

Estilos de aprendizaje en Fonoaudiología y Terapia Ocupacional en la Universidad de Antofagasta, Chile

Learning Styles in Phonoaudiology and Occupational Therapy at University
of Antofagasta, Chile

Guido Solari Montenegro^{1*}

Monserrat Rivera Iratchet¹

Milena Álvarez Andrade¹

Alejandra Velasco Mur¹

¹ Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Antofagasta. Chile.

*Correo electrónico: guido.solari@uantof.cl

RESUMEN

Introducción: Este artículo caracterizó los estilos de aprendizaje de 141 estudiantes de las carreras de Terapia Ocupacional y Fonoaudiología de la Universidad de Antofagasta, para generar información no disponible que aporta al modelo pedagógico de la institución y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Objetivo: Generar información no disponible que aportan los estilos de aprendizaje al modelo pedagógico de la institución y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Métodos: Mediante el Cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso y para describir los resultados obtenidos, se consideró el baremo general de preferencia en estilos de aprendizaje de *Alonso* y colaboradores (1994) y las puntuaciones de los estudiantes según el nivel académico o el curso.

Resultados: Los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de ambas carreras demostraron un comportamiento variado. A saber, en la carrera de Fonoaudiología los estudiantes de 2do, 3ro y 5to años tuvieron estilos de aprendizaje preferentemente reflexivos; solo en 1er año se observó una tendencia hacia el estilo teórico, con preferencias moderadas. En la carrera de Terapia Ocupacional, los estudiantes de 1er y 3er años demostraron estilos de

aprendizaje preferentemente teóricos con una inflexión en 2do año hacia el estilo pragmático, todos con preferencias altas.

Conclusiones: Los estilos de aprendizaje estudiados son distintos en ambas carreras y están influenciados por factores curriculares, el nivel académico, los estilos docentes, entre otros.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje; estilos de enseñanza; educación universitaria; proceso de enseñanza-aprendizaje; eficiencia académica; aprendizaje.

ABSTRACT

Introduction: This article characterized the learning styles of 141 students of the Occupational Therapy and Phonoaudiology majors at University of Antofagasta, in order to generate information not available that contributes to the pedagogical model of the institution and to the improvement of the teaching-learning process.

Objective: To generate information not available and which the learning styles provide to the pedagogical model of the institution and for the improvement of the teaching-learning process.

Methods: Through the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire and, in order to describe the outcomes obtained, we considered the general scale of preference in learning styles by Alonso *et al* (1994) and student scores according to academic level or course.

Results: The learning styles of the students of both majors showed a mixed behavior; namely, in the Phonoaudiology major, students from the second, third and fifth academic years had preferably reflective learning styles; only in the first academic year there was a tendency towards the theoretical style, with moderate preferences. In the Occupational Therapy major, students from the first and third academic years demonstrated preferably theoretical learning styles with a deviation, in the second academic year, towards the pragmatic style, all with high preferences.

Conclusions: The learning styles studied are different in both majors and influenced by curricular factors, academic level, teaching styles, among others.

Keywords: learning styles; teaching styles; university education; teaching-learning process; academic efficacy; learning.

Recibido: 05/10/2018

Aceptado: 01/12/2018

INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje, la mejoría de la calidad en la educación y la optimización de la comprensión de lo aprendido, requieren del conocimiento previo de los estilos de aprendizaje (EA) de los estudiantes y de la identificación de aquellos estilos prevalentes, al considerar que estos podrían modificarse en el transcurso de la carrera que se estudia, en razón de las exigencias del currículo y, particularmente, de los contenidos que se requieren asimilar.^(1,2,3) En este contexto, el rol del docente resulta protagónico por cuanto, además de los contenidos que debe enseñar, requiere de suficiente claridad para orientar a los estudiantes de modo que estos exploten al máximo sus capacidades de aprendizaje, a partir del reconocimiento de su(s) propio(s) EA prevalentes.^(4,5) Esto último es un tema de suma importancia, porque cuando los estudiantes identifican sus capacidades para aprender con mayor o menor facilidad, podrían seleccionar y utilizar procedimientos más eficientes para su aprendizaje significativo, lo que se transforma en un elemento de retroalimentación para el docente, que aporta a la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje.^(6,7)

Estudiando la relación entre estrategias de aprendizaje y los EA en cursos regulares de posgraduados, autores como *García*⁽⁸⁾ han encontrado –después de aplicar estrategias de aprendizaje a un grupo de estudiantes– un incremento en las puntuaciones de sus EA y han concluido, en relación con la conveniencia de retroalimentar a los estudiantes acerca de las características de sus EA, que es una forma de inducir la reflexión y de optimizar sus capacidades para el aprendizaje.⁽⁹⁾

Reportes como el de *Ventura*⁽¹⁰⁾ han analizado los EA y las prácticas de enseñanza en la educación superior en el período 2000-2010, y concluido que el proceso de aprendizaje se facilita cuando el docente enseña en el estilo preferente del estudiante, en razón de que existe una relación significativa entre los EA y los estilos docentes.

Existen carreras que por la evolución secuencial de las exigencias de formación, tienen inicialmente demandas predominantemente reflexivas y/o teóricas, pero que evolucionan hacia lo práctico y/o activo en los años posteriores; o bien generan en esa evolución combinaciones de estilos como aquellos que han sido referidos en publicaciones anteriores, al explorar los EA de algunas carreras del área de la salud.^(11,12,13) Al parecer,

dichas evoluciones de los EA están condicionadas por las exigencias de contenidos duros de las ciencias básicas y por las estrategias de enseñanza de los docentes que dictan clases en esas materias. Posteriormente, los EA mutan en razón de las características de los contenidos propios de las materias con aporte social, y de las estrategias de enseñanza y los estilos utilizados por los docentes profesionales de disciplinas del área de la salud. En este sentido, resultan relevantes también aquellos contenidos que demandan de EA activos y pragmáticos muy propios de carreras en las que se requiere interacción social, proactividad y creatividad del estudiante para abordar escenarios terapéuticos de manera oportuna, como en el caso de las del área de la rehabilitación.

La evolución de las formas de aprender constituye un tema relevante. Sobre este particular, *Quezada*⁽¹⁴⁾ considera que cada estudiante a lo largo de su vida académica adopta una forma preferente y particular de aprender, y que aquel modo de aprender se convierte en una de las características de su propia persona.

En materia de EA se necesita, además, reflexionar con respecto a las estrategias de aprendizaje asociadas al género. Al respecto, *Cano*⁽¹⁵⁾ exploró 991 estudiantes universitarios y observó una relación significativa entre el género de los(as) estudiantes y el despliegue de estrategias/EA, y que el contexto del aprendizaje y el género constituyen variables que influyen en las estrategias/EA desplegadas por los alumnos/as.⁽¹⁶⁾ No obstante, en cuanto al tema existen opiniones diversas como las publicadas en *Journal of Learning Styles*,⁽¹⁷⁾ en las que, luego de comparar diversas características de estudiantes universitarios hombres y mujeres, se concluye que algunos estilos de aprendizaje pueden eventualmente incidir en el rendimiento académico de los alumnos, pero son independientes del género.

Las materias descritas anteriormente constituyen argumentos relevantes que en Chile se consideran en la implementación de los procesos de acreditación y reacreditación, de las cuales las universidades se han hecho cargo para responder con evidencias al compromiso con la comunidad respecto a la calidad con que se han implementado los procesos de formación de profesionales en el pregrado y posgrado, más allá de las tareas de vinculación e investigación que estas instituciones deben asumir.^(11,18)

Los estilos de aprendizaje tienen cierta estabilidad, pero se pueden modificar para otorgar una mejor percepción al aprendizaje, a las estrategias de enseñanza y al ambiente educativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza. Al respecto, algunos autores proponen que, para profundizar en el aprendizaje sobre temáticas disciplinares específicas,

resulta conveniente desarrollar estudios dirigidos a explorar la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.^(4,8)

En ocasiones el perfil de egreso del programa o de la carrera elegida por el estudiante requiere de un EA determinado; a saber, existen carreras que demandan más algún EA que otro, razón por la que se debe considerar la instalación de mejoras dirigidas al aseguramiento de la calidad de la enseñanza en la educación superior, para cuyo propósito es imprescindible identificar los EA de los estudiantes y relacionarlos con el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje de las asignaturas y los estilos docentes (ED); en razón de todo esto, finalmente levantar e instalar metodologías de enseñanza que se ajusten a las necesidades.⁽¹⁹⁾

Autores como *López*⁽²⁰⁾ han analizado el modo de trabajar de los profesores universitarios y reportado que se puede hablar de dos grandes modelos u orientaciones: una centrada en la enseñanza y la otra en el aprendizaje.

Los estilos de enseñanza (EE) se asocian a los rasgos personales y a la profesión del docente. El comportamiento del docente en el proceso de enseñanza depende, en parte, de estos factores. De hecho, los EE implican categorías de comportamiento que el docente expresa con regularidad en el contexto del ambiente enseñanza-aprendizaje y que implican actitudes personales derivadas de su experiencia académica y profesional. En congruencia con lo planteado, los EE o ED de *Alonso*⁽¹⁹⁾ fueron categorizados en estilos predominantes como abierto, formal, estructurado y funcional.⁽²¹⁾

Por otra parte, los EA implican determinadas características en los estudiantes; a saber, aquellos con EA activo no trabajan en la misma tarea por tiempo prolongado y prefieren la libertad para realizar sus tareas o aprendizaje. Ellos son quienes más se complementan con los docentes que practican un ED abierto, cuyas características tienden a romper rutinas y a trabajar en equipo con otros docentes, y están actualizados permanentemente sobre los temas en discusión y abiertos a debate en la sala de clases; además son flexibles e innovadores en sus clases.^(22,23)

Los estudiantes con EA reflexivo se complementan de mejor manera con el ED formal, cuyos docentes poseen especial capacidad para planificar, fomentar la reflexión, el análisis y las ideas basadas en fundamentos, lo que induce el trabajo personalizado por sobre el grupal con otros docentes. Los estudiantes con EA del tipo teórico tienden a responder mejor ante los docentes con EE preferentemente estructurado, lógico y sistemático, que prefieren la enseñanza estructurada y consistente, fundamentada en amplios y bien articulados marcos teóricos, y sistematizada a modo de mapas conceptuales. Ellos

privilegian en sus estudiantes la descripción del proceso por sobre su solución. Finalmente, los estudiantes con EA pragmático responden de mejor manera ante los docentes cuyo EE es funcional y privilegian en su enseñanza las explicaciones concisas, la inclusión de variados ejemplos prácticos, el trabajo en equipo, y el énfasis en la utilidad y el aprendizaje significativo concreto, con lo que se favorece el resultado final por sobre los procedimientos.⁽²²⁾

El objetivo de este artículo es generar información no disponible que aportan los estilos de aprendizaje al modelo pedagógico de la institución y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

MÉTODOS

Se seleccionó una muestra no probabilística y por conveniencia de estudiantes de las carreras de Fonoaudiología y Terapia Ocupacional. Los autores utilizaron un diseño de investigación de tipo observacional y transversal, que permitió identificar los EA de los estudiantes en un tiempo determinado para ordenarlos según carrera y curso.

En una muestra constituida por 141 estudiantes de las carreras de Fonoaudiología (1er, 2do, 3er y 5to años) y Terapia Ocupacional (1er, 2do y 3er años), y mediante el Cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso (CHAEA),⁽²⁰⁾ se determinaron la prevalencia, las medias y la desviación estándar de los EA y se establecieron los predominios de cada uno de ellos.⁽²⁴⁾

Los cuestionarios fueron aplicados por los autores del artículo, quienes estaban previamente socializados y tenían experiencia en la aplicación de esta herramienta.

Para facilitar el análisis, los resultados de la exploración de los EA se ordenaron mediante tablas y matrices. Identificados los EA y ejecutado el análisis, se capacitó a los docentes de las carreras de Fonoaudiología y Terapia Ocupacional acerca de las materias fundamentales de los EA; para ello se implementó un taller a cargo de un profesional experto a modo de exponer el tema, facilitar la reflexión grupal, considerar los aspectos relevantes como las características personales de los estudiantes asociados a los EA, las estrategias de enseñanza, entre otros.

Para la descripción de los resultados, se consideró el Baremo General de Preferencia de EA de *Alonso*⁽¹⁹⁾ y las respectivas puntuaciones de los estudiantes. Según lo anterior, se identificó las preferencias para cada EA, acorde con el puntaje de cada alumno en el

Cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso, al asignar en números absolutos la cantidad de alumnos por preferencia (muy baja, baja, moderada, alta o muy alta). Finalmente, se agregó la importancia relativa o el porcentaje de alumnos según el estilo y la preferencia por curso y carrera.

RESULTADOS

En la carrera de Fonoaudiología, particularmente en el primer semestre del 5to año, se exploró a 9 estudiantes de un total de 9; la mayoría se agrupó en el estilo teórico (con preferencia muy alta), reflexivo (con preferencia alta) y pragmático (con preferencias moderadas). Ninguno de los estilos explorados calificó con preferencia muy baja. En el primer semestre del 3er año de la carrera de Fonoaudiología se exploraron 15 estudiantes de un total de 30; la mayoría se agrupó en el estilo reflexivo con preferencia moderada (desviación estándar de 2,16), y secundariamente en el estilo pragmático y en estilo activo, ambos con la misma preferencia. En este nivel no hubo alumnos con preferencias muy bajas en los estilos reflexivos y teóricos (tabla 1).

Tabla 1 - Preferencias por estilos de aprendizaje, media y desviación estándar (DE) en 3er año de Fonoaudiología, 2017

	Preferencias según estilos	Estilos									
		Activo No. de alumnos	%	Reflex. No. de alumnos	%	Teórico No. de alumnos	%	Pragm. No. de alumnos	%	Media	DE
1	Muy alta	2	13	1	7	5	33	0	0	2	1,87
2	Alta	2	13	4	27	4	27	2	13	3	1
3	Moderada	7	47	10	66	4	27	8	53	7,25	2,16
4	Baja	1	7	0	0	2	13	1	7	1	0,70
5	Muy baja	3	20	0	0	0	0	4	27	1,75	1,63
Total alumnos encuestados		15	100	15	100	15	100	15	100		
Promedio de alumnos de 3er año		15									

En el primer semestre del 2do año de Fonoaudiología se encuestó a 21 estudiantes, de un total de 30. La mayoría se agrupó en el estilo teórico con preferencia moderada, seguido de los estilos reflexivos y pragmático en la misma preferencia y una desviación estándar de 1,08 (tabla 2). En este mismo curso no hubo alumnos con preferencias muy bajas para los estilos reflexivo y teórico.

Tabla 2 - Preferencias por estilos de aprendizaje, media y desviación estándar (DE) en 2do año de Fonoaudiología, 2017

	Preferencias según estilos	Estilos									
		Activo No. de alumnos	%	Reflex. No. de alumnos	%	Teórico No. de alumnos	%	Pragm. No. de alumnos	%	Media	DE
1	Muy alta	3	14	0	0	4	19	2	10	2,25	1,47
2	Alta	4	19	6	28	3	14	3	14	4	1,22
3	Moderada	9	43	11	53	12	57	11	53	10,7	1,08
4	Baja	2	10	4	19	2	10	2	10	2,5	0,86
5	Muy baja	3	14	0	0	0	0	3	14	1,5	1,5
Total, alumnos encuestados		21	100	21	100	21	100	21	101		
Promedio alumnos de 2do año		21									

En el primer semestre del 1er año de Fonoaudiología se encuestó a 21 estudiantes de un total de 29. La mayor parte se agrupó en el estilo reflexivo con preferencia moderada y una desviación estándar de 3,20, seguido de los estilos pragmático, teórico y activo, con preferencias muy alta, alta y moderada, respectivamente (tabla 3). En este mismo curso no hubo alumnos con preferencias muy bajas para los estilos reflexivo y teórico.

Los EA de los estudiantes de Fonoaudiología prácticamente no variaron según el curso al que pertenecían; a saber, los de 2do, 3ro y 5to años evidenciaron preferencias por el estilo reflexivo, en tanto aquellos de 1er año tuvieron una preferencia por el estilo teórico.

En el primer semestre del 3er año de Terapia Ocupacional se exploraron a 16 estudiantes de un total de 36. Con preferencia moderada, la mayoría se agrupó en el estilo activo, seguido de los estilos teórico y reflexivo, con una desviación estándar de 1,87. En este mismo curso no hubo alumnos con preferencias muy bajas para el estilo teórico (tabla 4).

Tabla 3 - Preferencias por estilos de aprendizaje, media y desviación estándar (DE)
en 1er año de Fonoaudiología, 2017

	Preferencias según estilos	Estilos									
		Activo No. de alumnos	%	Reflex. No. de alumnos	%	Teórico No. de alumnos	%	Pragm. No. de alumnos	%	Media	DE
1	Muy alta	6	28	2	10	5	24	8	38	5,25	2,16
2	Alta	3	14	4	19	8	38	7	33	5,5	2,06
3	Moderada	8	38	12	57	7	33	3	14	7,5	3,20
4	Baja	2	10	3	14	1	5	1	5	2	0,82
5	Muy baja	2	10	0	0	0	0	2	10	1	1
Total, alumnos encuestados		21	100	21	100	21	100	21	100		
Promedio alumnos de 1er año		21									

Tabla 4 - Preferencias por estilos de aprendizaje, media y desviación estándar (DE)
en 3er año de Terapia Ocupacional, 2017

	Preferencias según estilos	Estilos									
		Activo No. de alumnos	%	Reflex. No. de alumnos	%	Teórico No. de alumnos	%	Pragm. N.º de alumnos	%	Media	DE
1	Muy alta	2	13	0	0	1	6	2	13	1,3	0,82
2	Alta	1	6	4	25	7	44	4	25	4	2,12
3	Moderada	11	69	7	44	8	50	6	38	8	1,87
4	Baja	1	6	4	25	0	0	3	18	2	1,58
5	Muy baja	1	6	1	6	0	0	1	6	0,8	0,43
Total alumnos encuestados		16	100	16	100	16	100	16	100		
Promedio de alumnos de 3er año		16									

En el primer semestre del 2do año de Terapia Ocupacional se exploraron 23 estudiantes de un total de 36. Con preferencia moderada, mayoritariamente estos se agruparon en el estilo reflexivo, seguido de los estilos pragmático y teórico con una desviación estándar de 2,48.

En este mismo curso no hubo alumnos con preferencias muy bajas para el estilo teórico y pragmático (tabla 5).

Tabla 5 - Preferencias por estilos de aprendizaje, media y desviación estándar (DE) en 2do año de Terapia Ocupacional, 2017

	Preferencias según estilos	Estilos									
		Activo No. de alumnos	%	Reflex. No. de alumnos	%	Teórico No. de alumnos	%	Pragm. No. de alumnos	%	Media	DE
1	Muy alta	7	30	3	13	8	35	4	17	5,5	2,06
2	Alta	4	17	0	0	4	17	9	39	4	2,82
3	Moderada	8	35	14	61	8	35	9	39	9,8	2,48
4	Baja	3	13	3	13	3	13	1	5	2,5	0,86
5	Muy baja	1	5	3	13	0	0	0	0	1	1,22
Total, alumnos encuestados		23	100	23	100	23	100	23	100		
Promedio de alumnos de 2do año		23									

En el primer semestre del 1er año de Terapia Ocupacional se exploraron 36 estudiantes, de un total de 36. Con preferencia moderada, la mayoría se agrupó en el estilo reflexivo, seguido de los estilos activo y teórico, con una desviación estándar de 1,63. En este mismo nivel no hubo alumnos con preferencias muy bajas para el estilo reflexivo (tabla 6).

Los EA de los estudiantes de Terapia Ocupacional se modificaron discretamente según el curso al que pertenecían; a saber, los alumnos de 1ro y 3er años evidenciaron preferencias por un estilo teórico, en tanto los de 2do año tuvieron una preferencia por el estilo pragmático. La similitud de los estilos de aprendizaje de los alumnos de la carrera de Terapia Ocupacional se ve reflejada en el resumen de preferencias por estilo. El 40 % de los estudiantes de 2do año manifestó preferencias altas por el estilo pragmático. Asimismo, los alumnos de 3er año de la carrera no tuvieron una preferencia definida de estilo, sino una distribución uniforme de cada uno de ellos.

Tabla 6 - Preferencias por estilos de aprendizaje, media y desviación estándar (DE) de 1er año de Terapia Ocupacional, 2017

	Preferencias según estilos	Estilos									
		Activo No. de alumnos	%	Reflex. No. de alumnos	%	Teórico No. de alumnos	%	Pragm. No. de alumnos	%	Media	DE
1	Muy alta	3	8	1	3	8	22	8	22	5	3,08
2	Alta	8	22	11	31	12	33	8	22	9,8	1,78
3	Moderada	14	39	17	47	13	36	13	36	14,25	1,63
4	Baja	6	17	7	19	2	6	6	17	7,8	1,92
5	Muy baja	5	14	0	0	1	3	1	3	1,8	1,92
Total, alumnos encuestados		36	100	36	100	36	100	36	100		
Promedio de alumnos de 1er año		36									

DISCUSIÓN

Los EA de los estudiantes explorados no evolucionaron de acuerdo con el curso al que pertenecían. En el caso particular del 1er y 2do años de ambas carreras, los currículos se orientaron particularmente a la formación de una sólida base teórica en ciencias básicas (Anatomía, Biología, Fisiología, entre otras), que ameritan la estimulación de un EA esencialmente teórico. Desde el 3er año, los currículos de estas carreras abandonaron la intensa carga teórica y evolucionaron hacia un reemplazo por lo pragmático y reflexivo, según las asignaturas disciplinares propias de cada carrera.

En el presente estudio se observó que los estudiantes de la carrera de Fonoaudiología privilegiaban el estilo reflexivo en el 2do, 3er y 5to años y que solamente los de 1er año de esta carrera privilegiaban un EA teórico. Al respecto, *Serra-Olivares* y colaboradores⁽²⁵⁾ reportaron que el estilo reflexivo se presentaba en estudiantes de las carreras de la salud que eran detallistas, y que dicho estilo se observaba generalmente en situaciones de aprendizaje en las que se analizaba un fenómeno desde distintas perspectivas.

Caballero y colaboradores,⁽²⁶⁾ al estudiar los EA de estudiantes universitarios chilenos, encontraron EA predominantemente reflexivos; este hallazgo se justificó en razón del componente social, la carga académica y considerando un amplio contexto de variables en la toma de decisiones. Lo anterior coincide con los hallazgos del presente artículo, a saber,

los estudiantes de la carrera de Fonoaudiología tienen en su malla curricular asignaturas propias del área de la salud, pero su campo de conocimiento está constituido de manera significativa por asignaturas con componente humanista, lo que con probabilidad favorece en ellos la prevalencia de EA preponderantemente reflexivos. Respecto de estas materias, algunos autores⁽²⁷⁾ han concluido que el predominio de algunos EA en los estudiantes, se asocia con las características de la malla curricular que cursan; no obstante, existen asociaciones entre mallas muy teóricas con respuestas de EA prevalentes del tipo pragmático.

Los estudiantes de Fonoaudiología y Terapia Ocupacional tienden a inclinarse (en segunda preferencia) por EA teóricos, hecho que se podría explicar en razón de los rasgos personales de los estudiantes, y de la estructuración y formulación metodológica de las evaluaciones clínicas que se ejecutan en el área de la salud, entre otras razones. La prevalencia de los EA observados en la carrera de Terapia Ocupacional (preferencias altas en EA teórico y pragmático) fue similar a lo observado en la carrera de Kinesiología de la Universidad de Antofagasta,⁽¹⁾ situación que podría estar vinculada al hecho de que ambas carreras pertenecen al área de la rehabilitación y, por ello, podría ser un rasgo adquirido en razón de la estimulación del trabajo en equipo, cuestión muy necesaria en la rehabilitación de personas. Sin embargo, algunos autores como *Márquez* y colaboradores,⁽²⁸⁾ al estudiar a los alumnos de la carrera de Medicina, reportaron que estos se encontraban direccionados por los EA adquiridos en instituciones precedentes a la universidad, pero que las metodologías curriculares de esta última podrían propiciar el análisis reflexivo que incrementa el desarrollo de la autoconfianza.

En el presente artículo se observó que los estudiantes de Terapia Ocupacional cursaban una carrera con una malla curricular que los debería hacer reaccionar con un EA predominantemente reflexivo, en razón de los análisis de casos clínicos y por la observación analítica multicausal que ameritan los fenómenos de la salud desde la perspectiva de la rehabilitación. No obstante, ellos responden con EA preferentemente teóricos y con prevalencia secundaria hacia lo pragmático. Por lo anterior, suponemos que –con probabilidad– se trata de una respuesta de los estudiantes ligada a las estrategias de enseñanza utilizadas y/o a los estilos docentes de los profesores de la carrera.

Por el contrario, en la carrera de Fonoaudiología los estudiantes mantuvieron sus EA con un estilo reflexivo predominante en el transcurso de diversos niveles de su carrera (2do, 3ro y 5to años). Suponemos que probablemente este EA responda a la estructura de la malla curricular de la carrera, a los estilos docentes de sus profesores, al contexto del

proceso de enseñanza aprendizaje, y a la base social y humanista de la carrera, entre otros supuestos.

Se ha reportado⁽²⁹⁾ que los estudiantes con contenidos prácticos curriculares tienen tendencias a los EA activo. Al respecto, los resultados descritos en el presente artículo muestran que en la carrera de Terapia Ocupacional, los EA preferentes son el pragmático (2do año) y el teórico (1er y 3er años). Sin embargo, dicha carrera dispone de una malla curricular con alto contenido de actividades prácticas.

Por otra parte, autores como *Czepula*,⁽²⁷⁾ han concluido que la tendencia de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Farmacia, es una consecuencia de su malla curricular y que por ello manifiestan una prevalencia del EA pragmático. Otro autor⁽²⁹⁾ comparte la relación entre los estilos de aprendizaje y las respuestas condicionadas a las exigencias académicas y los estilos docentes, y, en consecuencia, plantea que los EA de los estudiantes de educación física –en quienes también se ha hallado EA prevalentes pragmáticos– se asocian a su malla curricular. En el presente artículo, observamos que los estudiantes de la carrera de Terapia Ocupacional expresaron un estilo pragmático preponderante, al ser su actividad curricular de índole más práctica que en la carrera de Farmacia; por ello, suponemos que la prevalencia de los EA en los estudiantes está condicionada por diversas variables y no resulta una función o una respuesta exclusiva a la malla curricular a la que los alumnos están expuestos.

Los autores del presente artículo plantean que la caracterización de los EA de los estudiantes de las carreras de Terapia Ocupacional y de Fonoaudiología constituye una información que permitirá fundamentar estrategias que contribuyan a la optimización de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en los alumnos de pregrado, y aportar al modelo pedagógico de la universidad. Una de esas contribuciones es la exploración futura de los estilos de aprendizajes vinculados con las características personales, sociales y de género, entre otras, y también de los ED de los profesores. Los autores además plantean que los docentes deberían reconocer sus ED, comprender los EA y reflexionar sobre las implicancias pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Solari G, Rivera M. & Velasco A. Prevalencia de estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de tercero, cuarto y quinto año, y de estilos docentes de la

carrera de Cinesiología, Universidad de Antofagasta. Revista de la Fundación Educación Médica, 2017; 20:57- 64.

2. Ventura A. El ajuste instructivo entre estilos de aprendizaje y enseñanza en la Universidad. Revista de Psicología. 2013. [acceso 04/09/2019];31(2):265-86. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci>

3. García R, Pérez F. Preferencias respecto a métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 2008;16: 547-70.

4. Donado M. Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar Barranquilla. Journal of Learning Styles. 2014;2:124-39.

5. Geijo P. Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los estilos de aprendizaje. [Tesis de Doctorado], Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED (España); 2002.

6. Gallego D, Negro S, Fernández-Carballido A, Raposo R, Montejo C, Barcía E. Evolución de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de farmacia en los últimos 6 años. Revista Estilos de Aprendizaje. 2010;6:128-37.

7. Aragon R, Johnson S, Shaik N. The influence of learning style preferences on student success in online versus face-to-face environments. The American Journal of Distance Education. 2002;16: 227-43.

8. García J. Los estilos EA como base a una propuesta pedagógica. 2012 [acceso 09/09/2019];10(10):1-17 Disponible en: <https://goo.gl/6dfjpQ>

9. González M. Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. Revista Estilos de Aprendizaje. 2011;7:84-94.

10. Ventura A. Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. Perfiles educativos. 2011;33:142-54.

11. Solari G, Rivera M, Urriola K, Álvarez M. La acreditación, uno de los caminos que lleva a la calidad en la educación superior: el caso de la carrera de cinesiología de la Universidad de Antofagasta, Chile. Revista de la Fundación Educación Médica. 2016 ;19:101-8.

12. Acuña O, Silva G, Maluenda R. Comparación de estilos de aprendizaje de los estudiantes de las carreras del área de la salud, universidad de Antofagasta. Rev. Educ. Salud. 2009;2:64-72.

13. Álvarez M. Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Revista estudios sobre educación*. 2005; 9:107-126.
14. Quesada R. ¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje? *Perfiles educativos*. 1988;39:28-38.
15. Cano F. Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*. 2000;12:360-7.
16. Severien S, Ten Dam G. Gender differences in learning styles: A narrative review and quantitative meta-analysis. *Highereducation*. 1994;27:487-501.
17. Pierart C, Rocha F. Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Journal of Learning Styles*. 2011;4:71-84.
18. Zapata G, Tejeda I. Impacto del aseguramiento de la calidad y acreditación de la Educación Superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación Superior. Revista electrónica de calidad educativa*. 2009 [acceso 09/09/2019];31:192-209. Disponible en: <https://doi.org/10.31619/caledu.n31.168>
19. Alonso C, Gallego D, Honey P. *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero; 1994.
20. López B. Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modelos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía*. 2008;66:425-45.
21. Chiang MT, Díaz C, Rivas A, Martínez G. Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE), un instrumento para el docente de educación superior. *Rev. Estilos de Apr*. 2013;12:1-16.
22. Romanelli F. Learning Styles: A Review of Theory, Application, and Best Practices. *Am J Pharm Educ*. 2009 [acceso 09/09/2019];73(1):9. Disponible en: [doi:10.5688/aj730109](https://doi.org/10.5688/aj730109)
23. Gravini M, Cabrera E, Ávila V, Vargas I. Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Rev. Estilos de Apr*. 2009;3:124-40.
24. Alonso C, Gallego D. Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje CHAEA. 2000 [acceso 10/03/2014]. Disponible en: www.aprender.org.ar/aulas/avadim/recursos/chaea1.Rtf
25. Serra J, Muñoz C, Cejudo C. & Gil P. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. *Retos*. 2017;32:62-7.

26. Caballero M, Norambuena I, Gálvez J, Salame A. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Trabajo Social: un análisis entre México y Chile. Cuadernos de Trabajo Social. 2015;14:79-100.
27. Czepula A, Bottacin W, Hipolito E, Baptista D, Pontarolo R, Correr C. Predominant learning styles among pharmacy students at the Federal University of Paraná. Pharmacy Practice. 2016;14 :1-8.
28. Márquez C, Fasce E, Perez C, Ortega J, Parra P, Ortiz L *et al.* Aprendizaje autodirigido y su relación con estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina. Revista médica de Chile. 2014;142:1422-30.
29. Salas J. Estilos de aprendizaje de la escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida, Universidad Nacional, Costa Rica. Revista Electrónica Educare. 2014;18:159-71.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de interés.

Contribución de los autores

Guido Solari Montenegro: Gestación de la idea, elaboración del diseño metodológico, recogida de datos y guía en la confección del artículo.

Montserrat Rivera Iratchet, Milena Álvarez Andrade y Alejandra Velasco Mur: Colaboración en todas las etapas, pero particularmente en la recolección y el procesamiento de la información.