

Diagnóstico de estilos de aprendizaje en alumnos de trabajo social

M. E. Medina Tornero

Facultad de Trabajo Social. Universidad de Murcia

E. Medina Ruiz

Facultad de Trabajo Social. Universidad

RESUMEN

Existe bastante literatura en las últimas dos décadas sobre el constructo de Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza Superior que nos ha servido de fundamento para clarificar los diferentes presupuestos teóricos y metodológicos desde donde se han realizado diversas investigaciones en el ámbito universitario. En el marco de las nuevas estrategias de aprendizaje que se desprenden de las directivas de Bolonia que persiguen una mejora del rendimiento, es clave y primordial poder evaluar todos factores que favorecen el aprendizaje. En este trabajo presentamos una parte de la investigación realizada con alumnos de Grado de Trabajo Social centrada en el estudio de la relación entre el enfoque de aprendizaje, con la forma de regular su aprendizaje y el tipo de rendimiento. La primera parte del trabajo se ha realizado tomando como base el cuestionario CHAEA, de Alonso, Gallego & Honey (1994). Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que existen diferencias estadísticas significativas en las puntuaciones de los cuatro estilos de aprendizaje entre los alumnos.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje, Enseñanza Superior, Trabajo Social

1. INTRODUCCIÓN

Los modelos pedagógicos actuales, centrados en teorías cognitivas y socioculturales, demandan nuevas concepciones, relaciones y acciones en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es necesario pasar del modelo tradicional de la educación, cuyo objetivo principal es el contenido o transmisión de saberes, al modelo centrado en la construcción del conocimiento, que tiene en cuenta los avances científicos de las diferentes disciplinas, así como el contexto socioeconómico.

Este proceso dinámico de construcción del conocimiento exige un análisis en el que se plantean nuevos interrogantes relacionados con el currículo, la evaluación y el aprendizaje, e integrados con el quehacer docente (la metodología y evaluación), las estrategias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, los contenidos, la orientación educativa y la motivación entre otros aspectos.

La manera como la información es procesada hace referencia a las estrategias que utiliza cada persona para adquirir conocimiento, y varía según lo que quiera aprender, los momentos evolutivos, el contexto, etc. En este sentido, cada persona tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, las cuales definen su estilo particular de aprendizaje.

Al analizar las diversas teorías cognitivas acerca del aprendizaje de autores como Piaget, Brunner, Ausubel y Gardner, siguiendo las consideraciones de Gravini, (2007: 32-33) vemos que tienen algo en común, y es la importancia de distinguir las diferencias individuales para, a partir de ellas, guiar o facilitar el aprendizaje bien sea asumiendo o rechazando conceptos como el de inteligencia múltiple, constructivismo, aprendizaje significativo y aprendizaje por descubrimiento.

Asimismo compartimos la consideración de Gravini (2007: 33) que la búsqueda de estrategias de aprendizaje le permitirá establecer al docente criterios de intervención didáctica y orientadora en términos como: ¿qué alumno puede fracasar?, ¿cómo se puede evitar? ¿qué estrategias metodológicas y de evaluación son más pertinentes?, etc. Tales preguntas significan entender la docencia desde la perspectiva de un aprendizaje dinámico, interactivo, reflexivo y promotor de experiencias significativas, trascendiendo, así, el dominio de un saber limitado o meramente disciplinar a la aplicación de un saber pedagógico, que no deja de lado el importante aspecto socioafectivo. Es así como el docente trasciende también su rol tradicional para convertirse en un tutor u orientador.

De acuerdo a Alonso et al (2002:55), para alcanzar éxito en su aprendizaje, todo estudiante debe contar con una serie de capacidades: (1) ha de ser capaz de comprender, ello le ayuda a estar interesado y motivado en la materia en que se está formando; (2) debe contar con destrezas básicas de manejo de la información entre las cuales se destaca la escucha, el análisis crítico y la apertura a nuevas herramientas de comunicación y tratamiento de la información; (3) ha de conocerse, y reconocerse, a sí mismo como aprendiz, identificando sus fortalezas y debilidades, sus necesidades y sus deseos acerca de lo que ha de aprender y el modo en que lo hace; por último (4) debe reconocer su necesidad de aprender a aprender en distintas situaciones, siendo de especial importancia, el aprendizaje autodirigido y el aprendizaje en grupo, para el caso que nos ocupa, es además de interés especial el aprendizaje en la situación clínica.

Los estudiantes de Trabajo Social son, en general, jóvenes adultos que han optado libremente por formarse como trabajadores sociales lo que los sitúa en una posición de motivación intrínseca hacia el aprendizaje de las distintas materias, en especial, de aquellas cuyo eje es el Trabajo social aplicado. Este carácter les permite participar más ampliamente en el proceso formativo.

En nuestra disciplina conocemos bien la importancia de ajustarnos a la necesidad de ayuda de quien la precisa. Sabemos de los riesgos de ayudar menos de lo necesario, esto es, de abandonar, o de ayudar más de lo preciso, es decir, de sobreproteger. Ayudar nos obliga a medir la amplitud y dirección de la necesidad presente. Sabemos bien de la importancia de este proceso. Ello nos conduce a la necesidad de detectar el punto de partida en que se encuentran nuestros estudiantes respecto a su forma preferente de aprender.

Compartimos con Alonso y Gallego que si ayudamos a los estudiantes a comprender su propio estilo de aprendizaje “les estamos ayudando a adaptarse mejor y más positivamente a las distintas situaciones de su vida” (1994: 264)

El estilo de aprendizaje indica una preferencia de la persona a enfocar sus mecanismos cognitivos hacia determinados tipos de selección, percepción y comprensión de la información. Afecta a la producción de las distintas estrategias de aprendizaje. Se caracteriza por variar de acuerdo a las situaciones. Conocer su estilo personal de aprendizaje aporta al estudiante una guía para comprender el modo en que tiende a usar algunas de sus características personales en las distintas fases del proceso cíclico de aprender. Le facilita la toma de conciencia de aquellas destrezas y conocimientos que ha de poseer para poder aprender de manera efectiva en cualquier

situación y alcanzar el éxito en lo que está aprendiendo. Además de aprender de la experiencia y de la interacción con otros, le permite, entre otros, conocer sus puntos fuertes y débiles en tanto que aprendiz y emplear la intuición para aprender (Smith 1988:16 en Alonso et al 2002:54). Sirve al profesor de ayuda para hacer real la meta de actuar como facilitador del aprendizaje, debido a la posibilidad de adecuar su estilo de enseñanza al modo de aprender del grupo

Estos estilos guardan una estrecha relación con el proceso de aprendizaje por la experiencia. Así considerado, el ciclo de aprendizaje sería el reflejado en la figura 1. Lo ideal es alcanzar un nivel elevado y similar de uso de todos y cada uno de los estilos de aprendizaje, el cual debe ser empleado acorde a la circunstancias.

A diferencia de lo que ocurre en otras titulaciones en las que se ha llevado a cabo una serie de trabajos como los de Esguerra Pérez y Guerrero Ospina (2010) con estudiantes Psicología; Martín García y Rodríguez Conde (2003) con alumnos senior de aulas de mayores; estudiantes de fisiología (Correa Bautista, 2006); estudiantes de ingeniería Guanipa y Mogollón, 2006); Ceballos y Arribas (2003) en enfermería; o con alumnos de arquitectura (Úbeda Mansilla y Escribano, 2002); en ciencias de la salud con carácter general (Ordóñez, Rosety-Rodríguez y Rosety-Plaza, 2003); la reflexión y la investigación acerca de los estilos de aprendizaje no ha sido un tema de interés en la literatura de Trabajo Social. Escasamente encontramos un excelente trabajo coordinado por Giménez Bertomeu (2008) de la Universidad de Alicante que correlaciona los estilos de aprendizaje y el método de caso y otro de Desalauriers y Pérez Cosín (2004) que realizan un planteamiento teórico sobre la forma práctica de alcanzar y utilizar el conocimiento en el Trabajo Social.

El Diccionario de la Real Academia Española de la lengua (www.rae.com) explica que el término Estilo es utilizado en varias disciplinas de manera diferente, esto es, se puede hablar como estilo a algunos modos de comportamiento, a las costumbres, a las características arquitectónicas, a la manera de escribir, a la forma de interpretar la música, a la moda, entre otros.

Un concepto de estilo enfocado al lenguaje pedagógico fue el expresado por Alonso y Otros 1994. Los autores explican que “los estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma que actúan las personas y resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos”.

Lozano (2000:17) citado por García Cué y otros (2008) después de analizar diversas teorías y de integrar múltiples conceptos anteriores definió Estilo como “un

conjunto de preferencias, tendencias y disposiciones que tiene una persona para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas fortalezas que lo hacen distinguirse de los demás”.

Una definición que integra diferentes conceptos, en especial aquéllos relacionados con el área de la didáctica, es la expresada por Alonso, Gallego y Honey (2004) en la que se presenta como el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia.

El presente estudio, se concentra específicamente en los modelos basados en el proceso de aprendizaje, fundamentalmente en los de Kolb (1985) y Honey & Mumford (1986) (citados por Alonso & Gallego, 2004), por cuanto se ha asumido el aprendizaje como proceso en el que el sujeto que aprende lo hace de manera dinámica, de acuerdo con unas disposiciones y características particulares y en el que están involucrados un orden y un procedimiento lógico. Desde esta perspectiva el sujeto es partícipe de su proceso, adquiere o no saberes y conductas nuevas en función de su propia historia y de sus experiencias individuales. A partir de la conceptualización de Honey y Mumford, (1986); Alonso y Gallego (2004) modificaron algunas características que determinan con claridad el campo de destrezas de cada uno de ellos. Según sus investigaciones, las características de los estilos no se presentaban en el mismo orden de significancia, por lo que propuso dos niveles. El primero corresponde a las cinco características más significativas obtenidas como resultado de los análisis factoriales y de componentes principales, denominadas características principales y el resto aparece con el nombre de otras características de la siguiente manera:

- El *estilo activo* muestra como principales conductas al momento de aprender la animosidad, la improvisación, la búsqueda y el descubrimiento de novedad, el riesgo y la espontaneidad. Como otras características de conducta se encuentran la creatividad, la generación de ideas, la vitalidad, el aprovechamiento de la experiencia, el protagonismo, la participación, la competitividad, entre otras.
- El *estilo reflexivo* cuenta en su perfil con conductas de receptividad, ponderación, análisis, exhaustividad y toma de conciencia, y entre las otras menos centrales pero presentes en él, la observación, la identificación de pequeños detalles, la elaboración de argumentos, la previsión, la habilidad para redactar informes y la prudencia.

- El *estilo teórico* muestra dentro de las principales características la lógica, la metódica, la objetividad, la criticidad y la estructuración en las acciones. Por otra parte dentro de las demás características se identifican la disciplina, la planificación, el orden, la síntesis, el perfeccionismo, la hipotesización, la elaboración de modelos, la formulación de preguntas, la racionalidad, la inventiva y la exploración.
- En cuanto al *estilo pragmático*, las cinco principales características dentro de sus repertorios de aprendizaje se hallan la experimentación, la practicidad, el dirigirse a situaciones y a personas de manera directa, la eficacia y el realismo; y dentro de las otras características el tecnicismo, la búsqueda de utilidad y funcionalidad, la planificación, la objetividad, la seguridad en las acciones, la organización de situaciones y condiciones, la actualización permanente, la propuesta de soluciones a problemas y la aplicación de lo aprendido.

Entre las muchas definiciones de Estilo de Aprendizaje y recogidas por Úbeda Mansilla y Escribano (2002) destacamos como más completa la de Keefe (1988) adoptada por Alonso y Gallego (1994:48): 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.

Esta definición nos parece muy adecuada puesto que incluye los cinco aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje:

- Rasgos cognitivos: incluyen los estudios de la psicología cognitiva que analizan la diferencia de los individuos en cuanto a las formas de conocer. En este sentido algunos autores hablan de Estilo Cognitivo en lugar de Estilo de Aprendizaje.
- Rasgos afectivos: como profesores todos sabemos que la motivación y las expectativas influyen notablemente en el aprendizaje.
- Rasgos fisiológicos: van desde estudios sobre biotipos y bierritmes, hasta teorías neurofisiológicas, y que influyen en el aprendizaje.
- Proceso perceptivo: la percepción influye de modo muy destacado en los procesos de comunicación y aprendizaje.
- Ambiente de aprendizaje: los individuos percibimos, interaccionamos y respondemos a los ambientes de aprendizaje de forma distinta.

Para profundizar en este tema hay una interesante bibliografía al respecto con propuestas de cuestionarios elaborados que básicamente siguen tres modelos: el modelo de Kolb, el modelo de Honey-Mumford, y el modelo de Reid. Muy sintéticamente y trasladando las reflexiones de Úbeda Mansilla y Escribano (2002: 253-255).

- Kolb (1984) establece que ningún modo de aprender es mejor que otro y que la clave para un aprendizaje efectivo es intentar ser competente en cada momento cuando se requiera. Dice que hay cuatro modos de aprender:
- Experiencia concreta, percibiendo la información de forma concreta y procesándola reflexivamente. Se aprende sintiendo.
- Observación reflexiva, percibiendo la experiencia de forma abstracta y procesándola reflexivamente. Se aprende escuchando y observando.
- Conceptualización abstracta, percibiendo la experiencia de forma abstracta y procesándola activamente. Se aprende pensando.
- Experimentación activa, percibiendo la información de forma concreta y procesándola activamente. Se aprende haciendo.

El otro modelo ampliamente referenciado es el modelo de Honey-Mumford, recogido y adaptado en España por Alonso y Gallego (1994). Honey y Mumford (1986) parten del análisis de la teoría y los cuestionarios de Kolb (1985) y centran sus estudios en la aplicación de los Estilos de Aprendizaje a la formación de directivos en el Reino Unido y elaboraron el cuestionario LSQ (Learning Styles Questionnaire). Alonso aportó a cada uno de los estilos descritos por Honey y Mumford una lista de características y adaptó el cuestionario al ámbito académico, elaborando el CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje).

El tercer modelo es el modelo de Reid (1995), que es el que hemos elegido para nuestra investigación en el aula, y que ha gozado de gran aceptación por parte de la crítica, también recogido por Richards y Lockhart (1998) y García Santa-Cecilia (2000). En este modelo se estudian las modalidades sensoriales de cada individuo (visual, auditivo, cinestésico y táctil) y el factor dependencia/independencia de campo (individual y social), clasificando los estilos de aprendizaje en:

- Estilo visual: personas que suelen reaccionar ante nuevas informaciones de forma visual o gráfica, es decir, con pensamiento espacial.
- Estilo auditivo: personas que aprenden escuchando explicaciones orales, con pensamiento verbal.

- Estilo cinestésico: personas que aprenden cuando se implican físicamente en la experiencia.
- Estilo táctil: personas que aprenden mejor cuando realizan actividades manuales.
- Estilo social: personas a las que les gusta la relación con el grupo, y aprenden trabajando en equipo y mediante la interacción con otras personas. Son dependientes de campo y prefieren mayor estructura externa, dirección e información de retorno.
- Estilo individual: personas que prefieren trabajar solas y recuerdan mejor lo aprendido si lo han hecho por sí mismos. Son independientes de campo y prefieren la resolución personal de los problemas.

2. METODOLOGIA

2.1. Objetivos

Por lo anteriormente expuesto, el objetivo de nuestro trabajo fue determinar la preferencia de estilos de aprendizaje, mediante la aplicación del cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

2.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se ha desarrollado en este trabajo es de carácter descriptivo correlacional; descriptivo: en cuanto se pretende especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas y grupos y procesos que se someten a un análisis; es decir, se pretende medir, evaluar o recolectar datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, en este caso los estilos de aprendizaje y otros factores de un grupo de estudiantes de Trabajo Social. Según Hernández, Fernández y Baptista (2005), en los estudios descriptivos se seleccionan una serie de cuestiones y se mide o se recoge información sobre cada una de ellas, para así mostrar las características de lo que se investiga. También este estudio es de tipo correlacional, porque pretende responder si existen asociaciones entre las variables objeto de estudio, en este caso, entre los estilos de aprendizaje y el género, la edad, el curso y las formas de acceso a la Universidad.

2.3. Participantes

La muestra estuvo constituida por un total de 173 estudiantes de Grado de Trabajo Social. De ellos, 139, el 80,3% eran mujeres y 34 hombres, el 19.7%. El perfil

sociodemográfico y académico de los alumnos participantes se puede ver en la tabla siguiente:

| | N | % |
|------------------------|-----|-------|
| Sexo | | |
| Mujer | 139 | 80.3 |
| Hombre | 34 | 19.7 |
| Total | 173 | 100.0 |
| Edad | | |
| Menos de 20 | 46 | 26.7 |
| De 20 a 24 | 103 | 56.6 |
| De 25 a 29 | 14 | 8 |
| De 30 a 34 | 7 | 4 |
| Más de 34 | 3 | 1.7 |
| Total | 173 | 100.0 |
| Curso | | |
| 1° de Grado | 43 | 24.9 |
| 2° de Grado | 80 | 46.2 |
| 3° de Grado | 50 | 28.9 |
| Total | 173 | 100.0 |
| Turno | | |
| Mañana | 85 | 49.1 |
| Tarde | 88 | 50.9 |
| Total | 173 | 100.0 |
| Forma de acceso | | |
| PAU | 132 | 76.3 |
| FP | 34 | 19.7 |
| Mayores de 25 | 6 | 3.5 |
| Licenciados | 1 | 0.5 |
| Total | 173 | 100 |

Tabla 1. Características sociodemográficas y académicas

2.4. Selección del instrumento

El instrumento CHAEA de Alonso, Gallego & Honey (2004) es el más utilizado en idioma español y se ha empleado en diversas investigaciones en Iberoamérica desde 1992. Los resultados de estas investigaciones están plasmados en tesis doctorales y en diversos artículos científicos publicados en revistas en idiomas español y portugués.

Se trata de un cuestionario traducido y adaptado al contexto académico tomado del cuestionario original de Estilos de Aprendizaje LSQ de Honey & Mumford (1986) aplicado al mundo empresarial, surgido a partir de modificaciones del Inventario de Estilos de Aprendizaje (LSI) de Kolb (1985) a estudiantes del Grado de Trabajo Social.

El cuestionario fue validado para su aplicación académica en la población española por Alonso, está integrado por 80 ítems, donde se estructuran cuatro grupos de 20 ítems correspondientes a los cuatro Estilos de Aprendizaje que sugiere Honey (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático), todos distribuidos aleatoriamente. Los ítems se responden con (+) o (-) según el participante esté más de acuerdo o en más desacuerdo con lo que enuncia el ítem. El cuestionario se puede consultar en la página Web <http://www.ice.deusto.es/guia/texto.htm>. Además de las preguntas del cuestionario se realizaron otras de carácter identificador de género, edad, curso en el que se encontraba el alumno, turno y forma de acceso que había utilizado para ingresar en la Universidad, con el fin de que fuesen evaluadas las diferencias posibles.

2.5. Aplicación del instrumento y análisis estadístico

El cuestionario se aplicó a los grupos de la muestra aprovechando una clase ordinaria, con una breve explicación del estudio que se estaba realizando y su utilidad, añadiendo las instrucciones para resolverlo, la duración aproximada fue de 20 minutos y se recogieron las hojas. Posteriormente los evaluadores, contando con la tabla de correspondencias, calificó y determinó el número de respuestas (+) para cada estilo.... se confeccionó una base de datos en el programa Excel. El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 15.0.

Se obtuvo la media y desviación estándar de respuestas positivas (+) para cada estilo, en función del género, la edad, el curso, turno y forma de acceso, para determinar el nivel de preferencia (alto, moderado o bajo) de acuerdo con los valores ya estandarizados por Alonso (1994) y se aplicó la prueba ANOVA para determinar las diferencias significativas con un valor de $p < .05$.

La identificación del Estilo de Aprendizaje, se realizó en base al Baremo General de interpretación propuesto por Alonso, Gallego & Honey (1994) y que se adjunta en la tabla siguiente.

| ESTILO | PREFERENCIA | | | | |
|------------|-------------|-------|----------|-------|----------|
| | Muy Baja | Baja | Moderada | Alta | Muy Alta |
| ACTIVO | 0-6 | 7-8 | 9-12 | 13-14 | 15-20 |
| REFLEXIVO | 0-10 | 11-13 | 14-17 | 18-19 | 20 |
| TEORICO | 0-6 | 7-9 | 10-13 | 14-15 | 16-20 |
| PRAGMÁTICO | 0-8 | 9-10 | 11-13 | 14-15 | 16-20 |

Tabla 2. Baremo general abreviado según preferencias en Estilos de Aprendizaje.

3. RESULTADOS

En la Tabla 3 se evidencia que todos los estilos de aprendizaje están presentes en la muestra estudiada y aunque cada participante puede tener en mayor medida uno de los cuatro estilos analizados se observa la tendencia al mayor uso del estilo reflexivo, siendo esta característica estadísticamente significativa y no habiendo apenas diferencias entre los otros tres estilos, que como puede comprobarse en la Tabla 2, todos presentan una preferencia de estilo moderada.

| | ACTIVO | REFLEXIVO | TEÓRICO | PRAGMÁTICO |
|--------------------|----------|-----------|----------|------------|
| <i>N</i> | 173 | 173 | 173 | 173 |
| <i>Media</i> | 12.05 | 14.51 | 12.75 | 12.19 |
| <i>Mediana</i> | 12.00 | 15.00 | 12.00 | 13.00 |
| <i>Desv. Típ.</i> | 3.23 | 3.02 | 2.82 | 2.74 |
| <i>Mínimo</i> | 2.00 | 5.00 | 4.00 | 1.00 |
| <i>Máximo</i> | 19.00 | 20.00 | 19.00 | 20.00 |
| <i>PREFERENCIA</i> | MODERADA | MODERADA | MODERADA | MODERADA |

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los estilos de aprendizaje

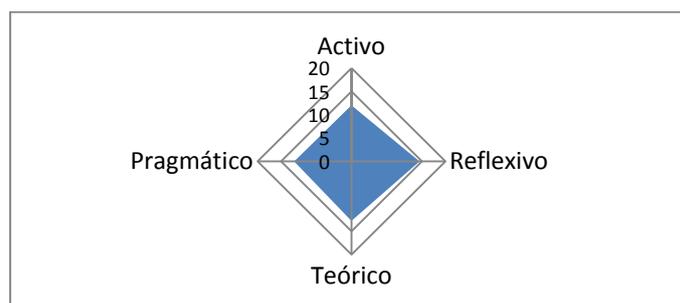


Gráfico 1. Puntuaciones medias de los Estilos de Aprendizaje

Con relación al sexo, como puede observarse en la tabla 4, las medias obtenidas en los distintos estilos no son muy diferentes con carácter general de las que ya hemos visto para el conjunto de la muestra. La puntuación más baja se da en los hombres en el estilo activo (11,7) y la más alta en mujeres en el estilo reflexivo (14,48)

| SEXO | | PRAGMÁTICO | TEORICO | REFLEXIVO | ACTIVO |
|---------------|------------|------------|---------|-----------|--------|
| Hombre | Media | 12,41 | 12,67 | 14,64 | 11,70 |
| | N | 34 | 34 | 34 | 34 |
| | Desv. típ. | 3,276 | 3,226 | 3,383 | 2,990 |
| Mujer | Media | 12,13 | 12,77 | 14,48 | 12,13 |
| | N | 139 | 139 | 139 | 139 |
| | Desv. típ. | 2,616 | 2,726 | 2,942 | 3,292 |
| Total | Media | 12,19 | 12,75 | 14,51 | 12,05 |
| | N | 173 | 173 | 173 | 173 |

| | | | | |
|------------|-------|-------|-------|-------|
| Desv. típ. | 2,749 | 2,822 | 3,024 | 3,231 |
|------------|-------|-------|-------|-------|

Tabla 4. Puntuaciones medias en los estilos de aprendizaje según sexo

En función de la forma de acceso a la Universidad (tabla 5) y partiendo del criterio general de que la opción de estilo más elegido ha sido la de Reflexivo, comprobamos que son los alumnos procedentes de FP y de mayores de 25 años los que obtienen puntuaciones más altas 15.14 y 15.56, seguido de cerca con 14.37 de los procedentes de pruebas de selectividad. Y por el contrario es en el estilo Activo en el que los colectivos que más puntúan en el Reflexivo, obtienen menores puntuaciones 11.44 los de FP y 11.16 los mayores de 25 años.

| | N | ACTIVO | REFLEXIVO | TEÓRICO | PRAGMÁTICO |
|-------------------|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <i>PAU</i> | 132 | 12.27± 3.27 | 14.37± 3.10 | 12.53± 2.71 | 12.17± 2.64 |
| <i>FP</i> | 34 | 11.44± 3.11 | 15.14± 2.27 | 13.61± 2.76 | 12.52± 2.64 |
| <i>MAYORES 25</i> | 6 | 11.16± 1.60 | 15.66± 2.33 | 14.16± 2.63 | 12.16± 2.13 |

Tabla 5. Puntuaciones medias en los estilos de aprendizaje según forma de acceso

En relación al curso que estaban cursando los participantes (Tabla 6) y teniendo en cuenta la ya señalada puntuación del estilo reflexivo, podemos indicar que son los alumnos del primer curso los que obtienen puntuaciones más regulares en los cuatro estilos: 14.48 en reflexivo, 13,51 en activo, 13.02 en teórico y 12.97 en pragmático. Y pudiendo decir que ha sido el segundo curso el que presenta las puntuaciones más bajas en las medias de los estilos preferidos.

| | N | ACTIVO | REFLEXIVO | TEORICO | PRAGMATICO |
|----------|----|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1º Grado | 43 | 13.51 ± 2.97 | 14.48 ± 2.61 | 13.02 ± 2.37 | 12.97 ± 3.10 |
| 2º Grado | 80 | 11.46 ± 3.05 | 14.61 ± 3.05 | 12.52 ± 3.10 | 11.72 ± 2.66 |
| 3º Grado | 50 | 12.05 ± 3.23 | 14.51 ± 3.02 | 12.75 ± 2.82 | 12.19 ± 2.74 |

Tabla 6. Puntuaciones medias según curso

Y atendiendo a los turnos, mañana y tarde, Tabla 7, podemos observar que apenas existen pequeñas diferencias en las puntuaciones obtenidas

| | N | ACTIVO | REFLEXIVO | TEORICO | PRAGMATICO |
|---------------|----|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <i>Mañana</i> | 85 | 11.83 ± 3.25 | 14.28 ± 3.43 | 12.80 ± 3.05 | 12.41 ± 2.57 |

| | | | | | |
|-------|----|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Tarde | 88 | 12.26 ± 3.21 | 14.73 ± 2.56 | 12.71 ± 2.59 | 11.97 ± 2.90 |
|-------|----|--------------|--------------|--------------|--------------|

Tabla 7. Puntuaciones medias según turno

En relación a la edad de los participantes (Tabla 8), comprobamos que dentro de los que ha elegido el estilo reflexivo que es el de puntuación más alta como venimos comprobando, son los alumnos de 30 a 34 años los que presentan una preferencia alta-muy alta, seguido de los de 25 a 29 años, 20 a 24 años y los de menos de 20 años, obteniendo la puntuación más baja (12.33) moderada los de más de 34 años que son una muestra muy pequeña. Es el estilo activo es que obtiene las puntuaciones más bajas en los tramos de edad de 25 a 29 y en la de más de 34 años.

| | N | ACTIVO | REFLEXIVO | TEORICO | PRAGMATICO |
|-------------|-----|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Menos de 20 | 46 | 13.19 ± 2.89 | 14.15 ± 3.08 | 12.63 ± 2.32 | 12.26 ± 2.70 |
| De 20 a 24 | 103 | 11.76 ± 3.25 | 14.55 ± 3.04 | 12.67 ± 2.90 | 12.33 ± 2.56 |
| De 25 a 29 | 14 | 10.64 ± 3.00 | 15.21 ± 1.92 | 13.42 ± 2.56 | 11.14 ± 3.38 |
| De 30 a 34 | 7 | 12.14 ± 3.71 | 15.85 ± 1.95 | 14.00 ± 2.76 | 11.17 ± 3.38 |
| Más de 34 | 3 | 10.66 ± 4.16 | 12.33 ± 6.65 | 11.33 ± 7.50 | 9.33 ± 7.23 |

Tabla 8. Puntuaciones medias por edad

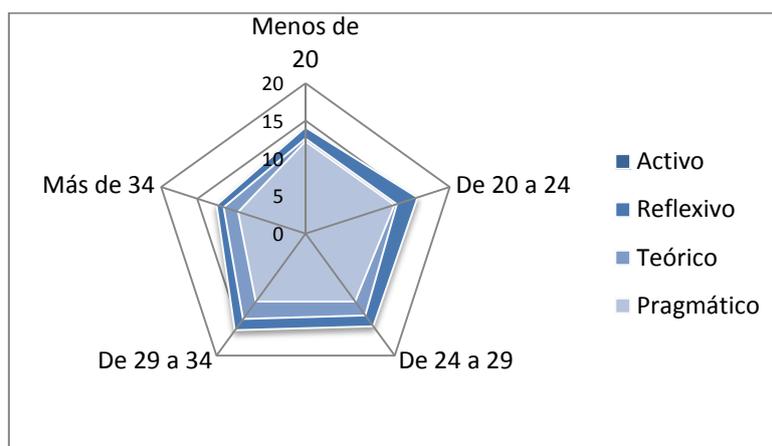


Gráfico 2. Puntuaciones medias de los segmentos de edad

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo primordial en la elaboración de este estudio, ha sido conocer el perfil de aprendizaje de los estudiantes de Grado en Trabajo Social, con un mayor interés ante la ausencia casi total de materiales y datos referidos a los alumnos de esta titulación.

Todo ello para detectar posibles errores e introducir modificaciones en el proceso educativo y conseguir un aprendizaje más efectivo que se adapte a los nuevos desafíos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y favorecer la posibilidad de que se conviertan en trabajadores sociales de una manera exitosa.

Las puntuaciones obtenidas, según el baremo general propuesto por Alonso, Gallego & Honey (1994), nos muestran que la preferencia por todos los estilos de aprendizaje de los alumnos de trabajo social es moderada. No obstante, y coincidiendo con los estudios de Alonso (1992), la puntuación obtenida en el estilo de aprendizaje reflexivo es ligeramente más elevada.

Teniendo en cuenta algunas variables, observamos que:

- Atendiendo al *sexo*, no se han encontrado diferencias significativas en las preferencias por el estilo de aprendizaje.
- Observando la *edad*, vemos que los estudiantes más jóvenes tienen cierta tendencia a puntuar más alto los estilos activo y pragmático y los más mayores el reflexivo y teórico. Sin embargo, estos resultados hay que tratarlos con precaución debido a la baja significatividad e intensidad de asociación entre las variables, así como el tamaño de la muestra. El número de alumnos, mayores de 24 años es muy reducido. Pese a esto, hay diferentes estudios que afirman que la edad influye directamente sobre el estilo de aprendizaje (Martín García y Rodríguez Conde, 2003; Giménez Bertomeu, 2008)
- La *forma de acceso* a la Universidad indica que los estudiantes que accedieron mediante la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad-Selectividad) prefieren el estilo de aprendizaje activo, mientras que los que accedieron a través de Formación Profesional y por mayores de 25 años, puntúan de forma más elevada los estilos reflexivo y teórico.
- No se han encontrado diferencias significativas con respecto al *turno* (mañana y tarde).
- En referencia a los estilos por *curso*, se han encontrado diferencias significativas con respecto al activo. Los alumnos de primer curso tienen preferencia por el este estilo, a diferencia del resto de los cursos.

El no haber encontrado diferencias significativas con respecto al género coincide con los trabajos de Alonso (1994) y posteriormente de López Fernández & Ballesteros Benjumeda (2003) y Nieto, Varela & Imelda (2003). Ambos se inclinan hacia un estilo reflexivo (observación y recogida de datos), como también se aprecia en el estudio de Martín del Buey & Camarero Suárez (2001). Aunque puede ser debido en parte, a que el número de varones que compone la muestra es menor que el de mujeres, concretamente un 19,65% con respecto al total.

En cuanto a las diferencias encontradas en la preferencia de estilos según la forma de acceso, creemos puede ser debido por la edad y a un mayor rodaje, ya que, como hemos visto antes, hay cierta tendencia a preferir los estilos reflexivo y teórico conforme el estudiante tiene más edad. Según Giménez-Bertomeu (2008), el estilo activo está más asociado a la impulsividad y una menor madurez, mientras que el alumnado de más edad es más maduro y reflexiona antes de experimentar, lo que podría explicar la preferencia del estilo reflexivo y teórico.

Atendiendo a las diferencias encontradas en los estilos con respecto al curso, esto coincide con las investigaciones de Honey-Alonso, que explican que el aprendizaje debe de seguir un ciclo, iniciando siempre con la búsqueda y recolección de datos (estilo activo), para analizar luego esta información desde varios puntos de vista (estilo reflexivo), lo que podría explicar también por qué los alumnos de primer curso prefieren el estilo activo y los estudiantes de segundo y tercero, con más edad, los estilos reflexivo y teórico. Sin embargo, otros estudios (Ordóñez, Rosety-Rodríguez & Rosety-Plaza, 2003), afirman todo lo contrario, no encontrando diferencias significativas al comparar los distintos cursos.

Según nuestro análisis, para nuestra población de estudio no parece condicionar los estilos de aprendizaje ni el género ni el turno.

Los alumnos de Trabajo Social trabajarán en organizaciones en las que será preciso poner en marcha mecanismos de aprendizaje y adaptación al entorno, ya que de esta adaptación dependerá parte del éxito de su trabajo. Por eso, el conocer el estilo de aprendizaje que les resulta más cómodo nos será de utilidad para enfocar nuevos aprendizajes que les ayuden a aprender a desenvolverse en ambientes hostiles e incluso en organizaciones desorganizadas con resultados más pragmáticos y activos.

De otro lado el conocimiento de los estilos de aprendizaje, contribuye, sin duda a tener y tomar conciencia del papel que el aprendizaje activo puede desempeñar en la búsqueda de la eficacia y la calidad de los servicios, algo hoy especialmente necesario para la supervivencia del sistema de prestaciones sociales tan amenazado por la crisis económica.

Podemos concluir también que este trabajo deberá completarse en el futuro haciendo la correspondiente comparación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento de los alumnos en los cursos utilizados en la muestra, con el fin de poder articular planteamientos de mejora desde el primer curso a los siguientes y a efectuar el correspondiente seguimiento a lo largo de la vida del alumno.

De otro lado se puede afirmar que los datos de la investigación sugieren que no hay evidencias contundentes que permitan establecer una clara correlación entre las variables edad y género con los estilos de aprendizaje, reforzando los hallazgos de otros estudios.

A partir del cuestionario CHAEA utilizado se desprende que de forma preferente se eligieron los estilos reflexivo en primer lugar y a cierta distancia el teórico pero con apenas diferencias con el pragmático el activo, lo cual se corresponde con lo encontrado en la literatura en el área, por ejemplo de ciencias de la salud, que quizás sea la que más se aproxime al rol profesional comunitario en el que se van a desenvolver los futuros trabajadores sociales

BILIOGRAFÍA

- Alonso, C. M. (1992) *Estilos de aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Editorial Universidad Complutense
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Alonso, C. M. & Gallego, D. J. (1994) Estilos individuales de aprendizaje: implicaciones en la conducta vocacional en Rivas, F. (1994) *Manual de Asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis. 257-273
- Ceballos Benito, I. & Arribas Barahona, C. (2003) El diagnóstico de los estilos de aprendizaje: un instrumento valioso para apoyar la formación en los estudiantes de enfermería en *Enfermería Global*, nº 3. Noviembre (www.um.es/eglobal/)
- Correa Bautista, J. E. (2006) Identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de fisiología del ejercicio de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano en *Revista de Ciencias de la Salud*, nº 4 (Especial), 41-53
- Deslauriers, J.P. & Pérez Cosín, J.V. (2004): El reto del conocimiento en la práctica del Trabajo Social, en *Cuadernos de Trabajo Social*, vol 17, 195-210
- Esguerra Pérez, G. & Guerrero Ospina, P. (2010) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología en *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, Vol. 6, nº 1, Enero-Junio, 97-109
- García Cué, J. L. & Santizo Rincón, J. A. (2008) Análisis de datos obtenidos a través del cuestionario CHAEA en línea a la página web www.estilosdeaprendizaje.es en *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº 2, Vol. 2. Octubre

- García Santa-Cecilia, A. (2000) *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros
- Giménez-Bertomeu, V. M. et al. (2008) Estilos de aprendizaje y método de caso en trabajo social en *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº 2, Vol. 2. Octubre
- Gravini Donado, M. L. (2007) Teoría e investigación de los estilos de aprendizaje en *Diálogos Educativos*, año 7, nº 13 (consultar www.umce.cl/-dialogos/n13/) consultado 1 de marzo de 2012
- Guanipa, M. & Mogollón, E. (2006) Estilos de aprendizaje y estrategias cognitivas en estudiantes de ingeniería en *Ciencias de la Educación*, nº 27, 11-28
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2005) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill
- Honey, P. & Mumford, A. (1986) *The Manual of Learning Styles*. P. Honey, Ardingly House, Maidenhead, Berkshire.
- Keefe, J. W. (1988) *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, NASSP, Virginia
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*. Londres: Prentice Hall
- López Fernández, C. & Ballesteros Benjumeda, B. (2003) Evaluación de los estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería mediante el cuestionario CHAEA en *Enfermería Global*, nº 3. Noviembre (www.um.es/eglobal/)
- Lozano, A. (2000) *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITSM Universidad Virtual, ILCE. México: Trillas
- Martín del Buey, F. & Camarero Suárez, F. (2001) Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios en *Psicothema*, Vol. 13, nº4, 598-604
- Martín García, A. V. & Rodríguez Conde, M. J. (2003) Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores en *Aula Abierta*, 82, 97-114
- Nieto Domínguez, D. M., Varela Ruiz, M. & Imelda Fortoul, T. (2003) Aprendizaje: género, escuela y rendimiento académico en *Revista Estudios e Investigaciones*, Vol. XXXII (1), nº 125, Enero-Marzo
- Ordóñez Muñoz, F. J., Rosety-Rodríguez, M. & Rosety-Plaza, M. (2003) Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de ciencias de la salud en *Enfermería Global*, nº 3. Noviembre (www.um.es/eglobal/)
- Reid, J. M. (ed) (1995) *Learning Styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle Publishers

- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press
- Smith, R. M. (1988) *Learning how to learn*. Milton Keynes, UK: Open University Press
- Úbeda Mansilla, P. & Escribano, M. L. (2002) Estudios contrastivo de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de Arquitectura en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol. 14, 251-271