje en particular; y c) las estudiantes de pregrado exhiben predominancia en el estilo de aprendizaje pragmático.

Estudio 2

El Estudio 2 tiene como objetivo el establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de EaD en los niveles de pregrado y posgrado en dos universidades privadas de Lima. Es un estudio transversal, de tipo correlacional (Hernández, Fernández & Batista, 2003) ya que establece el grado de relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en las y los estudiantes de EaD en los niveles de pregrado y posgrado de dos universidades privadas de Lima.

Método

Participantes

La selección de los participantes fue conformada a partir de un muestreo intencional (Albert, 2007) en dos universidades privadas de Lima. Se seleccionaron 400 estudiantes universitarios en la modalidad de EaD en el pregrado (199 varones y 201 mujeres), con un rango de edad de 19 a 25 años y a 400 estudiantes universitarios de EaD en el posgrado (diplomatura, maestría y doctorado) (202 varones y 198 mujeres) con un rango de edad entre 21 a 57 años.

Instrumentos

La variable de investigación Estilos de Aprendizaje fue medida a través del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA (Honey & Alonso, 1997), validado en el Perú por Capella et al. (2002), como se

explica en el primer estudio. La variable Rendimiento Académico fue medida a través de los promedios finales en el semestre académico 2010-II de las y los estudiantes de EaD en los niveles de pregrado y posgrado.

Procedimiento

Se estableció la correlación entre los resultados obtenidos con el CHAEA (Honey & Alonso, 1997) y el rendimiento académico a través del estadístico *Rho* de Spearman.

Resultados y comentarios

Al establecer la correlación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico utilizando el estadístico *Rho* de Spearman se observa que existe relación entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico ($Rho = 0.541; p < .000$) de las y los estudiantes del pregrado. Los resultados sugieren que las y los estudiantes que presentan el estilo de aprendizaje teórico tienden a exhibir mejores resultados en el rendimiento académico. Nuestros resultados concuerdan con los encontrados por Ruíz, Trillo y Arrieta (2006), quienes identifican una correlación positiva entre el estilo teórico y el rendimiento académico ($r = 0.334; p < .000$) en estudiantes de una universidad privada de Colombia.

A nivel de posgrado se observó una correlación inversa entre las y los estudiantes con preferencia en el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico. Es decir, que aquellos estudiantes de posgrado que mostraron preferencia por el estilo de aprendizaje teórico ($Rho = -0.560; p = .000$) presentaron menor rendimiento académico frente a aquellos que exhibieron preferencias por los otros estilos de aprendizaje. Asimismo, cabe señalar que las y los estudiantes de posgrado que exhibieron estilos de aprendizaje reflexivo ($Rho = 0.786; p = 000$) y pragmático ($Rho = 0.728; p = 000$) tuvieron mejor rendimiento académico que sus pares. Los resultados concuerdan con el estudio realizado por Esguerra y Guerrero (2009) en el que las personas con

predominancia en el estilo de aprendizaje reflexivo presentaban una correlación baja pero positiva hacia un mayor rendimiento académico ($r = 0,20$; $p = .05$), lo cual implica que los estudiantes que realizaban una mayor actividad de análisis tenían mejores calificaciones.

Según los resultados obtenidos en el Estudio 2 se confirma la hipótesis referente a que *existe relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en las y los estudiantes de educación a distancia en los niveles de pregrado y posgrado en dos universidades privadas de Lima*. Más aún, a nivel de pregrado, existe una relación positiva entre las y los estudiantes que muestran preferencia por el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico. Mientras que a nivel de posgrado las y los estudiantes que presentan estilos de aprendizaje reflexivo y pragmático presentan mejor rendimiento académico que sus pares con otros estilos de aprendizaje. Asimismo, se observa una relación inversa entre las y los estudiantes de posgrado que presentan el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico.

Estudio 3

El Estudio 3 busca determinar las relaciones entre los ambientes socioacadémico y tecnológico, estilos de aprendizaje y hábitos de estudio con el rendimiento académico en estudiantes de EaD por nivel de estudio (pregrado y posgrado) de dos universidades privadas de Lima. Es un estudio transversal de tipo correlacional (Hernández, Fernández & Batista, 2003), ya que examinó el grado de relación que puede existir entre los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudio y los ambientes socioacadémico y tecnológico, con el rendimiento académico en estudiantes de pregrado y posgrado en la modalidad de EaD de dos universidades privadas de Lima.

Método

Participantes

La selección de los participantes fue conformado a partir de un muestreo intencional (Albert, 2007) en dos universidades privadas de Lima. Se seleccionaron 400 estudiantes universitarios en la modalidad de EaD en el pregrado (199 varones y 201 mujeres), con un rango de edad de 19 a 25 años y a 400 estudiantes universitarios de EaD en el posgrado (diplomatura, maestría y doctorado) (202 varones y 198 mujeres) con un rango de edad entre 21 a 57 años.

Instrumentos

La variable de investigación Estilos de Aprendizaje fue medida a través del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA (Honey & Alonso, 1997), validado en el Perú por Capella et al. (2002), explicado en el primer estudio.

La variable Hábitos de Estudio fue medida a partir de las puntuaciones obtenidas en el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) de Pozar (1985), diseñado para ser usado a partir de los 12 años de edad en adelante. Este instrumento permite evaluar la naturaleza y el grado de los hábitos, las actitudes o las condiciones con que el estudiante (considerado individualmente o en grupo) se enfrenta a su específica tarea de estudio. Evalúa los hábitos de trabajo y estudio mediante cuatro áreas fundamentales y una adicional: condiciones ambientales del estudio, planificación del estudio, utilización de materiales, asimilación de contenidos y sinceridad (escala adicional). Esta prueba fue adaptada para la población peruana por Hurtado (1999), quién encontró validez de contenido y de constructo, así como una confiabilidad de 0.70 a partir de una muestra de 200 jóvenes estudiantes de una ciudad de Perú.

La variable Ambiente Socioacadémico y Tecnológico fue evaluada a partir de las respuestas al Cuestionario del Ambiente Socioacadémico y Tecnológico desarrollado para fines del presente estudio, siguiendo la metodología para la elaboración de instrumentos establecida por

Kerlinger (2000). En él se incorpora los siguientes factores: edad, sexo, lugar de procedencia y de residencia de los estudiantes, ambiente académico, circunstancias laborales (trabajo independiente, dependiente, etc.), motivaciones, horas dedicadas al estudio, frecuencia de uso de la computadora, y conocimiento de los diferentes programas informáticos y servicios de Internet.

La variable Rendimiento Académico fue medida a través de los promedios finales en el segundo semestre del 2011 de los estudiantes de EaD en los niveles de pregrado y posgrado.

Procedimiento

Primero se aplicó el IHE (Pozar, 1985) y el Cuestionario del Ambiente Socioacadémico y Tecnológico desarrollado para fines del presente estudio siguiendo los parámetros establecidos por los estándares en la aplicación de medidas psicométricas de la Asociación de Psicólogos Americanos, así como por las consideraciones éticas en la investigación con seres humanos, luego de obtenerse los permisos respectivos. Luego, se estableció la correlación de cada uno de los resultados obtenidos con el CHAEA (Honey & Alonso, 1997), aplicado para el primer estudio, el IHE (Pozar, 1985) y el Cuestionario del Ambiente Socioacadémico y Tecnológico, con el rendimiento académico a través de la aplicación del estadístico Rho de Spearman.

Resultados y comentarios

Al establecer la relación entre los hábitos de estudio y los ambientes socioacadémico y tecnológico con el rendimiento académico utilizando el estadístico Rho de Spearman, se observó que existe relación moderada en las y los estudiantes de pregrado, entre las áreas Ambiente ($Rho = 0.421; p < .000$) y Asimilación ($Rho = 0.470; p < .000$) de los hábitos de estudio y el rendimiento académico. No se encontraron relaciones significativas entre las áreas de Planificación ($Rho = 0.337; p < .000$) y Materiales ($Rho = 0.316; p < .000$) de los hábitos de estudio con el

rendimiento académico. A nivel de las y los estudiantes de posgrado se observó relación moderada entre el área de Asimilación ($Rho = 0.485$; $p < .000$) de los hábitos de estudio y el rendimiento académico.

A nivel de las y los estudiantes de pregrado, el rendimiento académico está vinculado con las condiciones ambientales-personales que rodean al discente: la familia, los compañeros, las creencias y las metas, así como las condiciones ambientales-físicas, tales como el lugar donde se estudia y el estado físico. Por su parte, la capacidad de comprender y asimilar los contenidos está también facilitando su desempeño académico. Los resultados concuerdan con el estudio de Cantaluppi (2005) sobre el rendimiento académico y la deserción en la educación superior a distancia, siendo las variables asociadas con el bajo rendimiento y el abandono, la poca dedicación al estudio, la falta de hábitos y la falta de técnicas de estudio, la escasa motivación y la dificultad para superar pruebas presenciales y a distancia.

Al establecer la relación entre el ambiente socioacadémico y tecnológico y el rendimiento académico, se observó que los alumnos de pregrado que optaron por dicha modalidad, debido a que les parece un tema muy interesante ($Me = 15.00$; $R.I. = 1.89$) o se encuentran en otra ciudad ($Me = 15.00$; $R.I. = 1.59$), presentan mejores resultados que los alumnos de pregrado cuyo motivo fue que el curso es más económico que el presencial ($Me = 14.00$; $R.I. = 1.79$) (Chi cuadrado: 10.904; $p < .01$). Los resultados obtenidos concuerdan con el estudio realizado por Gallego y Martínez (2007), quienes encontraron que las principales motivaciones de los estudiantes que realizaron un curso a distancia fueron principalmente el interés por el tema ($M = 4.48$) y el aumentar o actualizar conocimientos ($M = 4.32$).

A nivel de preferencias de lectura, los resultados revelan que los alumnos que prefieren leer los documentos en la pantalla misma ($Me = 14.00$; $R.I. = 2.13$) presentan mejores resultados en el rendimiento académico que los que prefieren imprimirla para poder leerlo ($Me = 13.00$; $R.I. = 1.95$) (Chi-cuadrado: 7.61; $p < .01$). A nivel de la capacidad percibida de poder realizar más de dos actividades a la vez en el posgrado, se observó que aquellos que tienen la percepción de poderlo

hacer ($Me = 14.00$; $R.I. = 2.05$) presentan mejores resultados que aquellos que se perciben incapaces de hacerlo ($Me = 13.00$; $R.I. = 2.29$) ($U = 12998,50$; $p < .01$). Según los resultados obtenidos, existen diversos factores asociados con el rendimiento académico, como los señalados por Farjas y Madrigal (1994), García Aretio (1987) y García Llamas (1986), quienes sugieren que el alto rendimiento académico del alumno de Educación Superior a Distancia está relacionado con: a) las frecuentes consultas con el profesor-tutor, b) los sentimientos positivos con respecto a la carrera que se cursa, c) el empleo de una variedad de medios en la preparación de las materias, d) el tiempo semanal dedicado al estudio, e) el uso de todos los recursos materiales disponibles y utilizables para estudiar, así como f) la autovaloración positiva y capacidad de relacionar distintas materias de estudio.

En conclusión, según los resultados obtenidos, se observa que existe una relación moderada en las y los estudiantes entre las áreas de Ambiente y Asimilación de los hábitos de estudio y el rendimiento académico a nivel de pregrado. Mientras, a nivel de posgrado existe una relación moderada en las y los estudiantes entre el área de Asimilación de los hábitos de estudio y el rendimiento académico. Más aún, las y los estudiantes de pregrado que optaron por la modalidad a distancia debido a que les parece un tema muy interesante o que se encuentran en otra ciudad, presentan mejores resultados que aquellos cuyo motivo fue que el curso es más económico que el presencial. A nivel de las y los estudiantes de posgrado, aquellos que prefieren leer los documentos en la pantalla misma presentan mejores resultados en el rendimiento académico que los que prefieren imprimirla para poder leerlo. Finalmente, las y los estudiantes de posgrado que se perciben capaces de hacer más de dos actividades al mismo tiempo presentan mejores resultados que los que no se perciben capaces de hacerlo.

Comentarios finales

Según los resultados obtenidos en los tres estudios, se concluye que: a) las y los estudiantes de pregrado en EaD de dos universidades privadas de Lima tienden a utilizar los estilos de aprendizaje teórico y activo con mayor frecuencia que los estilos reflexivo y pragmático. Por su parte, en los estudiantes de posgrado no se observan tendencias hacia el uso particular de algún estilo de aprendizaje; b) existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en las y los estudiantes de EaD en los niveles de pregrado (estilo teórico) y posgrado (estilos reflexivo y pragmático) en dos universidades privadas de Lima; c) existe una relación moderada en las y los estudiantes entre las áreas de Ambiente y Asimilación de los hábitos de estudio y el rendimiento académico. Además existen otros factores que pueden estar relacionados con el rendimiento académico como: el interés por el tema y si se perciben capaces de hacer más de dos actividades al mismo tiempo.

Por lo tanto, se recomienda lo siguiente: a) revisar y reformular las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la EaD; b) incluir los fundamentos teóricos con ejemplos de la vida real, como método didáctico en el pregrado, recomendándose los cursos de tipo ABP; c) fortalecer los entornos facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje, a nivel de la familia, los valores, las creencias y el estado físico; d) desarrollar modelos educativos alternativos que permitan la adecuación de los materiales educativos a las necesidades del estudiante en la EaD, como el ABP; e) mejorar el nivel de flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EaD; f) fortalecer la excelencia académica a partir de la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior en la EaD; y g) consolidar la EaD en el espacio de la enseñanza superior.

Referencias

- Alonso, C. (1992). *Estilos de aprendizaje: análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad Complutense.
- Álvarez, D. & Domínguez, J. (2001). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad particular*. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/\\$file/07-persona4-alvarez.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/$file/07-persona4-alvarez.pdf)
- Barrio, J. & Gutiérrez, J. (2000). Diferencias en el estilo de aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 180-186.
- Cano García, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 84-99.
- Cantaluppi, R. (2004). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Recuperado de http://rediu.colegiomilitar.mil.ar/esp/ediciones/0312/articulos_originales/ReDiU_0312_art1-Rendimiento_Academico_Parte2.pdf
- Davenport, J. (1986). Learning style and its relationship to gender and age among elderhostel participants. *Educational Gerontology*, 12, 205-217.
- Dorsey, O. & Pierson, M. (1984). A descriptive study of adult learning styles in a non-traditional education program. *Lifelong Learning*, 7, 8-11.
- Esguerra, G. & Guerrero, P. (2009). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 6, 1. Recuperado de http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6no.1/articulo_7.pdf
- Farjas, A. & Madrigal, C. (1994). *Sociología del estudiantado y rendimiento académico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Gallego, A. & Martínez, E. (2007). *Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf>

- García Aretio, L. (1987). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- García Llamas, J. L. (1986). *El estudio empírico sobre el rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- García, V. & Rodríguez, J. (2003). Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores. *Aula Abierta*, 82, 97-114. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/psicologia_aprendizaje/GARCIA.%20Estilos%20de%20ap.%20j%C3%B3venes%20y%20mayores%20nov%2009.pdf
- Gómez del Valle, M. (2003). Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2).
- Ramírez, J. (2009). *Los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un estudio en universidades públicas mexicanas*. Recuperado de <http://issuu.com/ubaldo.ciees/docs/tesis>
- Reinicke, K., Chiang, M. T., Montecinos, H., del Solar, M. I., Madrid, V. & Acevedo, C. (2008). Estilos de aprendizaje de alumnos que cursan asignaturas de ciencias biológicas en la Universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(2). Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lar2_karin.pdf
- Ruiz, B., Trillos, J. & Arrieta, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 13, 11-12. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7034/1/RGP_13-28.pdf

Recibido: 21 de enero, 2011
Aceptado: 31 de marzo, 2011