



Escuela Internacional de Doctorado
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL

**INCIDENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y
ESTILOS ENSEÑANZA EN EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR DE LOS
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LENGUA Y
LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA
PARTICULAR DE LOJA, MODALIDAD ABIERTA Y A
DISTANCIA. DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DE
MEJORA**

D. Juan Pablo Armijos Armijos

Tutor: Dr. D. Domingo José Gallego Gil

Director: Dr. D. Domingo José Gallego Gil

Madrid, octubre de 2025



Escuela Internacional de Doctorado
Programa de Doctorado en Ciencias en la Educación

TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL

**INCIDENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y
ESTILOS ENSEÑANZA EN EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR DE LOS
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LENGUA Y
LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA
PARTICULAR DE LOJA, MODALIDAD ABIERTA Y A
DISTANCIA. DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DE
MEJORA**

Tesis que presenta D. Juan Pablo Armijos Armijos, para optar al grado de doctor, realizada bajo la tutoría y dirección del Dr. D. Domingo José Gallego GIL

Madrid, octubre de 2025

A mi padre, guía constante, a mi madre, vasto refugio,
a mi esposa e hijos, mi mejor y mayor compañía,
a mi hermano, por ser mi guía,
gracias a todos por estar siempre y nunca soltarme.

Agradecimientos

Cúmpleme la obligación y satisfacción de hacer mis agradecimientos a aquellas personas que siempre me apoyaron; impulsaron, guiaron y me extendieron su luz para desarrollar este satisfactorio reto. A todos ustedes, mi gratitud.

En primer lugar, he de expresar mi gratitud a mi director de tesis doctoral, el Dr. Domingo J. Gallego, pues no solo he encontrado en él un director, un amigo o un guía, sino también, un ser humano preocupado por asistirme mediante un consejo útil, una enseñanza y el direccionamiento correcto para llevar a cabo de forma eficaz y eficiente la presente investigación. Gracias infinitas por su esfuerzo, dedicación y, especialmente, por su constante motivación.

A la Mgs. Alexandra Zúñiga, Directora del Departamento de Filosofía, Artes y Humanidades, Facultad de Ciencias Sociales; por permitirme, sin reparo alguno, realizar mi tesis doctoral en la Universidad Técnica Particular de Loja, gracias por asistirme, de forma oportuna, con toda la información solicitada, sin ella, este trabajo no sería posible.

Al Dr. Norman González, Director de la carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia, por su predisposición y buena voluntad al permitirme investigar y desarrollar mi tesis doctoral en esta prestigiosa carrera de la cual soy parte, gracias, de igual manera, por proveerme de información y datos relevantes para el desarrollo de esta investigación, gracias por su apoyo incondicional.

Finalmente, a los docentes y estudiantes de Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, por ser parte de esta investigación y por proveerme de la información requerida, la misma que me ha permitido reconocer sus Estilos de Aprendizaje y Enseñanza, y así plantear una propuesta de mejora que aporte de manera significativa a su rendimiento académico. ¡Gracias a todos!

ÍNDICE GENERAL

PORTADA	1
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTOS	6
ÍNDICE GENERAL	7
ÍNDICE DE TABLAS	18
ÍNDICE DE FIGURAS	21
ÍNDICE DE GRÁFICOS	22
Resumen	25
Abstract	27
1. Introducción	29
2. Justificación y planteamiento del problema	31
3. Objetivos	35
3.1 Objetivo General	35
3.2 Objetivos Específicos	35
4 Metodología	36
5 Estructura de la tesis y contenidos	38
5.1 Fundamentación teórica	38
5.2 Fundamentación experimental	40

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA LENGUA Y LITERATURA

Esquema	42
1. Introducción	43

2. La Didáctica en las Ciencias de la Educación	45
3. Didáctica de la Lengua y Literatura. Concepción	47
4. La selección de contenidos: de la teoría del currículum y la práctica	50
5. La evaluación de la Lengua y Literatura	51
6. Resumen	54

CAPÍTULO II: ESTILOS DE APRENDIZAJE

Esquema	55
1. Introducción	56
2. Definición de Estilos de Aprendizaje	57
3. Implicaciones pedagógicas de los Estilos de Aprendizaje	58
3.1 ¿Cómo ocurre el aprendizaje?	60
3.2 ¿Cómo ocurre la transferencia?	62
3.3 Estrategias didácticas y metodológicas de aprendizaje	64
3.4 Estrategias metodológicas que favorecen a los Estilos de Aprendizaje	65
4. Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico	67
5. Hacia una clasificación de las diferentes teorías de los Estilos de Aprendizaje más significativos	69
5.1 El modelo “ONION” de Curry	69
5.2 Sistema de clasificación de Grigorenko y Sternberg	71
5.3 Sistema de clasificación de Rayner y Riding	72
5.4 Clasificación de Alonso	73
6. Modelo de Alonso, Gallego y Honey (1991), CHAEA	73
6.1 Estilo de Aprendizaje Activo	75

6.2 Estilo de Aprendizaje Reflexivo	76
6.3 Estilo de Aprendizaje Teórico	77
6.4 Estilo de Aprendizaje Pragmático	78
7. Bibliometría de los Estilos de Aprendizaje, CHAEA	79
8. Resumen	82

CAPÍTULO III: ESTILOS DE ENSEÑANZA

Esquema	83
1. Introducción	84
2. Contextualización de los Estilos de Enseñanza	85
3. Definición de Estilos de Enseñanza	87
4. Implicaciones Pedagógicas	92
5. Taxonomía de los Estilos de Enseñanza	93
5.1. Estilo de Enseñanza Abierto	93
5.2. Estilo de Enseñanza Formal	94
5.3. Estilo de Enseñanza Estructurado	95
5.4. Estilo de Enseñanza Funcional	97
6. Características principales de los Estilos de Enseñanza	98
7. Estilos de Enseñanza y rendimiento académico	99
8. Bibliometría de los Estilos de Enseñanza	102
9. Resumen	104

CAPÍTULO IV: SISTEMA UNIVERSITARIO A DISTANCIA

Esquema	105
1. Introducción	106

2. Hacia una conceptualización de la Educación a Distancia	107
3. Orígenes y evolución de la Educación a Distancia	109
4. La Educación Superior a Distancia en América Latina	111
5. La Educación Superior a Distancia en Ecuador	116
6. La Educación Superior a Distancia en la Universidad Técnica Particular de Loja	117
7. Elementos que componen la Educación Superior a Distancia	120
7.1 El Docente	120
7.2 El Alumno	123
7.3 La comunicación a través de medios	125
8. Resumen	129

CAPÍTULO V: RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Esquema	130
1. Introducción	132
2. Rendimiento académico en estudiantes universitarios. Conceptualización	133
2.1 Rendimiento académico en la enseñanza superior a distancia	134
3. Factores que intervienen en el rendimiento académico	135
3.1 Factores Personales	137
3.1.1 La motivación académica intrínseca	137
3.1.2 La motivación académica extrínseca	138
3.1.3 Las atribuciones causales	139
3.1.4 Las percepciones de control	141
3.1.4.1 Las condiciones cognitivas y motivacionales	141

3.1.4.2 El autoconcepto académico	142
3.1.4.3 Bienestar psicológico	144
3.1.4.4 Formación académica previa a la universidad	145
3.1.4.5 La asistencia a clases	146
3.1.4.6 El sexo	147
3.1.4.7 Nota de acceso a la universidad	148
3.2 Factores Sociales	149
3.2.1 Diferencias sociales	149
3.2.2 El entorno familiar	150
3.2.3 Capital cultural	151
3.2.4 Contexto socioeconómico	152
3.3 Factores institucionales	153
3.3.1 Elección de los estudios según el interés del estudiante	153
3.3.2 Complejidad de los estudios	154
4. Evaluación del rendimiento académico	155
4.1 Consideraciones generales sobre evaluación de los aprendizajes	155
4.2 ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?	159
4.3 Evaluación vs Calificación	161
4.4 Evaluación de la enseñanza en educación superior a distancia	162
5. Resumen	164
 CAPÍTULO VI: DESERCIÓN Y RETENCIÓN ESCOLAR UNIVERSITARIA	
Esquema	165
1. Introducción	166

2. Deserción y retención escolar universitaria. Conceptualización	169
3. Deserción escolar universitaria a distancia en Ecuador	170
4. Deserción escolar en la Universidad Técnica Particular de Loja, periodo 2004-2012	172
4.1 Principales causas de abandono estudiantil temprano en la Modalidad de Estudios a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja, año 2017	175
4.2 Rendimiento académico y deserción escolar en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, periodos comprendidos entre abril 2018 y febrero 2021	177
5. Estrategias pedagógicas para incentivar la retención	180
5.1 Programas de retención estudiantil	180
5.2 Acciones pedagógicas para incentivar la retención estudiantil	183
5.3 Modelos y estrategias de retención estudiantil	184
5.4 Estilos de Aprendizaje y Enseñanza para enfrentar la deserción escolar universitaria	187
6. Resumen	192

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTACIÓN EXPERIMENTAL

CAPÍTULO VII: PLANIFICACIÓN Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Esquema	194
1. Introducción	195
2. Proceso de investigación	197
2.1 Hipótesis	197
2.2 Método	197

2.3 Selección de la muestra

198

2.3.1 Cálculo del tamaño de la muestra, población finita	198
2.4 Recolección de la información	201
3 Diseño experimental	201
3.1 Variables	201
4 Instrumentos	203
4.1 Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	203
4.2 Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE)	206
4.3 Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar Universitaria de Martha Artunduaga.	207
5 Proceso de aplicación de los cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos	208
6 Resumen	209

CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (CHAEA), ESTILOS DE ENSEÑANZA (CEE) Y RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DESERCIÓN ESCOLAR UNIVERSITARIA

Esquema	210
1. Introducción	212
2. Análisis general, descriptivo y comparativo de los datos	213
2.1 Variable, Estilos de Aprendizaje (CHAEA) en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia	213
2.2 Baremo General Abreviado. Preferencia de los Estilos de Aprendizaje	215
2.3 Estadística Descriptiva de los Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	217
2.3.1 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Activo	217

2.3.2 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Reflexivo	218
2.3.3 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Teórico	219
2.3.4 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Pragmático	221
2.4 Variable, Estilos de Enseñanza (CEE) en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia	222
2.5 Baremo General Abreviado. Preferencia de los Estilos de Enseñanza	224
2.6 Estadística Descriptiva de los Estilos de Enseñanza, CEE	226
2.6.1 Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Abierto	226
2.6.2 Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Formal	228
2.6.3 Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Estructurado	229
2.6.4 Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Funcional	230
3. Variable, rendimiento académico y deserción escolar universitaria	231
3.1 Datos sociodemográficos	231
3.1.1 Análisis de los datos sociodemográficos	232
4. Resumen	250

TERCERA PARTE: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO IX: PROPUESTA PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LENGUA Y LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA.

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA, CON BASE EN EL PERFECCIONAMIENTO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Esquema	251
1. Introducción	253

2. Recomendaciones para mejorar los Estilos de Aprendizaje	255
2.1 ¿Cómo aprenden mejor los estudiantes con prevalencia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Aprendizaje?	255
2.2. Preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Aprendizaje	257
2.2.1 Preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo de Aprendizaje Activo	258
2.2.2. Preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo de Aprendizaje Reflexivo	258
2.2.3 Preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo de Aprendizaje Teórico	258
2.2.4 preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo de Aprendizaje Pragmático	258
2.3 Dificultades al aplicar métodos de enseñanza a estudiantes con preferencia alta o muy alta en un determinado Estilo de Aprendizaje	259
2.3.1 Posibles dificultades para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Activo	259
2.3.2 Posibles dificultades para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Reflexivo	260
2.3.3 Posibles dificultades para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Teórico	261
2.3.4 Posibles dificultades para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Pragmático	261

2.4 Bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo de los Estilos de Aprendizaje	262
3. Estrategias para mejorar los Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja	263
4. Metodologías de acción para fortalecer aquellos Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja	265
4.1 Diario personal de aprendizaje	266
5. Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas: Modelo EAAP	269
5.1 Ejemplificaciones de actividades de enseñanza-aprendizaje según los Estilos de Aprendizaje	271
6. Recomendaciones para mejorar los Estilos de Enseñanza	275
6.1 ¿Cómo enseñan mejor los docentes con prevalencia alta y muy alta en cada uno de los Estilos de Enseñanza?	275
7. Estrategias de enseñanza según agrupación de Estilos de Aprendizaje	278
8. Resumen	281

IV PARTE

CAPÍTULO X: CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Esquema	282
1. Conclusiones	283
2. Consideraciones finales	291
3. Proyecciones e investigaciones futuras	293
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	294
ANEXOS	316

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Estrategias metodológicas que favorecen a los Estilos de Aprendizaje	65
Tabla 2:	Definición de Estilos de Enseñanza	87
Tabla 3:	Características principales de los diferentes Estilos de Enseñanza	98
Tabla 4:	Definición de educación a distancia	108
Tabla 5:	Hechos trascendentales de la educación a distancia	110
Tabla 6:	Comparativa entre las modalidades presencial y distancia	127
Tabla 7:	Factores que intervienen en el desempeño estudiantil	136
Tabla 8:	Rendimiento Académico, carrera de L y L, MAD, UTPL, abril 2018 – febrero 2021	177
Tabla 9:	Deserción escolar y pérdida de año, carrera de L y L, MAD, UTPL, abril 2018 – febrero 2021	178
Tabla 10:	Modelos y estrategias de retención estudiantil	184
Tabla 11:	Número de estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia, que participaron del cuestionario de Estilos de Aprendizaje	198
Tabla 12:	Número de estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia, que participaron del Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar	198
Tabla 13:	Número de docentes de la carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia, que participaron del Cuestionario de Estilos de Enseñanza	198
Tabla 14:	Descripción de los elementos de la fórmula	199
Tabla 15:	Tamaño de la muestra, Estilos de Aprendizaje	199
Tabla 16:	Tamaño de la muestra, rendimiento académico y deserción escolar	199

Tabla 17:	Descripción de la muestra de estudio, Estilos de Aprendizaje y Deserción Escolar Universitaria	200
Tabla 18:	Tamaño de la muestra, Estilos de Enseñanza	200
Tabla 19:	Descripción de la Muestra de Estudio, Estilos de Enseñanza	201
Tabla 20:	Variables que Integran la Investigación	202
Tabla 21:	Baremo General Abreviado. Preferencias en Estilos de Aprendizaje	205
Tabla 22:	Baremo General Abreviado. Preferencias en Estilos de Enseñanza	207
Tabla 23:	Perfil de Estilos de Aprendizaje, Media Total de los Rasgos Dominantes, Hombres y Mujeres	214
Tabla 24:	Baremo General Abreviado. Preferencias del Estilo de Aprendizaje	216
Tabla 25:	Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Activo, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.	217
Tabla 26:	Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Reflexivo, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.	218
Tabla 27:	Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Teórico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia	219
Tabla 28:	Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Pragmático, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.	221
Tabla 29:	Perfil de Estilos de Enseñanza, Media total de los rasgos dominantes, hombres y mujeres	223
Tabla 30:	Baremo General Abreviado. Preferencias del Estilo de Enseñanza	225
Tabla 31:	Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Abierto, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.	226

Tabla 32:	Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Formal, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.	228
Tabla 33:	Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Abierto, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.	229
Tabla 34:	Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Funcional, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.	230
Tabla 35:	Análisis Sociodemográfico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.	232
Tabla 36:	¿Cómo aprenden mejor los estudiantes con prevalencia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Aprendizaje?	255
Tabla 37:	Bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo de los Estilos de Aprendizaje.	263
Tabla 38:	Sugerencias para mejorar los Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja en estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.	264
Tabla 39:	Características de las Tipologías de Actividades Polifásicas.	270
Tabla 40:	Repertorio de actividades de Enseñanza-Aprendizaje.	272
Tabla 41:	Distribución de actividades según su tipología y Estilos de Aprendizaje.	274
Tabla 42:	Estilos de Enseñanza y su Relación con los Estilos de Aprendizaje	275
Tabla 43:	¿Cómo enseñan mejor los docentes con prevalencia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Enseñanza?	276
Tabla 44:	Estrategias de enseñanza según agrupación de Estilos de Aprendizaje	279

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Acoplamiento Bibliográfico de los Estilos de Aprendizaje, CHAEA (Mapeo Mediante VOSviewer)	80
Figura 2:	Mapeo de la Distribución Geográfica de la Producción Científica por Países en Relación a los Estilos de Aprendizaje, CHAEA	81
Figura 3:	Acoplamiento Bibliográfico de los Estilos de Enseñanza, (Mapeo Mediante VOSviewer)	102
Figura 4:	Mapeo de la Distribución Geográfica de la Producción Científica por Países en Relación a los Estilos de Aprendizaje, CHAEA	103
Figura 5:	Evolución de la educación no presencial	111
Figura 6:	Interacción entre factores asociados al rendimiento académico	155
Figura 7:	Deserción escolar universitaria, periodo 2004-2012	173
Figura 8:	Probabilidad de permanencia/abandono en relación al buen rendimiento académico	174
Figura 9:	Representación en la Curva Normal	205
Figura 10:	Tipología de Actividades Polifásicas	269
Figura 11:	Repertorio de actividades de Enseñanza-Aprendizaje	271
Figura 12:	Distribución de actividades según los Estilos de Aprendizaje	273

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Principales causas de abandono estudiantil en la MAD, UTPL, año 2017	176
Gráfico 2:	Estilos de Aprendizaje, hombres y mujeres. Media total de los rasgos dominantes	214
Gráfico 3:	Estilos de Enseñanza, hombres y mujeres. Media total de los rasgos dominantes	223
Gráfico 4:	Análisis Sociodemográfico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: Edad, Sexo, Estado Civil, Cargas Familiares.	235
Gráfico 5:	Análisis Sociodemográfico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: Sector en Dónde Vive, Situación Económica y Laboral, Acceso a Internet, Financiamiento de Estudios.	237
Gráfico 6:	Análisis Sociodemográfico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: nivel escolar del padre, nivel escolar de la madre, deserción escolar en la secundaria	239
Gráfico 7:	Análisis Sociodemográfico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, variable: año académico	240
Gráfico 8:	Análisis Sociodemográfico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: inicio de carrera previa a la actual en la UTPL o en otra universidad, abandono y retorno a la Carrera, motivos de la deserción.	241

	Análisis Sociodemográfico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL),	
Gráfico 9:	Modalidad Abierta y a Distancia, variables: afinidad con la Carrera, expectativas en relación a la Carrera, futuro académico	243
	Análisis Sociodemográfico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL),	
Gráfico 10:	Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: puntaje de acceso a la universidad, autoconcepto académico, calidad de los docentes	244
	Análisis Sociodemográfico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL),	
Gráfico 11:	Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: establece un horario de estudios en casa, frecuencia de estudio por iniciativa propia, causas del bajo rendimiento en las evaluaciones	246
	Análisis Sociodemográfico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL),	
Gráfico 12:	Modalidad Abierta y a Distancia, variables: lugar propicio para estudiar, biblioteca y materiales de estudio, apoyo y motivación de los padres	247
	Análisis Sociodemográfico, carrera de Lengua y Literatura (UTPL),	
Gráfico 13:	Modalidad Abierta y a Distancia, variables: apoyo a estudiantes con dificultades académicas, orientación académica a estudiantes que desean cambiarse de carrera o retirarse de la universidad	248

Resumen

Los Estilos de Aprendizaje y Enseñanza, tienen una gran influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje e inciden de manera especial en el rendimiento académico de los discentes. El análisis, diagnóstico y tratamiento de los Estilos, nos ofrece indicadores que nos permite guiar de manera oportuna la acción recíproca entre el aprendizaje, habilidades y destrezas adquiridas por el educando y su entorno o contexto social.

Dentro de esa perspectiva, es importante que el docente reconozca su Estilo de Enseñanza preferente o predominante y, a su vez, tenga una asidua comprensión del Estilo de Aprendizaje predominante del estudiante; ello facilitaría la aplicación de técnicas y estrategias didácticas en pos de responder de manera personalizada los ambientes de aprendizaje del estudiante.

En relación con lo que antecede, la importancia del presente estudio radicó en el análisis de los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza predominantes de los estudiantes y docentes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia, y su incidencia en el rendimiento académico y deserción escolar, y se sustentó en diversa literatura y bibliografía actualizada; además, se apoyó de una investigación basada y fundamentada mediante una metodología de carácter mixta (cuantitativa y cualitativa), establecida en el método pragmático. Este método reúne diferentes puntos de vista, múltiples técnicas cuantitativas y cualitativas en un solo “portafolio” y luego selecciona combinaciones de aproximaciones, métodos y diseños que encuadran o se ajustan al planteamiento del problema que se investiga.

Los instrumentos seleccionados para la recolección de información fueron: Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, Cuestionario sobre Estilos de Enseñanza (CEE) y Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar Universitaria de Martha Artunduaga

(2004), adaptado al contexto propio de los estudiantes objeto de esta investigación. La correlación de datos se dio a partir de la comparación de los resultados de los cuestionarios, lo que nos llevó a determinar la incidencia o preferencia de los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes.

La muestra estuvo constituida por 16 docentes, 7 hombres y 9 mujeres, y por 302 estudiantes, 114 hombres y 188 mujeres, todos los actores que participaron en la investigación pertenecen a la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia. Para calcular el tamaño de la muestra, se consideró un margen de error del 5% y con el 95% del nivel de confianza. El proceso analítico y procesamiento de la información se lo hizo mediante: Software (Statistical Package for the Social Sciences) SPSS. 23 y Microsoft Excel-Office.

Respecto a las conclusiones más relevantes, los resultados, producto de nuestra investigación, nos permitieron identificar que el elemento más determinante o influyente en el rendimiento académico de los estudiantes es el desconocimiento del Estilo de Aprendizaje y Enseñanza preferente de estudiantes y docentes respectivamente, este desconocimiento ha conllevado a la falta de la aplicación de una metodología clara que apunte a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; junto con ello, el no conocer el Estilo de Aprendizaje preferente de los educandos no permite que los docentes direccionen su práctica docente a las individualidades del estudiante, dejando de lado sus características propias y la singularidad con la que receptan o desarrollan sus destrezas o habilidades.

Otros factores que los estudiantes atribuyen o consideran como las principales causas del rendimiento académico son: falta de estudio, problemas en el hogar, mala metodología del profesor, falta de un método de estudio, falta de motivación, factores cognitivos y emocionales, el

docente con su competencia, formación previa a la universidad, motivación académica extrínseca e intrínseca, bienestar psicológico, asistencia a clases, etc.

Finalmente, consideramos que el desarrollo de competencias, habilidades, destrezas y la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura, de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, junto con el perfeccionamiento de la práctica pedagógica de los docentes, se pueden desarrollar de manera eficaz y eficiente si, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se adoptan estrategias metodológicas direccionadas al desarrollo de cada preferencia de Estilo de Aprendizaje de los estudiantes, asociados a cada Estilo de Enseñanza preferente del docente.

Para que ello suceda, es necesario que la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, realice un diagnóstico inicial respecto de los Estilos de Aprendizaje de los alumnos y Estilos de Enseñanza de los docentes, mediante la aplicación de los cuestionarios Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y Estilos de Enseñanza (CEE).

Palabras clave: estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, rendimiento académico, deserción escolar.

Abstract

Learning and Teaching Styles have a great influence on the teaching-learning processes and have a special impact on the academic performance of students. The analysis, diagnosis and treatment of the Styles, offers us indicators that allow us to guide in a timely manner the reciprocal action between learning, skills and abilities acquired by the learner and their environment or social context.

Within this perspective, it is important for teachers to recognize their preferred or predominant Teaching Style and, in turn, to have an assiduous understanding of the student's predominant Learning Style; this would facilitate the application of didactic techniques and strategies in order to respond in a personalized way to the student's learning environments.

In relation to the above, the importance of this study was based on the analysis of the predominant learning styles and teaching styles of students and teachers of Language and Literature at the Universidad Técnica Particular de Loja. It was based on diverse literature and updated bibliography; in addition, it was supported by a research based on a mixed methodology (quantitative and qualitative), established in the pragmatic method. This method brings together different points of view, multiple quantitative and qualitative techniques in a single "portfolio" and then selects combinations of approaches, methods and designs that fit or adjust to the approach of the problem under investigation.

The instruments selected for the collection of information were: Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire, Teaching Styles Questionnaire (CEE) and Martha Artunduaga Academic Performance and University Dropout Questionnaire (2004), adapted to the context of the students who were the object of this research. The correlation of data was based on the comparison of the

results of the questionnaires, which led us to determine the incidence or preference of the Teaching and Learning Styles and their relationship with the academic performance of the students.

The sample consisted of 16 teachers, 7 men and 9 women, and 302 students, 114 men and 188 women, all of whom belonged to the Language and Literature program at the Universidad Técnica Particular de Loja. Open and Distance Modality. To calculate the sample size, a margin of error of 5% and a 95% confidence level were considered. The analytical process and processing of the information was done by means of: Software (Statistical Package for the Social Sciences) SPSS. 23 and Microsoft Excel-Office.

Regarding the most relevant conclusions, the results, product of our research, allowed us to identify that the most determinant or influential element in the academic performance of students is the lack of knowledge of the preferred learning and teaching styles of students and teachers respectively, this lack of knowledge has led to the lack of the application of a clear methodology that aims to improve the teaching-learning processes; This lack of knowledge has led to the lack of a clear methodology aimed at improving the teaching-learning processes; together with this, not knowing the preferred learning style of the students does not allow teachers to direct their teaching practice to the students' individualities, leaving aside their own characteristics and the uniqueness with which they receive or develop their skills or abilities.

Other factors that students attribute or consider as the main causes of academic performance are: lack of study, problems at home, poor methodology of the teacher, lack of a study method, lack of motivation, cognitive and emotional factors, the teacher with his competence, pre- university training, extrinsic and intrinsic academic motivation, psychological well-being, attendance to classes, etc.

Finally, we consider that the development of competencies, abilities, skills and the improvement in the academic performance of the students of the Language and Literature course, of the Universidad Técnica Particular de Loja, Open and Distance Mode, together with the improvement of the pedagogical practice of the teachers, can be developed in an effective and efficient way if, in the teaching-learning processes, methodological strategies are adopted directed to the development of each learning style preference of the students, associated to each preferred teaching style of the teacher.

In order for this to happen, it is necessary that the Language and Literature course of the Universidad Técnica Particular de Loja, Open and Distance Mode, carry out an initial diagnosis regarding the Learning Styles of the students and the Teaching Styles of the teachers, through the application of the Honey-Alonso questionnaires of Learning Styles (CHAEA) and Teaching Styles (CEE).

Key words: Learning styles, teaching styles, academic performance, school dropout.

1. Introducción

En la actualidad, diversos factores, intrínsecos y extrínsecos, y la necesidad de atender a la heterogeneidad de los estudiantes universitarios, llaman a la reflexión sobre cómo o de qué manera mejorar los procesos pedagógicos y metodológicos en la educación superior a distancia.

De la educación superior, emergen en su mayoría investigaciones y estudios sobre la problemática de determinar los factores y elementos implícitos respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los centros de estudio de educación superior, han realizado esfuerzos para mejorar su práctica educativa, especialmente la que refiere a estudios a distancia.

La educación a distancia ha sido un pilar fundamental en la educación superior, sus aristas apuntan al otorgamiento de espacios y oportunidades a estudiantes que no pueden o no tienen la posibilidad de asistir de manera presencial a sus estudios universitarios.

La Universidad Técnica Particular de Loja, se funda un 3 de mayo de 1970 por la Asociación Marista Ecuatoriana (AME). El 5 de mayo se constituye como persona jurídica autónoma al amparo del convenio de Modus Vivendi celebrado entre la Santa Sede y el Ecuador, teniendo en cuenta las normas de la Iglesia en su organización y gobierno. (Universidad Técnica Particular de Loja [UTPL], s.f., sección Historia)

En el año 1976, 6 años después de su fundación, se crea la Modalidad Abierta y a Distancia, constituyéndose, con esta modalidad, en una universidad pionera en Latinoamérica, la primera carrera en ofertar al público fue Ciencias de la Educación (UTPL, s.f).

La presente investigación doctoral apunta y plantea una propuesta de mejora que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis y estudio de los Estilos de Aprendizaje, Estilos de Enseñanza y componentes en relación al Rendimiento Académico y la Deserción

Escolar de estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Finalmente, cabe mencionar que esta investigación se sustenta a partir del estudio bibliográfico de los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje y la aplicación de los cuestionarios CHAEA, Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje y CEE, el Cuestionario de Estilos de Enseñanza de Pedro Martínez Geijo y el Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar Universitaria de Martha Artunduaga.

2. Justificación y Planteamiento del Problema

¿Por qué de la importancia de esta tesis doctoral acerca de Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza y su incidencia en el rendimiento académico y la deserción escolar de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja en la Modalidad Abierta y a Distancia?

La educación contemporánea busca, a partir de la inserción de recursos pedagógicos y metodológicos, técnicas y estrategias didácticas, mejorar el Sistema Educativo de manera eficaz y eficiente, y a su vez, perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje con base en políticas públicas encaminadas a alcanzar el tan anhelado éxito educativo.

En Ecuador, La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018), menciona que:

Esta Ley tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia interculturalidad, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y con gratuidad en el ámbito público hasta el tercer nivel. (Art. 2)

Por otra parte, la Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respecto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (Art. 27)

En Ecuador, si bien, las políticas públicas del Estado de Derecho o Estado de Bienestar están orientadas o enmarcadas en el otorgamiento y calidad de la Educación Superior y en el

desarrollo y fortalecimiento del Sistema Educativo, esto no se ve reflejado de forma total e integral en la realidad, ya que existe un divorcio o desapego entre las políticas públicas del Estado y los entes inmersos en la misma.

Factores como la falta de interés por parte de los docentes en mejorar los procesos pedagógicos y el desarrollo de estrategias cognitivas, como lo es el principio de individualización, entendido este como la capacidad de alcanzar o potencializar capacidades y destrezas del educando a partir de sus características individuales, y la carencia de responsabilidad de los educandos en investigar, desarrollar y cumplir de forma eficaz y eficiente los procesos de aprendizaje, ha llevado en muchos casos a replantear procesos y estrategias para mejorar la calidad de la educación en Ecuador.

Ante esta problemática, surge el interés en desarrollar la presente investigación doctoral, enmarcada en cuatro ejes o temáticas claves: a) Estilos de Aprendizaje, b) Estilos de Enseñanza, c) Rendimiento Académico y d) Deserción escolar.

La importancia de los Estilos de Aprendizaje y los Estilos de Enseñanza radica en lo antes ya mencionado, dar la importancia del caso al principio de individualización. En la práctica educativa es de vital importancia que el docente sepa de qué manera sus educandos aprenden, qué tipo de estilo de aprendizaje posee y, a partir de ello, determinar qué tipo de estrategia es la más óptima o eficaz para potencializar un aprendizaje significativo.

De la misma manera, el docente debe conocer y determinar qué tipo de estilo de enseñanza posee, este diagnóstico permitirá mejorar su práctica docente. Concatenar ambos estilos permitirá alcanzar un mejor rendimiento académico en los discentes y, por ende, mejorar la calidad educativa.

Mejorar los procesos educativos, a partir del reconocimiento, tratamiento e importancia de los Estilos de Aprendizaje y Enseñanza predominantes en estudiantes y docentes, no sólo conducirá a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también, permitirá frenar la curva ascendente respecto de la deserción escolar universitaria.

3. Objetivos

Los objetivos planteados en la presente investigación son los siguientes:

a. Objetivo General

- Analizar los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza predominantes de los estudiantes y docentes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia, y su incidencia en el rendimiento académico y deserción escolar.

b. Objetivos Específicos

- Analizar de forma descriptiva y comparativa las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes y docentes en cada uno de los Estilos de Aprendizaje y Enseñanza respectivamente.
- Construir, a partir de las puntuaciones medias obtenidas, el Baremo General Abreviado de preferencias de cada uno de Estilos de Aprendizaje y Enseñanza.
- Identificar los factores que inciden en el rendimiento académico y la deserción escolar en los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia.
- Plantear y desarrollar una propuesta metodológica y pedagógica con la finalidad de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, con base en los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje.

4. Metodología

La investigación está basada y fundamentada mediante una metodología de carácter mixta (cuantitativa y cualitativa), establecida en el método pragmático. Este método reúne diferentes puntos de vista, múltiples técnicas cuantitativas y cualitativas en un solo “portafolio” y luego selecciona combinaciones de aproximaciones, métodos y diseños que encuadran o se ajustan al planteamiento del problema que se investiga.

El pragmatismo involucra una multiplicidad de perspectivas, premisas teóricas, tradiciones metodológicas, técnicas de recolección y análisis de datos, y entendimientos y valores que constituyen los elementos de los modelos mentales que en el mismo espacio de búsqueda se nutren y generan una mayor comprensión del fenómeno estudiado, además aprovechará las posibilidades que cada una ofrece. La investigación se llevará a cabo en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, en la Modalidad Abierta y a Distancia.

Los instrumentos seleccionados para la recolección de información son: Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje y Cuestionario sobre Estilos de Enseñanza (CEE) e Pedro Martínez Geijo, que serán aplicados a estudiantes y docentes respectivamente; junto con ello, se aplicará a los estudiantes el Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar Universitaria de Martha Artunduaga, para determinar los factores relacionados con el rendimiento escolar y la deserción escolar universitaria en la carrera de Lengua y Literatura en la modalidad Abierta y a Distancia; finalmente, se realizará una entrevista al PhD. Norman Alberto González Tamayo, Coordinador de titulación CCEE-Lengua y Literatura, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja, con la finalidad de recopilar información en relación a estudios previos sobre deserción escolar universitaria, evaluación de aprendizajes, mejora en la práctica docente, etc.

La correlación de datos se dará a partir de la comparación de los resultados de los cuestionarios y se partirá por determinar la incidencia o preferencia de los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes.

La investigación ayudará a la mejora de la calidad educativa de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja; y, por ende, en el rendimiento académico de los educandos. Los marcos conceptuales que se van a analizar serán en relación a la comparación entre los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje, y el rendimiento académico y la deserción escolar.

5. Estructura de la Tesis y Contenidos

La presente investigación doctoral está estructurada y fundamentada en dos secciones. La primera parte corresponde a la fundamentación teórica, y está compuesta por seis capítulos. La segunda parte constituye el marco experimental, y está constituida por cuatro capítulos.

5.1 Fundamentación Teórica

En *el primer capítulo* se hace un acercamiento y consideraciones generales respecto de la Didáctica en Ciencias de la Educación, así como de la Didáctica y evaluación de la Lengua y Literatura, apuntando específicamente al hecho de conocer sus características generales; junto con ello y, al estar el tema relacionado intrínsecamente con la carrera de Lengua y Literatura, se hace necesaria y exhaustiva la revisión de contenidos: de la teoría del currículum y la práctica. Finalmente, la Didáctica de la Lengua y Literatura está concatenada directamente con los demás componentes de la investigación, específicamente con los Estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje, de ahí la importancia de su análisis y estudio.

En *el segundo capítulo* se aborda y analiza la definición de los Estilos de Aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático), sus implicaciones pedagógicas, especialmente en aspectos relacionados a la forma en la que ocurre en el aprendizaje, cómo ocurre la transferencia, estrategias didácticas y metodológicas de aprendizaje y las estrategias metodológicas que favorecen a los Estilos de Aprendizaje. Seguidamente, se estudia la correlación existente entre los diferentes Estilos de Aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes; luego, se realiza un acercamiento hacia la clasificación de las teorías más significativas de los Estilos de Aprendizaje; finalmente, se realiza una bibliometría de los Estilos de Aprendizaje para determinar estudios previos respecto de la problemática a estudiar.

En el **tercer capítulo** se contextualizan los diferentes Estilos de Enseñanza, su definición características principales y sus implicaciones pedagógicas en el campo de la Educación; luego, se profundiza en la Taxonomía de los Estilos de Enseñanza (Abierto, Formal, Estructurado y Funcional), y se dan a conocer las características principales que le dan importancia a cada uno de ellos y su relación en el rendimiento académico de los discentes. Al igual que en los Estilos de Aprendizaje, se realiza una bibliometría de los Estilos de Enseñanza.

El **cuarto capítulo** está dedicado al Sistema Universitario a Distancia, este campo de suma importancia en este estudio, ya que los actores involucrados en esta investigación son parte de esta modalidad; por ello, es relevante partir de una conceptualización general y realizar un acercamiento hacia de los orígenes y evolución de la educación a distancia, para luego realizar un estudio y análisis de la educación superior a distancia en América Latina, en Ecuador y de forma especial en la Universidad Técnica Particular de Loja. Finalmente, es preciso realizar una revisión respecto de los componentes de esta modalidad (docente, estudiante y la comunicación a través de los medios), siendo estos elementos la razón de ser de este sistema de estudio.

En el **quinto capítulo**, correspondiente a Rendimiento Académico y Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior a Distancia, se conceptualizan los aspectos formales relacionados con el rendimiento académico de estudiantes universitarios y los factores (extrínsecos e intrínsecos) que intervienen en dicho rendimiento. Junto con ello, se realiza un alcance respecto de los procesos de evaluación de los aprendizajes en educación superior a distancia. Este capítulo centra su atención en las distintas determinantes personales, sociales e institucionales que influyen en el aprendizaje significativo de los educandos de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad técnica Particular de Loja, en la Modalidad Abierta y a Distancia.

En el **capítulo sexto**, se analiza, de forma general y a partir de una conceptualización, la deserción y retención escolar universitaria; junto con ello, se examina la problemática de la deserción escolar universitaria en Ecuador; luego, se observan estudios previos sobre la deserción escolar en la Universidad Técnica Particular de Loja, periodo 2004-2012; así como las principales causas de abandono estudiantil temprano en la Modalidad de Estudios a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja, año 2017 y rendimiento académico y deserción escolar en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, periodos comprendidos entre abril 2018 y febrero 2021. Finalmente, se realiza un acercamiento hacia las diferentes estrategias pedagógicas para incentivar la retención y permanencia de estudiantes universitarios.

5.2 Fundamentación Experimental

El **séptimo capítulo** consolida la planificación y el proceso de la Investigación Doctoral, en este apartado se da a conocer el diseño experimental y los instrumentos de investigación, los mismos que serán: Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Pedro Martínez Geijo y Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar Universitaria de Martha Artunduaga. En el proceso de investigación se dará a conocer la hipótesis, método, selección de la muestra, cálculo del tamaño de la muestra, población finita, recolección de la información y se verificará la fiabilidad y validez de la misma. Finalmente, se da a conocer el diseño experimental y sus diferentes variables.

En el **octavo capítulo** se realiza el análisis y discusión descriptiva y comparativa de las medias obtenidas a partir de la aplicación de cada uno de los cuestionarios en relación a los Estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje, esto nos ha permitido diseñar un **Baremo General Abreviado** en preferencias en Estilos de Aprendizaje y en Estilos de Enseñanza. El capítulo está

estructurado en tres bloques o secciones, el primer bloque hace referencia a las variables de los Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y a sus prevalencias de estilos (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático), el segundo bloque se centra en las variables de los Estilos de Enseñanza (CEE) y sus respectivas prevalencias (Abierto, Formal, Estructurado y Funcional) y, el tercer bloque hace referencia al análisis de los datos producto de la aplicación del cuestionario de rendimiento académico y deserción escolar universitaria. Impera en la presente investigación el hecho de reconocer e identificar los diferentes Estilos de Aprendizaje y Enseñanza de los estudiantes y docentes respectivamente; ya que, a partir de este reconocimiento se podrán relacionar los estilos de Enseñanza y Aprendizaje con la calidad, el nivel de educación y problemática respecto del rendimiento académico y la deserción escolar universitaria en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja en la Modalidad Abierta y a Distancia; finalmente, se realiza el análisis y discusión descriptiva de los resultados en relación a la aplicación del cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar, la finalidad de este capítulo es determinar cuáles son los elementos que influyen de forma directa en su rendimiento académico y en una posible deserción, se profundiza en componentes sociales, económicos, culturales, educativos, etc.

En el ***noveno capítulo***, a partir del desarrollo, reconocimiento y diagnóstico de las perspectivas de la investigación, se presenta una propuesta pedagógica para la mejora de los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, en la Modalidad Abierta y a Distancia. La propuesta incluye diversas recomendaciones para mejorar los diferentes Estilos de Aprendizaje del alumno y Estilos de Enseñanza del docente. Este apartado incluye una tipología de tareas y actividades intra y extra clase, estrategias para mejorar los Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja,

metodologías de acción para fortalecer aquellos Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja, y actividades polifásicas: Modelo EAAP, relacionadas con los Estilos de Aprendizaje.

Finalmente, el **décimo capítulo** recoge las conclusiones en función de la hipótesis y los objetivos planteados; junto con ello, se dan a conocer las consideraciones finales y proyecciones e investigaciones futuras.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Esquema

1. Introducción
2. La Didáctica en las Ciencias de la Educación
3. Didáctica de la Lengua y Literatura. Concepción
4. La selección de contenidos: de la teoría del currículum y la práctica
5. La evaluación de la Lengua y Literatura
6. Resumen

1. Introducción

El objeto de este capítulo es analizar brevemente los antecedentes y el nacimiento de la didáctica de las ciencias de la educación, así como de la Lengua y Literatura y su correspondiente evaluación de conocimientos; es preciso, junto con lo antes expuesto, abordar el Currículo desde su concepción o teorización y la importancia de su práctica y aplicación en el contexto educativo.

En la nueva orientación de la didáctica figura una concepción diferente del tratamiento de la Lengua y Literatura, la potenciación y sistematización de las competencias comunicativas requieren que los docentes desarrollen nuevas estrategias metodológicas que mejoren su práctica docente a través del perfeccionamiento de destrezas básicas (leer, escuchar, hablar, escribir), así como de destrezas de recepción, comprensión y producción de textos.

En el ámbito universitario, especialmente en la modalidad abierta y a distancia, se deben propiciar, por medio del uso de los diferentes paradigmas educativos, nuevas estrategias y habilidades didácticas que apunten, de manera pragmática, al desarrollo adecuado de nuevos enfoques pedagógicos que mejoren el rendimiento académico de los estudiantes.

Paradigmas educativos como el cognitivista y constructivista, han repercutido históricamente de forma positiva en el desarrollo de los contenidos del área de Lengua y Literatura, estos paradigmas antes mencionados, han proyectado de forma asertiva la acción pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes.

La implementación permanente de paradigmas educativos, permitirá que se atiendan de mayor y mejor manera los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura como un aspecto relevante en la formación integral del educando, los paradigmas educativos reorganizan y reorientan la metodología de enseñanza de los docentes, permitiendo que se prioricen temas de calidad educativa y de rendimiento académico. Finalmente, los nuevos paradigmas se deben

enfocar hacia los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje de cada docente y estudiante respectivamente, con la finalidad de adaptar estrategias que mejoren el quehacer educativo.

2. La Didáctica en las Ciencias de la Educación

La didáctica, al ser una ciencia de carácter interdisciplinar, merece un minucioso estudio y análisis en cada uno de sus ámbitos y disciplinas de acción, en este caso específico, la Didáctica de la Lengua y Literatura.

El término didáctica proviene de raíces griegas y sus orígenes se remontan a la Grecia clásica. Inicia con Sócrates, quien enseñaba a través del diálogo y de las interrogantes. Continúa con Platón, mediante una de sus más célebres obras: *La República*. Y se afianza con los sofistas, son ellos los responsables de introducir el concepto cultura y de interesarse por la ampliación y difusión del conocimiento (Calderón, 2002).

La función de la didáctica, desde sus diferentes enfoques, es potenciar aprendizajes significativos a partir de la inclusión en la praxis de nuevas estrategias metodológicas. La didáctica en las ciencias de la educación marca un nuevo comienzo en el tratamiento pedagógico de las diferentes disciplinas.

En el siglo XIX y XX, la didáctica se expande notablemente debido al avance epistemológico y al surgimiento de corrientes y modelos en diferentes ciencias. Aquello produce cambios en la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje se tornan más formales, sistematizados y especializados. (Benedito Antolí, 1987).

Para Román (2018), la didáctica significa: “enseñar o arte de enseñar. Es decir, atiende el proceso sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre los fundamentos teóricos que el personal especializado posee” (p. 58). Este mismo autor añade que el objeto de estudio de la didáctica es el proceso de enseñanza- aprendizaje y que se puede considerar como una rama de la Pedagogía o bien como una ciencia aparte, eso ya dependerá del criterio de los diferentes teóricos.

Entendemos por Ciencias de la Educación, “todas las disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación en sociedades y culturas determinadas” (Román, 2018, p. 59).

Una vez que se han establecido definiciones orientativas, se puede abordar la relación de la didáctica con otras disciplinas de la educación. De acuerdo a Zambrano (2006)

Para la didáctica es importante estar entre las ciencias de la educación, pues ellas le brindan un espacio institucional donde comunicar lo que produce en la práctica. Para las ciencias de la educación, la didáctica representa un medio eficaz de comprender lo que se juega en el aula de clase. (p. 597)

La función de la didáctica, desde sus diferentes enfoques, es potenciar aprendizajes significativos a partir de la inclusión en la praxis de nuevas estrategias metodológicas. La didáctica en las ciencias de la educación marca un nuevo comienzo en el tratamiento pedagógico de las diferentes disciplinas.

No obstante, hasta aquí solo se ha mencionado a la didáctica como un todo o de forma general, sin embargo, a mediados de los 80 y 90, se empiezan a producir cambios (científicos y sociales) y surgen las Didácticas Específicas. Acerca de estas, Gallego (2010), expresa lo siguiente:

Una Didáctica Específica depende directamente de dos campos de conocimiento de los que toma sus elementos constitutivos: las Ciencias de la Educación y un área del saber (fundamentalmente, del saber escolar), que denominamos, en nuestra reciente terminología científica, la ciencia referente. En definitiva, se trataría de aplicar los conocimientos que las ciencias de la educación nos proporcionan, a un determinado campo del conocimiento factual: las Matemáticas, la Historia, la Lengua, la Física, ... (p. 3)

Tomando en consideración lo anteriormente citado, este autor agrega que el docente necesita estar formado tanto en Ciencias de la Educación (base teórica) como en su materia (Didácticas Específicas), el uso de estas dos disciplinas permite reestructurar el conocimiento y modificarlo desde la ciencia para el aula y viceversa.

Apuntado, especialmente en el ámbito disciplinar, cabe destacar la importancia del análisis de los enfoques curriculares a los que subyace cada disciplina, se debe tomar en cuenta la naturaleza y el contexto en el que se hace uso de la didáctica con la finalidad de abordar las particularidades de cada docente en los procesos de formación. Ante aquello, es evidente la importancia de identificar el contexto educativo y adaptarlo en función de los fines educativos de cada disciplina, especialmente nos referimos en este estudio a la Lengua y Literatura.

3. Didáctica de la Lengua y Literatura. Concepción

La didáctica de la lengua y literatura debe acentuarse sobre bases pedagógicas que permitan un adecuado desarrollo de las competencias comunicativas. Los procesos educativos deben incluir estrategias que orienten un adecuado desarrollo del currículo de la lengua y la literatura, con la finalidad de atender a las diferentes características de la disciplina.

El surgimiento de las Didácticas Específicas ha puesto de manifiesto que cada una de las ciencias abordadas en el aula requieran sus propias teorías, metodologías, materiales y técnicas. Así, la Lengua y Literatura no es la excepción, al respecto, Villanueva (2003) señala:

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) se configura, básicamente, como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación (y de transformación) de los hablantes de una lengua como tales, de su capacidad para comunicarse y, por tanto, de su capacidad de relacionarse con los demás en diversos contextos sociales, empleando códigos diversos (el habla coloquial, la lengua oral formal,

el lenguaje escrito, etc.); así como de su desarrollo cognitivo y cultural, directamente relacionado con el uso de la lengua, de las habilidades comunicativas y de su competencia literaria. (p. 5)

De esta definición se pueden desprender algunas ideas con implicaciones importantes. Primero, la asignatura de Lengua y Literatura es más que solo un área del saber, de hecho, cumple con dos funciones vitales, permite la corrección de errores y carencias que los estudiantes puedan tener en la expresión y comunicación. Asimismo, sirve de herramienta para la transmisión y comprensión de los conocimientos de otras asignaturas (Aguilar y Peña, 2017). Segundo, la materia se relaciona con aspectos sociales, cognitivos, culturales, entre otros.

Lo anteriormente dicho configura el quehacer de la didáctica en esta área. Su labor incluye tres partes: teórica, técnica y científica. A esto se le suma un carácter interdisciplinario, ya que se nutre y recibe influencias de ciencias como la Pedagogía y la Lingüística, pero también de disciplinas como la Psicología y la Sociología (Villanueva, 2003).

Para delimitar el objeto de estudio de la DDL y evitar ambigüedades, Ruiz Bikandi hace una aclaración de consideración al respecto:

La didáctica de la Lengua y la Literatura no debe confundirse con las prácticas de enseñanza y aprendizaje de esas materias, ni con las prescripciones que dictan cómo se debe enseñar o la manera de hacerlo. Dedicada al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y sus usos sociales, es una disciplina de investigación aún joven, que estudia las interrelaciones de los componentes de esos procesos y los obstáculos existentes para lograr sus fines. (p. 28)

Por otro lado, Dolz et al. (2009), añaden que también es competencia de la DDL el estudio de las interrelaciones e interdependencias de estos tres elementos: profesor, alumno y la lengua.

Aquellos elementos son denominados por los autores como triángulo didáctico y sus relaciones se conocen como sistema didáctico.

En definitiva, la DDL, es una disciplina troncal con repercusiones que van más allá incluso del aspecto académico, debido a que el uso de las habilidades comunicativas, sean orales o escritas, permiten desenvolverse socialmente. La literatura aporta al desarrollo del pensamiento crítico, que es tan necesario en la formación integral de un estudiante. Parafraseando a Avecillas (2017), la DDL crea espacios de reflexión sobre la cátedra, los procesos educativos y sobre lo que se espera de los estudiantes e incluso lo que se necesita de los docentes.

Las prácticas educativas deben permitir una formación holística, tomando en cuenta que los futuros profesionales de Lengua y Literatura han de convertirse en formadores de nuevos estudiantes, ante aquello, es preciso puntualizar situaciones que orienten no solo a la enseñanza y desarrollo del currículo desde el punto de vista del docente, sino también, al desarrollo de estrategias cognitivas que permitan un adecuado desarrollo profesional de los discentes en formación.

4. La Selección de Contenidos: de la Teoría al Currículum y la Práctica

La didáctica de la lengua y literatura, su teoría, principios y bases epistemológicas, deben estar íntimamente cohesionadas con los fundamentos de la práctica de los saberes. No debe ni puede existir un distanciamiento entre la teoría y la práctica de la lengua y literatura.

La lingüística y los estudios y teorías literarias constituyen la base epistemológica para la orientación y concreción del currículum. Pero si bien los contenidos teóricos sugieren y conducen los enfoques de la materia, no todos tienen incidencia en la formación comunicativa del individuo. La didáctica de lengua y literatura establece la relación entre los conocimientos teóricos y de análisis y su aplicación real: donde las ciencias del lenguaje

culminan su tarea descriptiva de los hechos y normas del lenguaje, la didáctica de la lengua y literatura retoma sus aportaciones y las valora en función de su aplicabilidad para la enseñanza/aprendizaje.

La selección-fase que enlaza el paso de la teoría al currículum- se realiza de cara a la formación comunicativa del alumno, lo que no coincide exactamente con su formación lingüística. No se trata de acumular saberes sobre la lengua, sino de conocer recursos y estrategias para usarla adecuadamente. La intersección de las ciencias de la educación y de las ciencias del lenguaje confiere carácter de disciplina aplicada a la didáctica de lengua y literatura. Por esta razón, la didáctica de la materia interrelaciona los dos ámbitos: el epistemológico-disciplinar (núcleos temáticos particulares) y el pedagógico. Ambos confluyen en la especificación curricular.

Las teóricas lingüísticas y literarias han de ser sometidas, por tanto, a un proceso de valoración conceptual, es decir de selección y valoración didáctica, para establecer la adaptación de los contenidos a los objetivos de enseñanza/aprendizaje. Esta valoración conceptual es clave para la intervención didáctica y la selección de los contenidos curriculares y formativos del área. Con esta referencia a la valoración funcional de los contenidos y al modo de la intervención, la didáctica de la lengua y literatura rebasa la concepción que la equiparaba a metodología y conjunto de recursos técnicos y de actividades.

Los criterios para seleccionar, secuenciar, organizar y tratar metodológicamente la enseñanza/aprendizaje del área atienden, en primer lugar, a las características de la materia (ámbito epistemológico) y, en segundo lugar, a las peculiaridades requeridas por su aprendizaje, a la especificidad de los procesos de enseñanza/adquisición/aprendizajes

lingüísticos y a los procesos que corresponden a la realización de las distintas habilidades (ámbito psicopedagógico). De la articulación de este doble marco surge el carácter de proyección pragmática y cognitivista que dinamiza la práctica comunicativa en el aula. Obviamente, la combinación equilibrada entre teoría y práctica es la clave del tratamiento didáctico de esta disciplina. (Aja et al., 2019, pp. 491-492)

Para la enseñanza de la didáctica de la lengua y literatura, no basta con atender aquellos aspectos teóricos, se debe, como ya lo habíamos mencionado antes, referir estos conceptos teóricos a la praxis, para ello, el docente debe conocer y poner en práctica nuevos métodos y estrategias didácticas para tender cada contexto educativo.

Consecuentemente, los objetivos del área de Lengua y Literatura, los postulados pedagógicos y metodológicos, los saberes disciplinarios, junto con el currículo, deben orientarse a la práctica docente y a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se debe propender a la construcción de saberes y conocimientos pragmáticos con base en el contexto en el que se desarrolla cada estudiante.

5. La Evaluación en Lengua y Literatura

La evaluación educativa es más que solo un componente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de hecho, es una herramienta que permite el seguimiento y valoración de la actividad no solo del estudiante sino también del docente. De forma breve se podría decir que la evaluación implica delimitar un objeto para luego analizarlo mediante ciertos criterios y culmina con la comunicación de los resultados obtenidos con el fin de establecer medidas.

Lengua y Literatura comparte ciertas similitudes en su evaluación con respecto a otras asignaturas y a su vez presenta cuestiones específicas acorde a sus contenidos particulares. De acuerdo a Aja et al. (2019) la evaluación en esta disciplina abarca no solo el conocimiento teórico,

sino que tiene un carácter práctico. Por ejemplo, no basta que un estudiante sepa qué son las figuras literarias, es preciso que pueda reconocerlas e incluso que sea capaz de producir textos con estas.

Además, estos autores recalcan que, en el caso de los saberes lingüísticos, la evaluación ha de darse en situaciones reales para evidenciar plenamente el aprendizaje eficaz de los saberes. Añaden a su vez que se ha de tomar en cuenta la naturaleza transitoria y el desarrollo acumulativo de las competencias orales y escritas.

Por otra parte, Alvarez Méndez (1996) reflexiona sobre cómo la evaluación se ha convertido en sinónimo de calificación o en un mero acto administrativo, perdiendo así su poder formativo. Aquello se ha dado en muchas áreas, Lengua y Literatura no es la excepción. Para revertir este hecho propone diseñar evaluaciones personalizadas, continuas y que sean coherentes con lo que se propone en el currículum. Asimismo, agrega que al evaluar se ha de usar un enfoque social mediante la autoevaluación y la coevaluación. Después de todo qué mejor forma de observar y practicar las habilidades lectoescritoras que con el diálogo y el trabajo grupal entre compañeros de clase.

Dado que se ha mencionado la coherencia, hay que precisar que esta no solo se relaciona con el currículum, Villanueva (2003) considera que también es necesaria una coherencia temporal, lo que implica que se debe evaluar en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación diagnóstica, evaluación procesual y evaluación final). También añade la coherencia contextual y social, que se refiere a tomar en cuenta el medio en que se evalúa con sus diferentes problemáticas, así como a establecer canales de comunicación entre los diferentes participantes del proceso evaluativo.

Mas allá de lo que se ha venido mencionando, el área de Lengua y Literatura tiene características que no se ajustan a la evaluación convencional, así Villanueva (2003) indica:

La evaluación del discurso oral y escrito, de las macrohabilidades (hablar, escuchar, leer, escribir) nos plantea tres escollos que es preciso afrontar. El primero es concretar la naturaleza del objeto, es decir, qué evaluar: al hablar hacemos muchas cosas como mover las manos, pronunciar sonidos, construir frases, elegir unas palabras o convencer a quien nos escucha. Debemos decidir qué es importante, qué hay que evaluar para cada tipo de discurso o alumno determinado. En segundo lugar, es preciso plantear una estructura de evaluación coherente que oriente nuestra acción de una manera autónoma, pero consciente, fundamentada y racional. En tercer lugar, considerando el objeto y la estructura: cómo hacerlo, con qué medios contar. Ello supone analizar los recursos e instrumentos de evaluación actualmente disponibles o construir otros nuevos que nos permitan realizar tal tarea. (p. 433)

Atendiendo a los aspectos que convergen nuestra atención en la presente investigación, especialmente a lo referido al rendimiento académico, es importante hacer alusión al proceso de evaluación de la lengua y literatura, ya que se relaciona de forma directa con el alcance óptimo de aprendizajes de los educandos, es importante que, en educación superior a distancia, se integren nuevos métodos y estrategias que permitan evaluar no solo aspectos teóricos, sino también, aspectos de carácter pragmático, con la finalidad de alcanzar una mejor producción literaria.

Un adecuado proceso de evaluación permitirá mejores y mayores alcances en el rendimiento académico de los estudiantes, se deben establecer medios que permitan sintetizar, en la práctica, los saberes teóricos desarrollados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6. Resumen

La didáctica de la Lengua y Literatura no sólo atañe a su ámbito pedagógico, sino también, subyace en la interdisciplinariedad y relación con otros ámbitos educativos, esto es, a todas aquellas disciplinas que integran el currículo. De ahí la importancia de su estudio y análisis.

La orientación actual de la didáctica de la Lengua y Literatura enmarca elementos que orientan a la praxis de la disciplina desde un tratamiento sistémico; este tratamiento debe orientar a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la concepción de nuevas prácticas educativas. La función integradora de la didáctica como recurso para mejorar la práctica educativa pone a consideración no solo su adecuado tratamiento, sino también, el hecho de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

La evaluación en Lengua y Literatura debe atender a los diferentes contextos educativos, de tal manera que se adapten diferentes estrategias que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente en lo que concierne al rendimiento académico de los estudiantes. La evaluación debe atender aspectos que caractericen de forma total a la disciplina, de tal manera que se pongan de manifiesto los conocimientos adquiridos en situaciones visibles y reales.

Debido a su particularidad, la educación a distancia debe hacer eco de nuevas estrategias didácticas y metodológicas que permitan atender de forma oportuna a la disciplina de Lengua y Literatura, de igual forma, se deben adoptar nuevos métodos de evaluación de los aprendizajes. En este sentido, la evaluación debe tener un enfoque global e incluyente, de tal suerte que se convierta en un instrumento para, además de cuantificar conocimientos, cualificar y determinar los aprendizajes previos de los estudiantes con la finalidad de implementar nuevos métodos y estrategias en pos de mejorar la calidad educativa.

CAPÍTULO II: ESTILOS DE APRENDIZAJE

Esquema

1. Introducción
2. Definición de Estilos de Aprendizaje
3. Implicaciones pedagógicas de los Estilos de Aprendizaje
 - 3.1 ¿Cómo ocurre el aprendizaje?
 - 3.2 ¿Cómo ocurre la transferencia?
 - 3.3 Estrategias didácticas y metodológicas de aprendizaje
 - 3.4 Estrategias metodológicas que favorecen a los Estilos de Aprendizaje
4. Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico
5. Hacia una clasificación de las diferentes teorías de los Estilos de Aprendizaje más significativos
 - 5.1 El modelo “ONION” de Curry
 - 5.2 Sistema de clasificación de Grigorenko y Sternberg
 - 5.3 Sistema de clasificación de Rayner y Riding
 - 5.4 Clasificación de Alonso y Gallego
6. Modelo de Alonso, Gallego y Honey (1991), CHAEA
 - 6.1 Estilo de Aprendizaje Activo
 - 6.2 Estilo de Aprendizaje Reflexivo
 - 6.3 Estilo de Aprendizaje Teórico
 - 6.4 Estilo de Aprendizaje Pragmático
7. Bibliometría de los Estilos de Aprendizaje, CHAEA

8. Resumen

1. Introducción

La Educación Superior y su tratamiento pedagógico, han sido parte de cambios significativos respecto de la concepción tradicional que se tenía en el marco del desarrollo y tratamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, existen aún brechas importantes que no permiten un adecuado otorgamiento de la calidad de la educación.

Los Estilos de Aprendizaje han ganado un espacio importante en el proceso de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y se han convertido en un ente intrínseco y en la base sistémica de la práctica educativa y el desarrollo de las diversas destrezas con criterio de desempeño. Es por ello de transcendental importancia en este capítulo reconocer las características e importancia de los Estilos de Aprendizaje.

En la Educación Superior o Universitaria, los Estilos de Aprendizaje y su perfeccionamiento, constituyen una herramienta pedagógica muy significativa; más aún en la Educación Superior a Distancia, ya que dentro de ella confluyen diversas culturas y maneras de aprender y mejorar los aspectos cognitivos de cada uno de los educandos, esto debido al espacio demográfico en el que se encuentran y a la educación recibida o percibida por parte de los discentes en cada una de las regiones:

El perfeccionamiento de los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios puede facilitarle el acceso a un elevado volumen de información, adquirir conocimientos y orientarse en ellos con un verdadero sentido personal y capacidad creativa para la resolución de los problemas que les plantea la sociedad. (Aguilera y Ortiz, 2010, p. 26)

La afirmación antes expuesta, solo tendrá validez si plasmamos y reconocemos en la práctica docente la importancia de los Estilos de Aprendizaje. En función de lo que antecede, el propósito de este capítulo se enmarca en varios aspectos: en primer lugar, efectuar un acercamiento

del concepto de estilo de aprendizaje; en segundo lugar, realizar un análisis de sus implicaciones pedagógicas; en tercer lugar, un análisis de la clasificación de los Estilos de Aprendizaje más significativos y, finalmente, la revisión o alcance bibliométrico de los Estilos de Aprendizaje, CHAEA, con la finalidad de conocer sobre estudios previos respecto del fenómeno a estudiar.

2. Definición de Estilos de Aprendizaje

Un tema que ha cobrado interés y que ha ganado espacio e importancia en el campo de la educación e investigación, es el de los Estilos de Aprendizaje. No existe un consenso, una descripción o característica particular para definirlos, diversos autores le dan un significado diferente a partir del análisis y estudio de varias dimensiones.

De toda la pluralidad de definiciones, este trabajo se guiará bajo una de las más claras y acertadas, que corresponde a Keefe (1988) y que Alonso et al. (2007) hacen suya: “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48).

Algo interesante que se advierte en esta definición es que no se considera fijos o definitivos a los estilos de aprendizaje, esto lleva a considerarles más bien como preferencias o tendencias. También aquello implicaría que son susceptibles de modificarse y que por lo tanto se pueden mejorar.

Otro punto destacable, es la perspectiva holística de Keefe (1988), ya que vincula diferentes elementos con el estilo que un estudiante adoptará. Sobre estos, Cazau (2004) refiere:

Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante. (Cazau, 2004, párr. 2)

Abordar los estilos desde un enfoque integral permite no soslayar la contribución y efecto que pueden tener las variables psicológicas y físicas en el aprendizaje. La afectividad, por ejemplo, juega un papel vital en la adquisición de conocimientos y condiciona lo que el estudiante considerará como significativo dentro del aula.

3. Implicaciones Pedagógicas de los Estilos de Aprendizaje

Múltiples son las implicaciones pedagógicas de los Estilos de Aprendizaje en el campo de la Educación, permiten, entre otras cosas, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y apoyar la práctica docente, a partir de la adaptación de nuevas estrategias metodológicas con base en el análisis y diagnóstico de los estilos de cada discente.

Respecto de esto, Alonso et al. (2007) consideran que los estilos proporcionan “datos significativos sobre el aprendizaje individual y el aprendizaje de otros miembros del grupo discente” (p. 59). Con esta información los educadores pueden adaptar sus labores pedagógicas y así mejorar la calidad de la educación. Por otro lado, los estudiantes podrán reconocer sus debilidades y fortalezas, lo que no es algo menor, el autoconocimiento hace posible cuestionar las prácticas habituales y reflexionar sobre que estrategias podrían ser más adecuadas (Gutiérrez Tapias, 2018).

Sobre esto último, Flores Mejía et al. (2021) manifiestan que tanto las actitudes como las estrategias están vinculadas con los estilos de aprendizaje. Así partiendo de un determinado estilo, el estudiante elegirá una u otra estrategia, dicha elección no necesariamente tiene que ir en concordancia con la tarea a resolver, más bien queda supeditada al estilo. Aquello recalca que no todos los estudiantes podrán asimilar los conocimientos, enseñanzas y saberes en el mismo grado, ya que su estilo de aprendizaje condicionará las estrategias y actitudes que adoptarán.

Lo señalado por estos autores tiene como base un trabajo investigativo realizado con 159 estudiantes, en el cual encuentran asociaciones entre los diferentes estilos y dos Escalas generales destinadas a medir actitudes y estrategias. Por lo tanto, los estilos afectarán y determinarán otros elementos involucrados en el aprendizaje, de ahí que se convierte en prioritario el identificarlos para una adecuada planificación de las actividades académicas.

Del mismo modo, Kanadlı (2016) reconoce mediante su estudio de metaanálisis, que incorporar los estilos de aprendizaje a la instrucción docente, puede traer como beneficios un incremento en: rendimiento académico, motivación de los estudiantes y la retención de conocimientos.

Enfocándonos en particular en uno de los procesos pedagógicos, se puede señalar que dentro de la evaluación hay cabida para los Estilos de Aprendizaje, así Alonso (2008) señala:

Una aplicación práctica de la teoría de los Estilos de Aprendizaje nos llevaría a reconceptualizar la forma y la metodología de las evaluaciones realizadas por los alumnos. Cada materia debería ser analizada y contrastada dentro de este marco de reflexión y, en consecuencia, podríamos elaborar un tipo de evaluación más ajustado y adecuado a los contenidos o tareas que deben ser aprendidos. El mismo concepto de “fracaso” o “suspense”, tendría otra dimensión, se convertirían en un proyecto de tratamiento para adquirir los conocimientos no incorporados, tratamiento de aprendizaje ajustado a su estilo personal. (p. 10)

Alcázar (2009) opina que los estilos no solo abordan al estudiante, sino que también toman en cuenta el contexto en que sucede el aprendizaje, “es decir, barrio, centro, dificultad del alumnado, heterogeneidad, discapacidades, equipo educativo, equipo directivo, etc. podríamos decir que se basa en el criterio de la situación concreta” (p. 6).

Esto es importante, porque el ambiente en que se aprende puede influir de forma decisiva, incluso Leiva (2015) ha llegado a afirmar que “el desarrollo de estilos de aprendizaje intercultural se constituye en un vehículo privilegiado para trabajar muchísimos valores, principios y prácticas escolares de enorme potencialidad para ir generando una educación moderna, una educación inclusiva” (p. 49). Cabe agregar que reconocer los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas, va acorde con el respeto y la promoción de la diversidad.

En definitiva, el resultado de involucrar estrategias metodológicas y estilos de aprendizaje, permitirá, por una parte, una transformación y un cambio en la forma en la que los estudiantes aprenden, comprenden y transforman el saber, y, por otra parte, secundará un eficaz y eficiente desarrollo de estrategias pedagógicas por parte de los docentes. De ello el resultado será un estudiante que aprende significativamente y un docente que enseña eficazmente y ayuda a construir el conocimiento.

3.1 ¿Cómo Ocurre el Aprendizaje?

Múltiples teóricos han intentado explicar cómo aprenden las personas, en el contexto educativo destacan las teorías conductuales y cognoscitivas, estas han reconocido la existencia de diferentes factores en el desarrollo del aprendizaje.

Ambas corrientes teóricas concuerdan en que el entorno y las diferencias individuales juegan un papel importante, pero le conceden mayor importancia a uno u otro. Así para las teorías conductuales, el ambiente en donde se aprende es vital, ya que en este es donde el estudiante recibirá una serie de estímulos que, siguiendo los principios del condicionamiento clásico y operante, se convertirán en aprendizajes. Mientras que las teorías cognoscitivas hacen énfasis en

los procesos de pensamiento que tienen lugar en cada discente y en como estos configuran creencias, actitudes y comportamientos (Schunk, 2012).

Ahondando un poco más en cada modelo, tenemos que la teoría conductista ve al aprendizaje como “un cambio consecuencia de una asociación de estímulos que lo impulsan o lo refuerzan” (Castañeda, 2021, p. 16). Además, considera que únicamente la conducta observable es una medida fiable.

Por otro parte, la teoría cognoscitiva ve al conocimiento como “construcciones mentales simbólicas en la mente del aprendiz, y el proceso de aprendizaje es el medio por el cual estas representaciones simbólicas son consignadas a la memoria” (Siemens, 2004, p. 4). El cognoscitivismo le da valor a lo que el conductismo deja de lado, la vida mental, trata al estudiante “como ente pensante quien transforma el pensamiento como resultado de su ambiente interno y externo” (Vega-Lugo et al., 2019, p. 52).

Otra corriente teórica con mucha influencia en la educación contemporánea es el constructivismo, en el cual el estudiante asume un papel más dinámico, las ideas principales de esta teoría son:

El alumno es responsable de su propio conocimiento, construye su conocimiento por sí mismo, relaciona la información nueva con conocimientos previos, establece relaciones entre elementos, da significado a la información que recibe, necesita un apoyo pudiendo ser el profesor, pares o padres y el profesor se convierte en el orientador. (Vega- Lugo et al., 2019, p. 52)

Dentro del constructivismo surge el concepto de “aprendizaje significativo”, propuesto por Ausubel (1983), para este autor aprender va más allá de un cambio de conducta, involucra un cambio en el significado de la experiencia. Lo que implica que no solo interesa el pensamiento

sino también la afectividad. Ausubel parte de la idea de que el estudiante cuenta con una estructura cognitiva previa, la que se relacionará e integrará con la nueva información que adquiera, es en esta interacción donde surge el aprendizaje significativo.

Lo mencionado ofrece “el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa” (Ausubel, 1983, p. 1).

3.2 ¿Cómo Ocurre la Transferencia?

Uno de los fines de la educación es que los conocimientos y aprendizajes que adquiera el estudiante puedan ser útiles, ya sea en un próximo curso o incluso en situaciones de la vida real. Es ahí donde entra la transferencia, que se la puede definir como la capacidad de aplicar lo aprendido a nuevos contextos (Wenzelburger, 1987; Gomez et al., 2012).

Sin transferencia no hay un verdadero aprendizaje y la enseñanza junto con las instituciones educativas carecerían de sentido, por ello es tan importante este proceso de extrapolación de conocimientos y habilidades (Wenzelburger, 1987). Al igual que en otras temáticas, variadas fuentes han intentado explicar cómo se produce la transferencia.

Desde el cognoscitivismo se ha resaltado que los procesos mentales son la clave esencial para que exista la transferencia. Según Schunk (2012) esta tiene lugar cuando:

Los aprendices entienden como se aplica el conocimiento en diferentes contextos. La forma en que la información se almacena en la memoria es importante. Los usos del conocimiento se almacenan junto con el conocimiento en sí, o pueden ser recuperados fácilmente de otro lugar de almacenamiento de la memoria. Las situaciones no necesitan contar con elementos comunes. (p. 24)

De forma similar, Gomez et al. (2012) explican la transferencia desde la orientación cognitiva, destacan la analogía como el recurso más utilizado para transferir saberes. Estos autores explican que las experiencias de aprendizaje se almacenan en la memoria, cuando se presenta una situación nueva, se establecen vínculos analógicos entre esta y los conocimientos más antiguos, de manera que es posible hacer inferencias entre lo que ya se conocía y lo que se está aprendiendo recientemente.

En otro orden de ideas, Souza et al. (2015) refieren que aún no se ha establecido de forma clara cómo ocurre la transferencia, las explicaciones dadas hasta ahora van desde asumir que se da porque ciertas habilidades generales o específicas son compartidas entre tareas y eso hace posible la transmisión de conocimientos entre ellas, hasta estimar que detrás de este proceso están la estructura de las tareas junto con la capacidad de procesamiento de información. También se ha llegado a postular que la transferencia tiene lugar cuando se produce una comprensión profunda de lo que se ha aprendido.

Además, Salmerón (2013) agrega que el contexto influye en cómo se transfiere el aprendizaje, “los humanos aprendemos en situaciones concretas y, por tanto, la representación del conocimiento es siempre situada. Por definición, todas nuestras representaciones provienen del entorno y por ello están situadas en el mundo físico, que en ningún caso es abstracto” (p. 38).

Este mismo autor añade que los individuos a través de representaciones mentales capturan lo que sucede en su ambiente, si los contenidos se enlazan con la realidad externa será más sencillo el aprendizaje, sin embargo, si se alejan del mundo físico y requieren realizar abstracciones será más difícil porque abstraer no es natural para el ser humano. En consecuencia, será necesario valerse de actividades instructivas que faciliten la abstracción y la transferencia, tales como:

análisis o comparación de casos, discusión en parejas, utilización de tareas globales y fomentar la autonomía en el aprendizaje.

No ha quedado zanjada del todo la cuestión de cómo sucede la transferencia, se seguirá debatiendo y estudiando, a pesar de aquello sí se puede vislumbrar que la dimensión cognitiva tiene mucho que ver con la transferencia, por ende, se requiere de nuevos métodos y estrategias que permitan mejorar las destrezas metacognitivas.

3.3 Estrategias Didácticas y Metodológicas de Aprendizaje

Las estrategias didácticas y metodológicas son un conjunto de actividades, métodos y procedimientos que permiten mejorar y hacer más eficaz y eficiente los procesos de aprendizaje. Estas estrategias están involucradas en la forma de enseñar del docente y en la manera en que el educando aprende. Además, son determinadas por el contexto en que tendrá lugar el proceso educativo.

Algo semejante indica Gutiérrez-Delgado et al. (2018), para estos autores las estrategias didácticas son procedimientos pedagógicos que orientan la labor del docente, y brindan claridad y dirección a los propósitos de enseñanza. Dependiendo del tiempo de aplicación dichas estrategias se pueden clasificar en: pre-instruccionales, co-instruccionales y post-instruccionales; es decir que inician desde la planificación, pasando por la práctica docente y culminando en la evaluación.

Si se toma en cuenta el desempeño de cada estrategia, se clasifican en estrategias didácticas de enseñanza y estrategias didácticas de aprendizaje, las primeras son implementadas por el educador y las segundas se refieren a las acciones de los estudiantes para consolidar lo aprendido (Gutiérrez-Delgado et al., 2018).

Desde otra perspectiva, Gutiérrez Tapias (2018), considera que, en realidad, las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos

culturales, las capacidades cognitivas y los estilos de aprendizaje de los alumnos. Las estrategias didácticas se definen, a su vez, en función de las estrategias de aprendizaje que se quieren desarrollar y potenciar en el alumnado, por lo que es preciso tener en cuenta sus estilos de aprendizaje. (p. 87). Tomando como referencia lo anterior y considerando que el aprendizaje es complejo y presentará exigencias variadas, las estrategias didácticas y metodológicas resultan más eficaces cuando se conoce o diagnostica el estilo de aprendizaje del educando, a partir de aquello, se podrá aplicar diferentes recursos en pos de mejorar la práctica educativa y el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, la aplicación de las diferentes estrategias estará supeditada al análisis de diferentes factores, no sólo el diagnóstico del estilo de aprendizaje del alumno, sino también a factores como: el ámbito educativo y su contexto, conocimientos previos del discente, estilo de enseñanza del docente, entre otros.

3.4 Estrategias Metodológicas que Favorecen a los Estilos de Aprendizaje

A continuación, se da a conocer una lista de Estrategias Metodológicas de Aprendizaje, las mismas que favorecen a los diferentes Estilos de Aprendizaje. La información se da a partir de las investigaciones realizadas por Horton (2000), Ferreiro (2006), Lago y otros (2008), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), y García Cué y Gutiérrez Tapias (2012).

Tabla 1

Estrategias Metodológicas que Favorecen a los Estilos de Aprendizaje

Estrategia	Estilo de Aprendizaje que favorece
Lluvia o tormenta de ideas. Forma de trabajo que permite la libre presentación de ideas, sin restricciones ni limitaciones, con el objetivo de producir ideas originales o soluciones nuevas.	Activo

Lamina /foto mural. Se basa en la presentación de una fotografía, lámina o caricatura (sin texto) proyectada como entrada a un tema de la lección que se quiere ver.	Pragmático, Activo
Frases incompletas. Consiste en que el alumno complete oraciones truncas.	Reflexivo y Teórico
Estrategia	Estilo de Aprendizaje que favorece
Concordar-Discordar. Se fundamenta en presentar a los alumnos un mínimo de 10 y un máximo de 20 enunciados breves y redactados de forma tal que provoque en los discentes la reflexión (de manera individual y después en equipos de cuatro integrantes). El alumno debe contestar si está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se escribió.	Reflexivo
Escribir sobre... Se le solicita al alumno escribir algo sobre el tema que se va a tratar en clase. Las preguntas que se hacen son: ¿Qué sabes?, ¿Qué se te ocurre?, ¿Qué piensas cuando te mencionan o dicen ...?, etc.	Teórico y Reflexivo
Elaboración de blogs y wikis. Se utilizan para plasmar ideas propias sobre temas entendidos a través de medios electrónicos interactivos	Activo, Reflexivo
Estudio de un caso. Descripción escrita de un hecho acontecido en la vida de una persona, grupo y organización. La situación descrita puede ser real o hipotética, pero construidas con características análogas a las presentadas en la realidad.	Teórico
Situación problema. El profesor selecciona una situación problema tomado de la realidad y relacionado con los contenidos del curso que se espera sean abordadas por el alumno de manera grupal. Lo fundamental en la forma de trabajo que se genera está en que los alumnos puedan identificar lo que requieren para enfrentar la situación problemática y las habilidades que se desarrollan para llegar a resolverla.	Pragmático
Método de Proyectos: Actividades que enfrentan al alumno a situaciones problemáticas reales y concretas que requieren soluciones prácticas y en las que se pone de manifiesto una determinada teoría.	Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático
Exposición: Presentación de un tema lógicamente estructurado, en donde el recurso principal es el lenguaje oral, aunque también puede ser el texto escrito. Provee de estructura y organización a material desordenado y además se pueden extraer los puntos importantes de una amplia gama de información.	Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático
Juego de roles: Representación actuada de situaciones de la vida real, relacionadas principalmente con situaciones problemáticas en el área de las relaciones humanas con el fin de comprenderlas.	Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático
Trabajo de Investigación. Trabajo personal o en grupo que coadyuva a plantear y buscar soluciones a problemas que se presentan en la vida real. En esta parte el alumno recopila, analiza y reporta la información.	Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático

Conferencia interactiva o chat (transmitida por Internet). Los alumnos ubicados en diferentes lugares geográficos participan activamente en un evento transmitido por Internet.	Activo
Estrategia	Estilo de Aprendizaje que favorece
Actividades de repetición y práctica. Los estudiantes practican, repetidamente, aplicando conocimiento específico o una habilidad bien definida.	Pragmático
Búsqueda por Internet. Los discentes encuentran fuentes de información en Internet a través de Robos de búsqueda.	Pragmático
Foros de discusión (presencial o vía internet). Se utiliza para que los alumnos expongan sus comentarios libremente de un tema propuesto por el profesor o por otro compañero del curso.	Activo, Reflexivo
Elaboración de mapas conceptuales como un medio de representación que permite visualizar los conceptos y proposiciones de un texto, así como la relación que existe entre ellos	Teórico y Pragmático
Uso de Software Estadístico como R, SAS y SPSS. Para que el discente maneje, programe e interprete resultados de análisis estadísticos para proyectos de investigación.	Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático
Proyectos de Aprendizaje Tutorado. La oferta docente está específicamente diseñada para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes, bajo la tutela del profesor y en escenarios variados (no sólo las aulas, sino también las bibliotecas, internet, instituciones profesionales...).	Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático
Fuente: Gutiérrez Tapias (2018, pp. 87-89)	

4. Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico

Los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico están ineludiblemente relacionados, el segundo es el resultado del primero. Luego, el rendimiento académico se ve determinado por un conjunto de variables, que incluyen: “condicionamientos socio-ambientales, factores intelectuales, valencias emocionales, aspectos técnico-didácticos, factores organizativos, etc.” (Alonso et al., 2007, p. 61).

Dentro de la compleja red de variables que modulan el rendimiento académico también ocupan un papel notable los estilos de aprendizaje. Las investigaciones que se han realizado en torno a este tema dan cuenta de que existe una relación significativa entre rendimiento y estilos

(Ruiz et al., 2006; Esguerra y Guerrero, 2010; Blumen et al., 2011; Ortiz y Canto, 2013; Serran-Olivares et al., 2017; Estrada, 2018; Martínez-Pérez et al., 2021).

Asimismo, los estudios han encontrado que determinados estilos favorecen calificaciones más altas en estudiantes universitarios. Aunque esto es preciso examinarlo cuidadosamente, dependiendo de la carrera que se curse, se dará prioridad a ciertos métodos y técnicas de enseñanza, por lo cual aquellos estilos que estén más vinculados con estos pueden resultar beneficiados (Ponce y Gamarra, 2015).

Algo interesante que se deriva del trabajo de González (2016) es que un mismo estudiante puede demostrar preferencia por más de un estilo de aprendizaje, esto puede repercutir de forma positiva en el rendimiento académico, si se dispone de un mayor rango de habilidades y destrezas es posible responder mejor a las diferentes exigencias que se presentarán a lo largo del aprendizaje.

Además, Martínez-Pérez et al. (2021) señalan que los estilos de aprendizaje pueden ir cambiando conforme el estudiante avanza en su carrera universitaria, se puede iniciar teniendo predisposición por alguno en particular y posteriormente optar por otro debido a los requerimientos que se vayan dando en la formación o al desarrollo de la madurez intelectual. El punto clave de lo citado es que “podemos mejorar cada uno de los estilos a través de la metacognición y de las prácticas docentes adecuadas, que permitan reforzar nuestros estilos preferentes y potenciar nuestros estilos menos desarrollados” (p. 6). De forma similar, Olmedo-Plata (2020) ve una oportunidad en el diagnóstico de los estilos de aprendizaje, que se puede traducir en una mejora del desempeño académico.

Orientados en cuanto a la educación universitaria Abierta o a Distancia, (Gómez et al., 2017) afirman que esta modalidad cuenta con características propias, que incluyen mayor

compromiso y responsabilidad de parte de cada uno de los actores educativos, recayendo una parte importante en los estudiantes al ser la instrucción más autoformativa.

Así, es mayor aún la importancia de diagnosticar y estudiar los estilos de aprendizaje en esta modalidad, y se convierte en prioritario reconocer, identificar y posteriormente aplicar estrategias metodológicas estrechamente ligadas con estos estilos. El apoyo de las Nuevas Tecnologías de la Información será siempre vital para mejorar estos aspectos fundamentales.

5. Hacia una Clasificación de las Diferentes Teorías de los Estilos de Aprendizaje más Significativas

Existen diversas teorías sobre los estilos de aprendizaje y cada una de ellas aporta significativamente nuevas consideraciones y perspectivas. De la misma manera, se puede afirmar que por cada modelo teórico surgen definiciones, clasificaciones e instrumentos diferentes. Aquello supone que sea difícil llegar a un consenso, al respecto Salas (2008) considera que “aunque se pudiera sostener que existen tantas teorías como investigadores se hayan destacado en el campo de los estilos de aprendizaje, un examen cuidadoso nos muestra que los modelos se superponen de muchas maneras” (p. 49). De ahí que, en esta sección, no se presenten todos los modelos surgidos en torno al tema y solo se consideren las más fundamentales, las mismas que, luego, han dado origen a las demás clasificaciones.

5.1 El Modelo “ONION” de Curry

Desarrollada por L. Curry (1987), lleva ese nombre porque la autora se vale de una metáfora, en la cual compara las distintas capas de una cebolla con los modelos e instrumentos involucrados en los estilos de aprendizaje (Gallego, 2006). Inicialmente incluía tres niveles, que, desde la capa más externa a la interna, incluyen: Preferencias de instrucciones y de contexto, preferencias en el procesamiento de la información y preferencias relacionadas con la

personalidad. En cada una de estas capas posteriormente se irán desarrollando los planteamientos teóricos de otros autores (Villanueva, 2011).

La primera capa es la más fácil de observar y en la cual se puede actuar en mayor medida, aquí se sitúan las preferencias de enseñanza con relación a los estilos de aprendizaje. En este nivel se puede citar a los estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn. Luego, la segunda capa “facilita al estudiante sus preferencias vitales en el modo de aprendizaje en el aula y el docente puede planificar con más precisión y adecuación el curriculum, el proceso de aprendizaje y la acción didáctica en el aula” (Gallego, 2006, p.2). Para esta capa un ejemplo claro sería el modelo de Kolb. Por último, en la tercera capa se recaba la información que ayudará al estudiante a comprender como sus rasgos de personalidad interactúan con su proceso de aprendizaje, también esto será de ayuda al docente para ajustar su labor tanto dentro como fuera del aula. Aquí cabe mencionar al instrumento Myers-Briggs Type Indicator (Gallego, 2006).

Más tarde a este modelo se le añaden dos capas, Claxton y Murrell (1987) incluyen el ámbito social en las capas externas, lo que implica considerar la forma en que el estudiante actúa y se vincula intrapersonalmente e interpersonalmente. Asimismo, Given (1996) suma una capa intermedia, ubicada entre la dimensión social y las preferencias de instrucciones y contexto, a esta la denomina como la capa de los elementos físicos (Salas, 2008).

A este modelo se le critica por presentar una categorización simplificada, no es posible encajar la multiplicidad de instrumentos en una sola capa o modelo, algunos incluso podrían estar contenidos dentro de varias capas (Gallego, 2006). De la misma manera Given (1996) censura “esta teoría de estratificación por ser jerárquica, por ignorar las interacciones entre los diversos dominios y por no tomar en cuenta el traslape entre los distintos modelos de aprendizaje” (citado en Salas, 2008, p. 51).

5.2 Sistema de Clasificación de Grigorenko y Sternberg

Elena Grigorenko y Robert Sternberg (1995) clasifican los modelos de los estilos de aprendizaje en tres categorías:

Enfoque centrado en la cognición: comprende los trabajos sobre los estilos cognitivos, “consiste en conocer como los individuos perciben y realizan sus actividades intelectuales” (Alvarado y Panchí, 2003, p. 2). De acuerdo a los autores de este modelo, las investigaciones psicométricas no logran explicar las diferencias individuales que se presentan en cuanto al CI y por ello surgen estos estilos (Castaño Collado, 2005).

Enfoque centrado en la personalidad: abarca los estilos de personalidad, que no se deben confundir con rasgos, son más bien “diferencias individuales profundamente arraigadas que ejercen un amplio, pero algo flojo, control sobre las competencias de la función cognitiva, interés, valores y desarrollo de la personalidad” (Castaño Collado, 2005, pp. 55-56).

Enfoque centrado en la actividad: surgido a mediados de los años setenta, está “orientado a la acción y presta atención a los tipos de actividad que llevan a cabo las personas en diversos aspectos de su vida, como los estudios o el trabajo” (Ruiz, 2014, p. 68), además “tratan de aportar información sobre las diferencias individuales, que no podían ser explicadas por los tests de inteligencia, a la hora de aprender. Incluiría los modelos de estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza” (Castaño Collado, 2005, p. 56).

Sobre estos enfoques, Doménech (2011) asegura que se tratan de preferencias que guían el uso de las herramientas y habilidades, la inteligencia determina que pueden hacer las personas, mientras que los estilos señalan que prefieren hacer, de manera que la motivación es un componente que está relacionado.

5.3 Sistema de Clasificación de Rayner y Riding

En 1997, Rayner y Riding proponen su propia clasificación a partir del modelo ya citado de Grigorenko y Sternberg, el cual incluye tres aproximaciones: cognición, personalidad y aprendizaje. Cada una de estas contiene a su vez subdivisiones que amplían esta tipificación (Pantoja et al., 2013).

Dentro de la primera aproximación se incluyen los modelos de estilos cognitivos: holísticos-analíticos, verbales-visuales y los de tipo mixto o que integran los dos previamente señalados. De la misma manera, la aproximación centrada en el aprendizaje se subdivide en estilos basados en: procesos, preferencias y habilidades cognitivas. En lo que se refiere a la aproximación de personalidad, se considera que únicamente los tipos psicológicos de Myers-Briggs representan esta categoría (Castaño Collado, 2005).

Destacamos que, en la dimensión centrada en el aprendizaje, los modelos tienen que cumplir con tres características para ser incluidos: “a) Interés por el impacto de las diferencias individuales en la pedagogía. b) Desarrollo del constructo y concepto de estilos de aprendizaje. c) Presentación de instrumentos de evaluación como fundamentación para la exposición teórica” (Castaño Collado, 2005, p. 58).

Posteriormente, Riding y Rayner (1999) introducirán cambios en los estilos de aprendizaje basados en procesos, solo admitirán en la clasificación aquellos que hayan realizado contribuciones históricas, que se respalden en estudios y evaluaciones y que sean significativos para el desarrollo de los estilos. (Palomino et al., 2016).

5.4 Clasificación de Alonso y Gallego

A diferencia de los autores del anterior modelo, Alonso (1992) formula una clasificación menos rígida y que consta de cinco enfoques que van acorde a los instrumentos que se usen (Gallego, 2006).

Primero, los de enfoque generalista, cuyos instrumentos pertenecen a modelos de perspectiva general. Segundo, aquellos cuyos instrumentos analizan estilos cognitivos y afectivos en conjunto. Tercero, los instrumentos que analizan algún aspecto concreto de estilos de aprendizaje. Cuarto, los instrumentos que diagnostican estilos afectivos y, por último, aquellos instrumentos que diagnostican estilos fisiológicos. (Pantoja et al., 2013)

Análogamente, Gallego (2006) refiere una clasificación semejante, sin embargo, añade una categoría que está centrada en los instrumentos que analizan los estilos de aprendizaje en conjunto. Igualmente, agrega subdivisiones para los instrumentos que analizan algún aspecto concreto de los Estilos de Aprendizaje, los cuales son: predominancia hemisférica, modalidades perceptivas, dependencia/independencia del campo, reflexividad/impulsividad, globalistas/detallistas, superficialidad/profunda, autonomía, concreto versus simbólico y abstracto.

6. Modelo Alonso, Gallego y Honey (1991), CHAEA

Existe una multiplicidad de clasificaciones de Estilos de Aprendizaje y las mismas están sujetas a la corriente teórica de cada uno de los autores, eso es algo que ya se ha referido, por lo que no es necesario profundizar más.

Para la presente investigación doctoral se trabajará bajo el modelo de Alonso et al. (1991), pero antes de entrar de lleno a lo que proponen, se requiere explicar su base teórica. Una de las teorías con gran repercusión en el enfoque de los estilos, es la del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), la cual se sustenta en que el conocimiento se adquiere y se transforma con la experiencia.

Dentro de este modelo teórico se contemplan dos dimensiones: perceptual y procesual, a cada una de ellas le corresponde dos subprocesos, que respectivamente son: experiencia concreta y conceptualización abstracta, observación reflexiva y experiencia activa (Hoffman y Liporace, 2013).

Estos cuatro subprocesos formarán un ciclo de aprendizaje, el que se producirá de forma diferenciada en cada individuo y configurará un estilo particular. Partiendo de todo esto, Kolb señala que existen cuatro estilos de aprendizaje que vienen dados por cómo interactúen estos subprocesos: adaptadores, convergentes, divergentes y asimiladores (Hoffman y Liporace, 2013).

Más adelante, Honey y Munford (1986) retoman la propuesta de Kolb y concuerdan con los cuatro subprocesos y su relación cíclica en el aprendizaje. Sin embargo, “plantean que las personas parecen concentrarse más en determinadas etapas del ciclo de aprendizaje, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa. A estas preferencias han llamado Estilos de Aprendizaje” (Witham et al., 2008, p. 2). Algo similar indican Hoffman y Liporace (2013) al expresar que “a diferencia de Kolb, homologan procesos a estilos y los renombran como: activo, reflexivo, teórico y pragmático” (p. 106).

También Honey y Munford (1986) desarrollaron un instrumento que les permitiera evaluar sus cuatro estilos, el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, también conocido como Learning Styles Questionnaire [LSQ]. Esta herramienta cuenta con 80 ítems y se diseñó para ser aplicado en el contexto laboral (Calvo, 2017). De acuerdo con Salas (2008), este cuestionario se concibe más como “un punto de partida y no un punto de llegada, una guía práctica que ayude y oriente” (p. 77).

Tomando como fundamento el instrumento y modelo de Honey y Munford, surge el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje [CHAEA], diseñado por la Dra. Catalina Alonso, el cual está adaptado al español y al medio educativo (Calvo, 2017). Alonso para aportar confiabilidad y validez a esta herramienta, realizó una investigación que incluyó una serie de pruebas estadísticas en una muestra amplia de estudiantes universitarios (Salas, 2008).

Todo lo citado constituye el sustento del modelo de Alonso et al. (1991), al respecto, Hoffman y Liporace (2013) expresan que tanto el instrumento como la teoría de estos autores respetan “la configuración teórica propuesta por Honey y Mumford sobre los cuatro estilos, como también la estructura de la herramienta original en cuanto al número de ítems y a su modalidad de respuesta” (p. 106).

Una vez revisada la base teórica se puede presentar cada uno de los Estilos de Aprendizaje. En estos estilos subyacen características que los diferencian de los demás y que representan preferencias o patrones, más no categorías rígidas.

6.1 Estilo de Aprendizaje Activo

Honey y Munford (1986), realizaron descripciones en relación a este tema, respecto al Estilo Activo, señalaron:

Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son gentes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar experiencias, y se aburren con largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. (Alonso et al., 2007, p. 70)

Asimismo, Alonso et al. (1994, 2002), detallan algunas características y redefinen lo que ya habían dicho Honey y Munford. De manera que, las personas que tengan preferencia por este estilo, “se caracterizan por ser animadoras, improvisadoras, descubridoras, espontáneas y arriesgadas. Están interesadas en vivir nuevas experiencias y ser cambiantes” (Escurre, 2011, p. 73).

Quienes tienden a usar este estilo de aprendizaje, no se sienten cómodos en tareas que impliquen el desarrollo de actividades de forma pasiva y en solitario, requieren, por lo contrario, espacios en los que se propenda a un trabajo más dinámico y activo, por lo tanto, el docente ha de procurar actividades interactivas, que representen un desafío, que no sean demasiado extensas y que involucren cierta carga emocional (Cazau, 2004).

6.2 Estilo de Aprendizaje Reflexivo

Objetividad e introspección, son dos de las características principales de los estudiantes que poseen un Estilo de Aprendizaje Reflexivo. A estos discentes se los puede describir como personas “ponderadas, receptivas, analíticas y exhaustivas. Son observadoras, pacientes, detallistas, investigadoras y asimiladoras” (Escurre, 2011, p. 74).

A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente. (Alonso et al., 2007, p. 70)

Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente. (Alonso et al., 2007, p. 70)

En este estilo, los procesos de toma de decisiones son más lentos, esto es algo que ha de tener en cuenta el docente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que estos estudiantes requerirán mayores espacios y tiempos para realizar análisis, meditar y desarrollar competencias.

Cazau (2004) plantea preguntas que son importantes para los discentes reflexivos y que pueden ayudar a orientar la labor de enseñanza: “¿Tendré tiempo suficiente para analizar, asimilar, y preparar?, ¿Habrá oportunidades y facilidad para reunir la información pertinente?, ¿Podré oír los puntos de vista de otras personas, preferiblemente de opiniones diferentes?, ¿Me veré sometido a presión para actuar improvisadamente?” (p. 8). Que en gran medida las respuestas a estas preguntas sean positivas o afirmativas, ayudará a que este grupo de estudiantes se sientan cómodos y aprendan de mejor manera y adquieran destrezas, habilidades, conocimientos y aprendizajes significativos.

6.3 Estilo de Aprendizaje Teórico

Al respecto del Estilo de Aprendizaje Teórico, podemos manifestar que el pensamiento lógico predomina en los estudiantes que poseen este tipo de estilo. Toda información es sintetizada de forma coherente y dejando de lado la subjetividad. Al respecto, Alonso et al. (2007) describen a los discentes de este estilo, con las siguientes características:

Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar.

Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo. (p. 70)

Otras particularidades que distinguen a los estudiantes con estilo de aprendizaje teórico, son la disciplina y el orden; los discentes con este estilo predominante, tienden a plantear interrogantes, generar hipótesis y modelos, la creatividad y la indagación son aspectos preponderantes en su formación (Esguerra y Guerrero, 2010).

Por todo aquello, no es extraño que estos estudiantes presenten dificultades en actividades ambiguas, que impliquen emociones y que no cuenten con un sustento teórico (Cazau, 2004). Castro y Guzmán (2017) recomiendan que para que tengan un mejor desempeño en el aula “se deben elaborar materiales densos que provoquen el pensamiento, hacer práctica la detección de incoherencias o puntos débiles en los argumentos de otras personas, en informes, en artículos de prensa” (p. 93).

6.4 Estilo de Aprendizaje Pragmático

Los estudiantes pragmáticos basan y fundamentan su aprendizaje y desarrollo de destrezas y habilidades en la praxis, el aprendizaje se da a partir de la búsqueda de alternativas nuevas y diferentes. En el Estilo de Aprendizaje Pragmático, existe una asociación directa con el conocimiento empírico.

El punto fuerte de las personas con predominancia en Estilo Pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan... Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un

problema. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno. (Alonso et al., 2007, pp. 70-71)

Asimismo, se destacan por “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” (Esguerra y Guerrero, 2010).

Para estos estudiantes será difícil trabajar en actividades que no se puedan aplicar en la vida real, con aquellas que no tengan una finalidad clara y que no aporten algún tipo de utilidad (Cazau, 2004). Por ello, Castro y Guzmán (2017) subrayan:

Para los pragmáticos se debe reunir técnicas, modos prácticos de hacer las cosas, sobre cualquier cosa que pueda ser útil, usar técnicas analíticas, interpersonales, de asertividad, de presentación de ahorro de tiempo, estadísticas, técnicas para mejorar la memoria. Buscar oportunidades para experimentar algunas de las técnicas recién halladas, ensayarlas en la práctica. (p. 93)

Los estudiantes con Estilo de Aprendizaje Pragmático, son bastante prácticos a la hora de realizar y plantear actividades, son técnicos y analíticos, suelen ser asertivos en el momento de trazar estrategias para la toma de decisiones en función de la resolución de problemas. En sí, este tipo de estudiantes con este perfil o estilo son independientes, aunque toman decisiones en función del grupo o de un bien general o colectivo.

7. Bibliometría de los Estilos de Aprendizaje, CHAEA

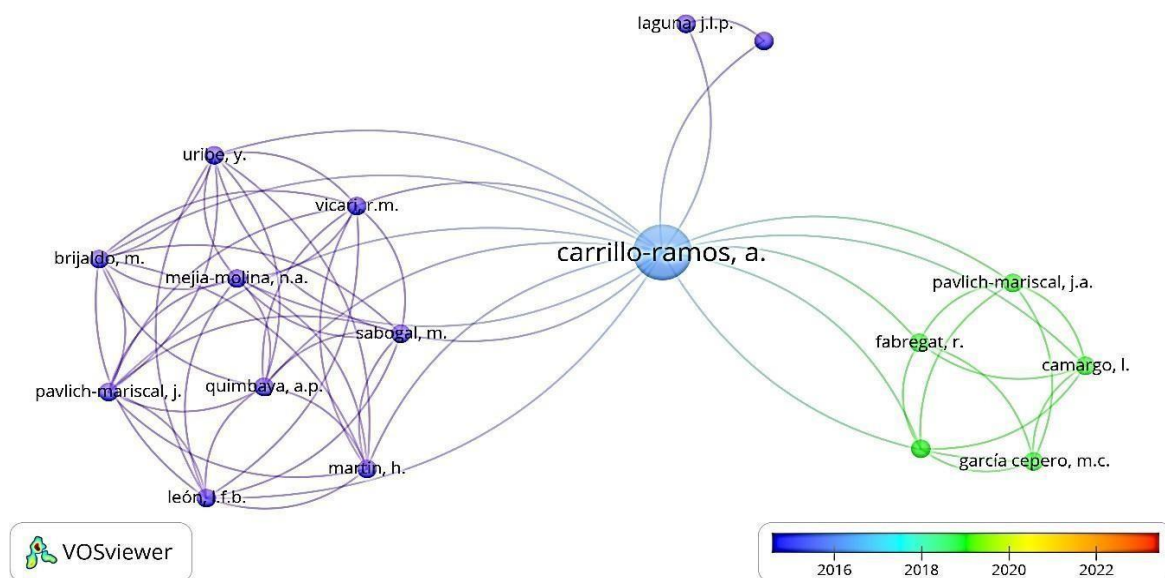
. La bibliometría es un elemento constitutivo de la cienciometría que, a través de la aplicación de técnicas estadísticas y matemáticas, nos permite obtener información respecto de la actividad científica (autorías, coautorías, producción científica, citas, etc.)

La bibliometría utiliza mapeos bibliométricos, los mismos que se constituyen en herramientas que se han incorporado a los procesos de investigación; estos mapeos, representados en diagramas, nos permiten identificar y realizar un alcance más oportuno respecto de la producción científica concerniente a nuestra investigación.

En consecuencia, con lo antes mencionado; hemos analizado el acoplamiento bibliográfico mediante VOSviewer y, en función, de la base de datos Scopus, para determinar la cantidad de producción científica desarrollada durante los últimos años en relación con los Estilos de Aprendizaje. Finalmente, realizamos el mapeo para identificar el aporte por autores y la producción por países sobre Estilos de Aprendizaje. (Ver Figura 1).

Figura 1

Acoplamiento Bibliográfico de los Estilos de Aprendizaje, CHAEA (Mapeo Mediante VOSviewer)



Fuente: Elaboración propia a partir de VOSviewer, con base en Scopus.

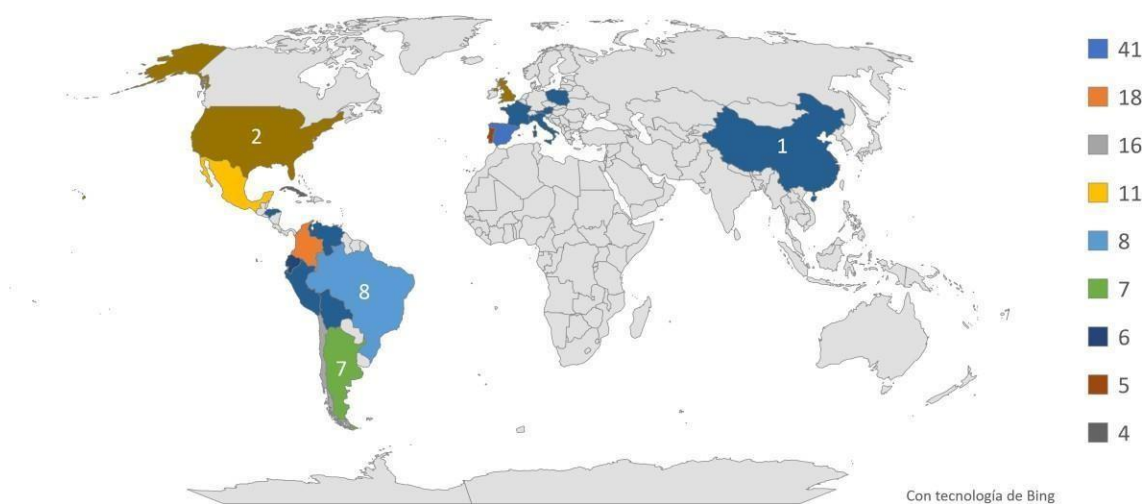
Nota: Representación gráfica del volumen de documentos y citas correspondiente a Estilos de Aprendizaje, CHAEA.

En el repertorio analizado se han incluido 130 documentos como resultado de la búsqueda en Scopus, la información únicamente incluye datos comprendidos entre 2000 y 2023, sobre Estilos de Aprendizaje, CHAEA. En cuanto al número de documentos y citas, destacan: Carrillo, R. & Palau, R (n = 3), Aguilera, D., Alducín, O., Alves, P., Campos, D., Carrascal, A., Escanero, J., Fernandes, J., Fornons, V., Freiberg, H., Gamboa, M., Gargiulo, P., Guachi, G., Guerra, M., Jarvill, M., Jiménez, A., Miranda, L., Morais, C., Rosalinda, C., Simoes, R., Suárez, F., Torres, M., Vázquez, M. & de Jesús, A (n = 2), y, los demás autores expresados en el mapa bibliométrico, con un documento o aportación.

Respecto de la distribución geográfica de la producción científica analizada, el país con mayor producción científica es España (n = 41), seguido de Colombia (n = 18), Chile (n = 16), México (n = 11), Brasil (n = 8), Argentina (n = 7), Ecuador (n = 6), Portugal (n = 5), Cuba (n = 4), Reino Unido y Estados Unidos (n = 2); finalmente; y, con un solo aporte se encuentran los siguientes países: Austria, Bolivia, China, Francia, Honduras, Italia, Perú, Polonia, Venezuela y un documento al que no se le ha asignado un país y se reporta como indefinido. (Ver Figura 2).

Figura 2

Mapeo de la Distribución Geográfica de la Producción Científica por Países en Relación a los Estilos de Aprendizaje, CHAEA



Fuente: Elaboración propia

Nota: Representación gráfica del volumen de documentos y citas por países correspondiente a Estilos de Aprendizaje, CHAEA.

8. Resumen

La Educación Superior plantea mejorar drásticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la introducción y ejecución de nuevas estrategias metodológicas. El diagnóstico, tratamiento, implementación y perfeccionamiento de los Estilos de Aprendizaje, en estudiantes universitarios, es de suma importancia para la mejora de su rendimiento académico, la adquisición de aprendizajes significativos y la resolución de problemas.

Los Estilos de Aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático) determinan la manera en la que el estudiante percibe y acepta la información a partir de diferentes rasgos cognitivos. Estos rasgos determinan la forma en que el educando interpreta y procesa la información. Las implicaciones pedagógicas son múltiples, la práctica educativa mejora significativamente a partir de la implementación de los Estilos de Aprendizaje, se minimiza en gran parte la deserción escolar universitaria y se involucra el desarrollo de estrategias cognitivas en el marco de mejorar los procesos educativos.

Existen múltiples estrategias didácticas que favorecen a los Estilos de Aprendizaje, estas estrategias son un conjunto de actividades, métodos y procedimientos que permiten mejorar y hacer más eficaz y eficiente los procesos de enseñanza-aprendizaje, y están enmarcadas no solamente a la forma en la que el estudiante aprende, sino también a la metodología o forma de enseñanza del docente. La academia, a través del aporte de investigadores como: Horton (2000), Ferreiro (2006), Lago y otros (2008), Díaz Barriga, Hernández Rojas (2010), García Cué y Gutiérrez Tapias (2012), han encontrado diversas estrategias metodológicas en apoyo a los Estilos de Aprendizaje, los mismos, que, sin lugar a dudas, permiten mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, los Estilos de Aprendizaje, representan diferentes enfoques individuales de aprendizaje, cada individuo tiene un diferente Estilo de Aprendizaje; cuando se direcciona la práctica docente a potenciar el Estilo de Aprendizaje preferente del estudiante, su rendimiento académico tiende a mejorar significativamente; además, los Estilos de Aprendizaje pueden incidir en la forma en la que el educando desarrolla sus actividades académicas; sin embargo, es importante tener en cuenta que las estrategias didácticas y la adaptación de métodos de enseñanza se convierte en un desafío para los docentes ya que, a pesar de las preferencias individuales y la adaptación de nuevas estrategias para potenciarlas, existen otros factores, tanto intrínsecos y extrínsecos, que inciden en el rendimiento académico de los educandos.

Finalmente, los Estilos de Aprendizaje pueden tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes siempre y cuando se adapten nuevos métodos y estrategias de enseñanza y evaluación que satisfagan las preferencias individuales de los aprendices.

CAPÍTULO III: ESTILOS DE ENSEÑANZA

Esquema

1. Introducción
2. Contextualización de los Estilos de Enseñanza
3. Definición de Estilos de Enseñanza
4. Implicaciones pedagógicas
5. Taxonomía de los Estilos de Enseñanza
 - 5.1 Estilo de Enseñanza Abierto
 - 5.2 Estilo de Enseñanza Formal
 - 5.3 Estilo de Enseñanza Estructurado
 - 5.4 Estilo de Enseñanza Funcional
- 6 Características principales de los Estilos de Enseñanza
- 7 Estilos de Enseñanza y rendimiento académico
- 8 Bibliometría de los Estilos de Enseñanza
- 9 Resumen

1. Introducción

En el ámbito educativo, el papel del maestro es fundamental y trascendental. El educador se convierte en el mediador y facilitador del conocimiento, es el encargado de guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Desde la conceptualización y caracterización educativa, el docente está encargado de formar seres humanos íntegros y listos para aportar en la transformación de una mejor sociedad.

Tratar de resumir la labor docente y la forma en la que ejerce su práctica sería muy complejo, ya que existen múltiples metodologías y técnicas que el educador utiliza para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz y eficiente; sin embargo, en los últimos años, la figura del maestro se ha visto deteriorada, esto debido a la falta de interés y al direccionamiento inadecuado de su práctica docente; el uso de enfoques tradicionales de enseñanza y la carencia en la aplicación de nuevas estrategias metodológicas.

Ante esta problemática, se debe replantear la forma en la que se ejerce la práctica docente, adoptando nuevas estrategias didácticas y metodológicas; para ello, es de suma importancia el análisis y reconocimiento de los Estilos de Enseñanza del docente. Es objeto de interés su estudio y profundización en la presente investigación, ya que tienen una repercusión significativa en los procesos cognoscitivos del educando. Los Estilos de Enseñanza son fundamentales en los procesos educativos, ya que tienen una gran influencia en la forma en que los estudiantes aprenden y asimilan la información; por ello, es necesario que cada docente tenga pleno conocimiento de su Estilos de Enseñanza preferente para que su práctica docente se adapte a la situación de aprendizaje de cada estudiante y así asegurar de forma eficaz y eficiente el desarrollo de competencias, destrezas, habilidades y aprendizajes significativos.

Finalmente, en el presente capítulo se presentan conceptualizaciones sobre los Estilos de Enseñanza, los alcances respecto de su importancia en la práctica docente y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes.

1. Contextualización de los Estilos de Enseñanza

Dentro del área educativa han surgido importantes interrogantes, cuyas respuestas han permitido mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, se ha preguntado: ¿Cómo se aprende? ¿Todos los estudiantes aprenden por igual o siguiendo un mismo modelo? Eso respecto de los discentes, en cuanto a los docentes: ¿Qué diferencias existen entre los métodos y prácticas de los educadores? ¿Qué influencia tiene en los discentes aquellas diferencias?

Estos cuestionamientos no son modernos ya que, desde tiempos antiguos, ya se realizaban. Según Renés (2018):

Filósofos y pensadores como Platón y Aristóteles se preocuparon de la educación, de buscar aquellos métodos que mejor se adecuaban a su alumnado. Los dos concebían que la educación debía ser una prioridad del estado, del gobierno, y que todo aquello que se gestase en él influiría positiva o negativamente en la educación y en consonancia, en el proceso de enseñanza. (pp. 48-49)

Asimismo, Pupo (2012) señala que Aristóteles recomendaba a los oradores estudiar la audiencia antes de dirigirse a ellos. Algo que los docentes han recreado mediante la observación de sus estudiantes para posteriormente diseñar métodos, estrategias y herramientas que se ajusten a estos.

Más adelante en la Edad Moderna, de la mano de pedagogos como Comenius o Vives, se empieza a considerar la formación que debería tener un docente, así como los contenidos a enseñar.

Sin embargo, durante mucho tiempo la educación se basa únicamente en la memorización y el autoritarismo. Luego en el siglo XX con cambios de diferente índole (sociales, políticos y económicos), el estudiante se convierte en el eje central y también se le asigna al docente un rol protagónico. Lo que implica mejora y cambios como formación pedagógica específica, comunicación bidireccional e investigación en el área educativa (Renés, 2018).

Es en este contexto que surge el término Estilos de Enseñanza, González Peiteado (2010) indica que estos estilos han sido abordados por numerosos investigadores. Dewey (1971) es uno de los pioneros en sentar precedentes, al criticar la función del docente como mero transmisor de conocimientos y enfatizar una escuela activa donde el profesor sea un orientador.

Además, hay que destacar a Lippit (1939) y sus estudios empíricos, en los que indagó “sobre los estilos en relación con el nivel de autonomía permitido por los docentes estableciendo una taxonomía que contiene dos grandes modelos antagónicos: autocrático y liberal, en estudios posteriores introducen el estilo laissez-faire” (González Peiteado, 2010, p. 4).

Esta tipología es una de las primeras y se convierte en la base para las que se formularan después. Luego Gayle (1994) es pionero en tratar de identificar los estilos de enseñanza, este autor cree que están determinados por estos factores:

- 1) La personalidad del profesor; 2) la filosofía educativa que subyace a su práctica docente;
- 3) su comportamiento y conocimiento (no solo de la materia sino también de sus estudiantes y necesidades); 4) las estrategias de enseñanza; 5) las técnicas utilizadas en la clase. (Laudadío y Da Dalt, 2015, p. 487)

Por otra parte, se puede profundizar desde otros enfoques o puntos de vista, en ese sentido, Rendón (2013) menciona que:

El asunto de los estilos de enseñanza ha suscitado bastantes reflexiones en el ámbito académico; la expresión estilos de enseñanza aparece en la literatura pedagógica más vinculada a los trabajos de Bennett (1979), pero Grasha (1996) y otros han desarrollado importantes aportes. Por lo que se puede rastrear, el término ha tenido diferentes acepciones con respecto a la utilización que le han dado los diferentes estudiosos del tema y, por ende, su empleo ha sido polisémico, asunto que es común a muchos otros términos, sobre todo de las ciencias sociales y humanas. (p. 177)

Todo lo citado no pretende ser una revisión exhaustiva de las diferentes aportaciones que se han dado en cuanto a esta temática. Muchos autores han quedado fuera de estas páginas, sin embargo, con lo que se ha mencionado se pretende dar una breve visión del marco en el que surgieron los estilos de enseñanza

2. Definición de Estilos de Enseñanza

La práctica educativa debe orientar al docente hacia la aplicación de estilos, metodologías o estrategias de enseñanza que permitan una adecuada formación del educando. Las diferentes formas o inventivas de enseñanza del maestro dependen de varios factores (formación universitaria, percepción de la enseñanza, contexto educativo, factores extrínsecos e intrínsecos, etc.)

Diversas son las definiciones de Estilos de Enseñanza, todas, sin lugar a duda, apuntan a la forma en que el docente imparte sus conocimientos y al otorgamiento de una educación integral. “Es de destacar que algunos confunden u homologan el término estilo de enseñanza con términos como método o forma de enseñanza, modelo didáctico o docente, práctica docente, enfoque, quehacer docente, entre otras muchas denominaciones” (Rendón, 2013, p. 177). A partir de lo

antes expuesto, es preciso dar a conocer un sinnúmero de definiciones brindadas por diversos investigadores.

Tabla 2

Definición de Estilos de Enseñanza

Año	Definición
1960	Dolch: Cargo esencial, común, característico, la expresión peculiar de la conducta y actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenecen a la misma ideología o edad (citado por Centeno et al., 2005)
1966	Weinert: Formas fundamentales, relativamente unitarias y que pueden describirse separadamente del comportamiento pedagógico (por ejemplo, la forma autoritaria o tolerante de la educación) (citado por Centeno et al., 2005).
1968	Schaller: Forma típica de expresión de la polifacética y pluriestratificada realidad educacional, está en conexión estrecha con la preponderancia o retroceso de determinadas medidas pedagógicas (citado por Centeno et al., 2005).
1973	Tyler: Modalidad como los educadores se apropian de lo que para ellos es una opción de la correcta formación (citado por Bomnín, 2001).
1976	Weber: Posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, de comportamiento pedagógico, que cabe caracterizar mediante unos complejos típicos de prácticas educativas. Hay que admitir que vienen determinados por las correspondientes ideas y principios pedagógicos dominantes y más o menos reflexivos.
1979	Bennett: Forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase. Complejo entramado de comportamientos instructivos y de gestión del aula.
1979/1990	Beltrán et al.: Patrones de conducta que el profesor sigue en el ejercicio de la enseñanza, iguales para todos los alumnos y externamente visibles a cualquier observador (citados por Martínez, 2009). El clima que el profesor crea en la clase, los tipos de liderazgo, el tipo de interacción existente en el aula, los modos de ejercer el rol y de las líneas de enseñanza progresista o tradicional (citados por Álvarez, 2004).
1983	Sánchez et al.: Modo o forma de hacer que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan precisamente a través de la presentación por el profesor de la materia o aspecto de enseñanza. Viene configurado por los rasgos particulares del propio profesor que presenta o imparte <u>los contenidos. Estos modos o formas de hacer para que se configuren como estilos</u>

de enseñanza deben tener dos características fundamentales: consistencia o continuidad en el tiempo y coherencia o continuidad a través de las personas (citados por Martínez, 2009).

1987 **Ferrández y Sarramona:** Forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase (citados por Martínez, 2009).

1988 **Guerrero:** Conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido y relativas a aspectos tales como relación docente alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza-aprendizaje (citado por De león, 2005).

1995 **Johnston:** Supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel de educador aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos (citado por De león, 2005).

1995 **Grasha:** Conjunto de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores preuniversitarios expresan en el aula de clase. Por tomar en consideración múltiples dimensiones, los estilos afectan el cómo los docentes presentan información, interactúan con los alumnos, dirigen las tareas en el aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y los orientan.

1996 **Guerrero:** Características que el docente imprime a su acción personal, es decir, a la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas se tiene el conocimiento de la materia que enseña, preparación académica, organización y preparación de la actividad académica, métodos de enseñanza, relación docente-alumno, el ambiente de aula, procedimiento de valoración y personalidad (citado por De león, 2005).

1996 **Miras:** Posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, del comportamiento pedagógico propio de la práctica educativa (citado por Martínez, 2009).

1997 **Dirks y Prender:** Modelos generales que proporcionan la dirección del aprendizaje y la enseñanza. También se pueden describir como un conjunto de factores, comportamientos y modelos.

1997 **Landsheere:** Los profesores adoptan, sino para toda la enseñanza, al menos para ciertas actividades, modos de acción de base estereotipada, prácticamente inmutables, cualesquiera que sean los esfuerzos de renovación pedidos (citado por Centeno et ál., 2005).

1998 **Stenhouse:** Repertorio de comportamientos pedagógicos repetidos o preferidos que caracterizan la forma de enseñanza.

1999 **Arancibia, Herrera y Strasser:** Sello más o menos personal y propio con que el profesor dirige y configura los modos de educar y enseñar de acuerdo con su concepción de los objetivos pedagógicos y las características de los educandos.

-
- 2001 **Materola:** Adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza con el fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana (citado por De León, 2005).
- 2001 **Himmel:** Repertorio de comportamientos pedagógicos repetidos o preferidos que caracterizan la forma de enseñanza (citada por Suárez et ál., 2008).
- 2002 **Sicilia y Delgado:** Forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las interactivas, así como en las posactivas. El estilo de enseñanza es un modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza– aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo como a nivel de organización del grupo clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que toma el profesor.
- 2002 **Callejas y Corredor:** Manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes. Es una forma característica de pensar el proceso educativo y de realizar la práctica al poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes, sentimientos y valores.
- 2005 **De León:** Son todas las adopciones y adaptaciones de diversos elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, y realizadas por los docentes cuyo campo de acción se circunscribe a los institutos de formación docente, lo cual presupone la presencia de ciertas cualidades muy específicas, tendientes al logro de la optimización de la praxis educativa.
- 2005 **Arvayo:** Manera de utilizar los recursos didácticos para el aprendizaje efectivo del alumno. Conviene al modo de actuar, objetivamente, para alcanzar una meta. El estilo de enseñanza hace referencia entonces al profesor, a la forma en que este lleva a sus alumnos hacia el conocimiento. Es el conjunto de herramientas de las que se vale para tal efecto, en las que se incluyen la tendencia o preferencia cognoscitiva, la preparación académica, el intelecto, la motivación, la estrategia, el nivel de energía, el interés en los alumnos, su lenguaje, su forma de actuar (expresiones faciales y corporales) e incluso la forma de vestir. El término estilo de enseñanza se refiere entonces a que el profesor elegirá qué método y estrategia seguirá al momento de enseñar.
- 2005 **Callejas:** Es la forma en que el docente responde a su compromiso, orienta su labor e interrelaciona las experiencias educativas personales y sociales propias con las de los estudiantes dentro de un contexto específico. Por esta razón, es posible hablar de variedad de estilos pedagógicos, ya que cada persona lo construye y lo expresa de manera diferente al de sus pares. En los estilos pedagógicos se expresan virtudes morales, como la honestidad, el respeto, la fiabilidad, la amplitud de criterio, e intelectuales, como la humildad, la creatividad, la actitud reflexiva, la imparcialidad, todas las cuales son propias del proceso educativo. Por consiguiente, el estilo pedagógico da cuenta de una manera de vincularse con los alumnos, entendiendo que pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de los alumnos y donde la práctica moral, en cuanto ética de la misma práctica, se construye en una

relación que expresa como cualquier otra los vínculos solidarios, respetuosos de las diferencias y de los contextos en los cuales las prácticas se inscriben.

- 2005 **Centeno et ál.:** Modos particulares, característicos y unitarios de educar, comportamientos verbales y no verbales estables, casi inmutables, de quienes tienen a cargo el acto de enseñar en la universidad. Estos son productos de creencias, principios, ideas y conceptos subyacentes en sus prácticas que pueden ser más o menos conscientes.
- 2005 **Salcedo et ál.:** Manera propia y particular como los docentes asumen la mediación pedagógica integralmente desde su saber, saber hacer, saber comunicar y saber ser para contribuir a la formación de educadores.
- 2007 **Acosta:** Forma del maestro acercarse a su aprendiz, por lo que no necesariamente - mente el estilo de aprendizaje del maestro es su estilo de enseñar
- 2008 **Suárez et ál.:** Forma de interrelación entre el docente y el alumno que media los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 2008 **Pinelo:** Forma personal de actuar que tiene cada docente dentro del entorno de aula, sus actitudes y aptitudes, potencialidades y debilidades y los efectos de ello, tanto en los niveles y estilos de aprendizaje de sus estudiantes como en el clima que se crea en el ambiente instruccional. Los estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma como actúan las personas; nos resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos. Tienen el peligro de servir de simples etiquetas. En la mayoría de los casos, los profesores enseñan en consonancia a su estilo personal y profesional.
- 2008 **Escamilla y Sánchez:** construcción simbólica que cada docente hace de sí mismo y de su actividad académica a partir de su formación profesional y docente, cristalizándola en metodologías didácticas que tienen como fin propiciar en los alumnos: aprendizajes significativos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que les posibiliten hacer lecturas críticas del presente que les tocó vivir (conciencia histórica) para interpretar, como sujetos de época, que están en un proceso educativo y formativo (citados en Suárez et al., 2008, p. 184).
- 2009 **Martínez:** Categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza, que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje.
- 2010 **Camargo:** Forma específica de enseñar. Existen diferencias claramente identificables entre los profesores respecto al ejercicio de la labor educativa y remite a la propia vivencia como estudiante. Tendencia del profesor a expresarse de una cierta forma, a organizar cierto tipo de actividades, a evaluar de una determinada manera, a interactuar con sus alumnos de cierto modo, etc.
-

Fuente: Rendón Uribe (2013, pp. 178-180)

Revisando la tabla propuesta se puede observar la multiplicidad de definiciones, así como su evolución a lo largo de los años, estas han pasado de ser básicas a más completas y de abarcar unos cuantos factores a considerar la relevancia de diferentes aspectos, tales como los psicológicos y sociales. Dentro de la psicología, estas definiciones mencionan elementos como los rasgos de personalidad, la motivación, las creencias e incluso las habilidades para interactuar con los estudiantes. Por el lado social, se hace referencia al entorno educativo y al medio personal e histórico en que se desenvuelve el docente.

Algo notorio que mencionan algunos de los autores citados es el carácter de inmutabilidad, consistencia y continuidad de los estilos de enseñanza. De acuerdo a aquello, estos tendrían a manifestarse como patrones que se repiten a lo largo de toda la actividad docente. No obstante, se ha de poner especial atención en no usar a los estilos como meras etiquetas y en reconocer la cualidad dinámica de las personas.

3. Implicaciones Pedagógicas

En el ámbito educativo, reconocer el tipo de estilo de enseñanza predominante en cada docente, es de vital importancia. Su implicación pedagógica permite individualizar y personalizar los procesos educativos y está sujeta a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Para mejorar estos procesos, es inherente que los Estilos de Enseñanza estén direccionados a las preferencias de los Estilos de Aprendizaje de los educandos.

Los Estilos de Enseñanza, como parte de los procesos pedagógicos, son un componente esencial en el quehacer educativo, cada docente debe potencializar estrategias metodológicas que vayan encaminadas a su estilo de enseñanza, sin embargo, un error sería apuntar a un solo Estilo.

En este sentido, el docente debe tomar conciencia y profundizar en aquel estilo que tienda a preferir, también debe y tiene la obligación de ahondar en aquellos estilos en los que la

preferencia no es alta. La finalidad de lo antes expuesto, es atender a todos los Estilos de Aprendizaje de los alumnos, sin descuidar ninguno de ellos. A partir de esto, las estrategias serán múltiples dependiendo de cada uno de los estilos, tanto de Enseñanza como de Aprendizaje.

La implicación del reconocimiento del estilo de enseñanza del docente permite una transformación de la educación, conocer y potencializar cada estilo, invita al docente a la reflexión, interacción e integración de múltiples métodos y modelos de enseñanza y a la atención a la diversidad de aprendizajes de los educandos. Consecuentemente, el trabajar de forma correcta con los Estilos de Enseñanza, permitirá que el estudiante sepa y reconozca la forma más idónea en la que aprende y percibe los aprendizajes. En consecuencia, el rendimiento académico mejorará significativamente.

4. Taxonomía de los Estilos de Enseñanza

Al igual que ocurre con la Taxonomía de los Estilos de Aprendizaje, los Estilos de Enseñanza poseen diversas y múltiples clasificaciones. Para aquello, se pretende otorgarle a la presente investigación; una ilación, sentido de pertenencia y conceptualización de los Estilos de Enseñanza en función de la clasificación de los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1994).

A continuación, se presenta la clasificación de los Estilos de Enseñanza propuesta por Pedro Martínez Geijo (2009) en consonancia con la clasificación de Estilos de Aprendizaje de Alonso y Gallego.

- Estilo de Enseñanza Abierto
- Estilo de Enseñanza Formal
- Estilo de Enseñanza Estructurado
- Estilo de Enseñanza Funcional

5.1 Estilo de Enseñanza Abierto

Dentro de este estilo se agrupan aquellos docentes que tienden a mostrarse flexibles con el programa educativo, las planificaciones y los contenidos. Valoran mucho la originalidad y la creatividad, generan un ambiente abierto y participativo en el aula, donde el trabajo en grupo prima. También gustan de actividades dinámicas, espontáneas y novedosas, y las evaluaciones que aplican suelen ser breves y abiertas (Renes et al., 2013).

Según Camacho y Noguera (2002) este modelo de enseñanza “trata de producir un aprendizaje mediante la indagación y la búsqueda, y trata que el aprendizaje del alumnado sea activo y éste se implique cognitivamente” (p. 37). Por lo cual no de extrañar que los educadores con Estilo de Enseñanza Abierto, mantengan una interacción más profunda con aquellos estudiantes que tienen o prefieren un Estilo de Aprendizaje Activo.

En la misma línea, Martínez Geijo (2009) indica que algunas de las prácticas educativas y de los comportamientos de enseñanza que favorecen el estilo activo, incluyen:

- Proponer que los estudiantes planteen problemas y los resuelvan de forma novedosa.
- Valorar diferentes perspectivas y opiniones, incluso contrarias, respecto a un tema.
- Actualizarse constantemente sobre los sucesos y eventos para incluirlos dentro de los contenidos
- Realizar actividades variadas y que no sean repetitivas.
- No enfocarse en los aspectos teóricos y priorizar la práctica.
- Potenciar el trabajo en equipos y elogiar la creatividad.
- Fomentar la participación voluntaria y espontánea.

En resumen, el docente de estilo abierto genera e implementa estrategias didácticas encaminadas al desarrollo de potencialidades a través del uso de actividades interactivas. La

dinamización es un factor importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permite que los estudiantes profundicen en el trabajo autónomo.

5.2 Estilo de Enseñanza Formal

Los docentes ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos y exhaustivos se incluyen en este estilo formal. Los mismos que se rigen por planificaciones minuciosas, no dan espacio a la improvisación y no se salen de lo que previamente han establecido en los contenidos (Camacho y Noguera, 2002; Renes et al., 2013).

Las características señaladas influyen en cómo llevan sus clases y cómo interactúan con estudiantes y compañeros de trabajo. Así tenemos que son partidarios de las actividades que involucren reflexión, pensamiento crítico y profundidad. Además, no se sienten cómodos con los trabajos grupales, por lo cual procuran no incluirlos en el aula (Renes et al., 2013).

En cuanto a las evaluaciones, las desarrollan de manera que sean extensas y las establecen con suficiente antelación. En la calificación valoran la exactitud y el orden. Algo a destacar de estos docentes es la claridad y precisión con que presentan a los estudiantes los contenidos, actividades, instrucciones y roles que tienen que cumplir (Renes et al., 2013).

El Estilo de Enseñanza Formal favorece de forma significativa a los estudiantes con preferencia por el Estilo de Aprendizaje Reflexivo. De acuerdo a Martínez Geijo (2009), los beneficia mediante los siguientes comportamientos de enseñanza:

- aconsejar e insistir en que piensen bien lo que van decir.
- No obligar a los alumnos a ser portavoces improvisados.
- Explicar despacio, con tiempos para la reflexión.
- Hacer pocos ejercicios, pero desarrollarlos al detalle.
- No presionarles con el tiempo de entrega o plazos de ejecución.

- Desarrollar las clases sin presiones sobre el tiempo o trabajo.
- Dejar tiempo especial para las revisiones y repasos. (pp. 7-8)

El estilo formal se contrapone al estilo abierto, el primero pone énfasis en la espontaneidad el dinamismo mientras que el segundo en la organización y el razonamiento cuidadoso. No hay en sí un estilo mejor que el otro, cada uno cuenta con puntos fuertes que lo hacen destacar de los demás y con desventajas que es preciso abordar.

5.3 Estilo de Enseñanza Estructurado

Algunas de las características con que se puede describir a un docente de estilo estructurado, son: metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado, tradicional y organizado (Camacho y Noguera, 2002). Estos educadores tienden a disponer su labor de forma sistemática, bajo planificaciones y siempre en el marco de teorías coherentes. No son aficionados de lo espontáneo y se van a inclinar por usar una misma metodología a lo largo del tiempo (Renes et al., 2013).

Otros aspectos a destacar incluyen una apertura moderada a los trabajos en grupo, pero tomando en cuenta los diferentes niveles de conocimiento o calificaciones de los estudiantes. El ambiente que generan estos docentes tiende a ser ordenado y tranquilo. Asimismo, las evaluaciones serán objetivas, con priorización del proceso detallado más que del resultado. En lo que se refiere a interacción con compañeros de trabajo, se mostrará participativo y admirador de aquellos que considera superiores (Renes et al., 2013).

Los docentes del Estilo de Enseñanza Estructurado serán más afines con los estudiantes del Estilo de Aprendizaje Teórico. Favorecerán en cierta medida a estos discentes a través de

- Hacer que las tareas tengan propósitos claros y explícitos.
- Incitar a que la dinámica de la clase sea de continuos debates.

- Analizar situaciones o problemas diversos para posteriormente generalizar.
- No propiciar situaciones de donde surjan demasiadas emociones o sentimientos.
- Solicitar de los alumnos que los ejercicios los resuelvan especificando o explicando los pasos que van efectuando para ello.
- Valorar en público aquellos alumnos que piensan y razonan lo que dicen.
- Tratar de ver los problemas desde un plano objetivo y algo distante. (Martínez Geijo, 2009, pp. 8-9)

En definitiva, los docentes con este estilo favorecen procesos de enseñanza homogéneos en relación a las características intelectuales de cada estudiante. Aunque guardan ciertas similitudes con los educadores del estilo formal, se diferencian en algunos aspectos: tienden a tener un enfoque más teórico, son mucho más estructurados, muestran una disposición mayor a los trabajos grupales y pueden interactuar un poco mejor con compañeros de trabajo.

5.4 Estilo de Enseñanza Funcional

Los docentes de este estilo tienen una visión práctica y funcional de la planificación y de los contenidos, por lo que no les darán demasiada importancia a los aspectos teóricos y llevarán la clase enfocándose en ejercicios tomados de experiencias reales (Renes et al., 2013).

Algo más que los distingue es el uso de actividades útiles que sean aplicables en la vida cotidiana, por lo que no dudarán en incluir en sus clases a profesionales de diferentes campos para que compartan sus conocimientos. También fomentarán el trabajo en equipo en tareas como proyectos y su forma de evaluar incluye ejercicios prácticos, más destinados a valorar resultados finales que procesos (Renes et al., 2013).

Este mismo marco que llevan en el aula se aplica en sus relaciones con compañeros de trabajo, así que prefieren involucrarse en lo genere algún tipo de beneficio para su vida laboral o

personal. El docente del Estilo de Enseñanza Funcional favorecerá a estudiantes con un Estilo de Aprendizaje Pragmático, mediante:

- Desarrollar con los alumnos actividades que consistan en aprender técnicas.
- Trabajar en experiencias y actividades del entorno.
- Potenciar la búsqueda de atajos para llegar a la solución.
- aconsejar que las respuestas sean breves, precisas y directas.
- Tratar de mostrar que si algo funciona bien es que es útil. (Martínez Geijo, 2009, pp. 10)

Los docentes que poseen el Estilo de Enseñanza Funcional, propenden a desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera práctica, esto es importante porque la teoría debe ser relacionado con el diario vivir. En la práctica docente, la concreción de resultados y aprendizajes está por encima de la divagación.

6. Características Principales de los Estilos de Enseñanza

Reconocer el estilo de enseñanza de los docentes es de vital importancia en el quehacer educativo. Ya que le permitirá al educador ser consciente de la forma particular que tiene de enseñar, así como examinar aquellos aspectos donde destaca y los que requiere mejorar.

Los efectos de dicho reconocimiento no se limitan solo a la labor docente, sino que repercuten en el estudiante. Camacho y Noguera (2002) indican que “habrá que buscar la coherencia entre el estilo de aprendizaje del alumno y el estilo de enseñanza del profesor. El uno condiciona al otro y viceversa y su interrelación es mutua” (p. 38).

Cada uno de los estilos de enseñanza presenta características propias que lo distinguen de los demás, conocerlas ayuda a identificarlos con mayor facilidad. A continuación, se presentan las características principales de los Estilos de Enseñanza a partir de la conceptualización y diagnóstico en relación a los Estilos de Aprendizaje propuestos por Alonso et al. (1994).

Tabla 3*Características Principales de los Diferentes Estilos de Enseñanza*

Estilo Abierto	Estilo Formal	Estilo Estructurado	Estilo Funcional
Activos	Responsables	Objetivos	Realistas
Creativos	Reflexivos	Lógicos	Prácticos
Improvisadores	Cuidadosos	Perfeccionistas	Concretos
Innovadores	Tranquilos	Sistemáticos	Eficaces
Espontáneos	Pacientes		
Flexibles			

Fuente: Renes et al. (2013, pp. 4-7)

Como se puede observar, cada estilo presenta ciertas características representativas, las mismas que se pueden vincular con los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Camacho y Noguera (2002) señalan:

Un estilo de enseñanza debería potenciar una determinada manera de aprender. En consecuencia, un determinado estilo de enseñanza debe favorecer un aprendizaje distinto del alumnado. Y viceversa, una manera determinada de aprender, un estilo de aprendizaje, tiene que llevarnos a una manera determinada de enseñar. (p. 34)

Las filosofías de enseñanza se crean en función del reconocimiento de la forma en que el docente ejerce la práctica educativa, posteriormente, esto permitirá dar respuesta a las necesidades del contexto educativo, dinamizar los procesos pedagógicos y metodológicos y adecuar la programación y planificación de estrategias didácticas en función del Estilo de Aprendizaje del Estudiante.

7. Estilos de Enseñanza y Rendimiento Académico

Weiner (1992) a través de sus investigaciones especifica algunas causas asociadas al rendimiento, tales como motivación, factores cognitivos y emocionales, salud y entre ellos también consta el docente con su competencia.

De manera que el análisis del rendimiento académico se puede centrar en dos aspectos fundamentales. Por una parte, en el estudio del estilo de enseñanza del docente y, por otra parte, respecto del estilo de aprendizaje del estudiante y la forma en que el educando adquiere y asimila aprendizajes y nuevos conocimientos. Este apartado se concentra en el primer aspecto fundamental y antes de abordarlo, es pertinente recordar que el estilo de enseñanza va a determinar la didáctica, las prácticas educativas, la metodología e incluso el clima del aula.

Sobre el tema, Valencia y López (2012) manifiestan que el estilo de enseñanza es uno de los factores que puede influir en un alto rendimiento académico. Asimismo, destacan que hay ciertos estilos que favorecen dicha influencia, tales como “los estilos innovadores (Participativos, Socializadores, Individualizadores y Creativos) y los estilos cognoscitivos; de manera individual o combinada” (Valencia y López, 2012, p. 140).

Estos mismos autores añaden que un alto rendimiento académico requiere que “el docente deberá estar capacitado para dominar diferentes Estilos de Enseñanza, para llevarlos a la acción después de establecer un análisis previo de la situación, y para combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos” (Valencia y López, 2012, p. 140).

También Enríquez y Freire (2012), consideran que existe una relación entre rendimiento académico y estilos de enseñanza. Solo que resaltan los estilos tradicional, liberal y mixto. Agregan que el estilo mixto sería el que se asocia con un mejor rendimiento.

Por otro lado, Cabrera et al. (2006) indican que “las características del profesorado, sus cualidades profesionales y el desempeño de la docencia se han identificado siempre como factores influyentes en el rendimiento del alumnado” (p. 120). De acuerdo a estos autores, el rol del docente propicia que los estudiantes universitarios terminen sus estudios y aquellos que abandonan perciben baja calidad en la interacción con el educador.

Continuando en esta línea, González y Pino (2016) opinan que debería existir coherencia entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, de no haberla se puede producir fracaso académico. Aquella congruencia requiere que el docente conozca a sus estudiantes y ajuste su accionar. Especial cuidado se ha de tener en que los educadores cuenten con las herramientas necesarias, primero para la identificación tanto de su propio estilo como el de los discentes, luego para poder atender la diversidad con que se encuentren. De lo contrario se podría producir una sobrecarga en el trabajo del profesor. En este punto cabe señalar lo referido por Fernández (2018), respecto de cómo las prácticas de enseñanza inciden en la forma de aprender de los estudiantes y en definitiva en su rendimiento académico. Así manifiesta:

Por lo general, las estrategias de aprendizaje son aquellas propiciadas por el docente anclado en la metodología clásica de su enseñanza, generando por ende, que las estrategias de aprendizaje desarrolladas por el estudiante estén en función de lo determinado por el docente y no por su iniciativa propia; se ha evidenciado que el docente en su ejercicio profesional impone condiciones que imposibilitan aprendizaje accesible y en contrapartida fomenta la dependencia del alumno anulando que el estudiante desarrolle su método de estudio. (p. 62)

En suma, un adecuado o escaso rendimiento académico se da por diversos factores (económicos, sociales, culturales, académicos, etc.). Dentro de esos elementos académicos está inmerso tanto el rol del docente como el del estudiante, profundizar en ambos es importante, ya que se necesita reconocer si el rendimiento académico de los estudiantes está afectado o influenciado por problemas de enseñanza o por problemas de aprendizaje. Centrándonos en lo que concierne al educador, se puede advertir que el rendimiento académico del estudiante está supeditado a la relación existente entre un adecuado diagnóstico del estilo de enseñanza del docente y la metodología y uso de elementos didácticos en la práctica educativa.

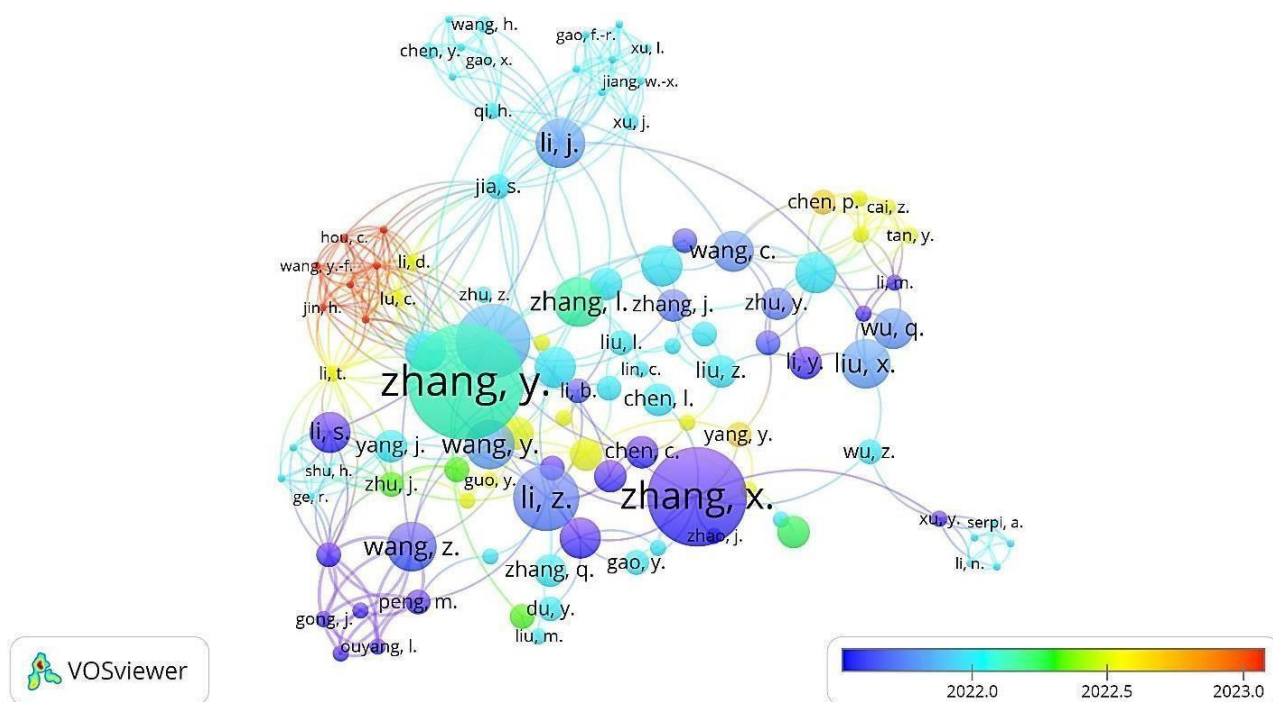
Además, la falta de atención a la diversidad de aprendizajes de los alumnos y la forma en que imparte clases el docente, son sin duda algunos factores que impide una mejora en la praxis educativa.

8. Bibliometría de los Estilos de Enseñanza

Al igual que en el caso de los Estilos de Aprendizaje, es necesario realizar el mapeo de los Estilos de Enseñanza para identificar la producción científica por autores y países en relación a los Estilos de Enseñanza. (Ver Figura 3).

Figura 3

Acoplamiento Bibliográfico de los Estilos de Enseñanza, (Mapeo Mediante VOSviewer)



Fuente: Elaboración propia a partir de VOSviewer, con base en Scopus.

Nota: Representación gráfica del volumen de documentos y citas correspondiente a Estilos de Enseñanza

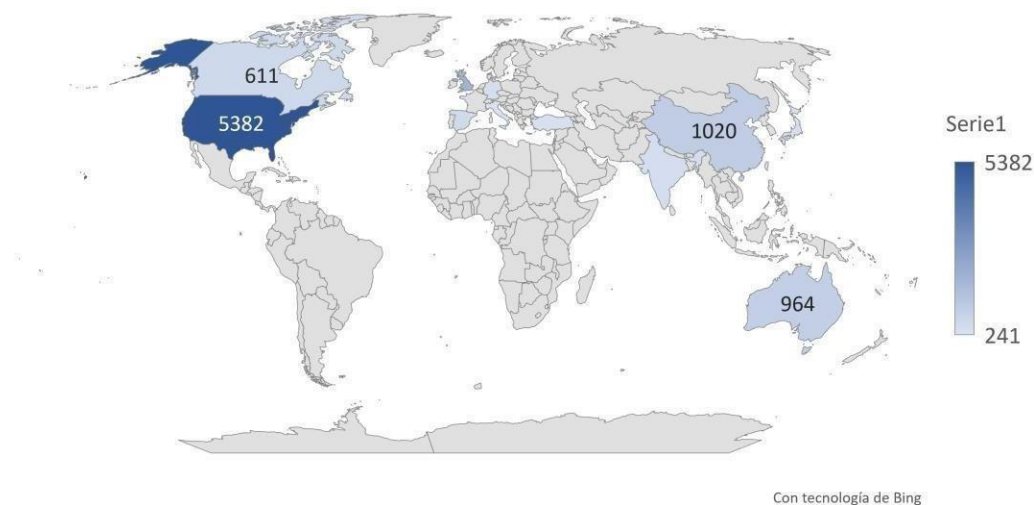
El análisis de la producción científica por autores y por países, incluyó 2000 documentos extraídos de la base de datos Scopus, estos trabajos fueron elaborados entre los años 2021 y 2023. En relación a la producción de autores, destacan los siguientes: Zhang, L., (n=22), Moreno, M., (n=19), Graf, S. & Vansteenkiste, M., (n=15), Aelterman, N., Haerens, L., Pouluva, P., Reeve, P., Sciarrone, F., Simonová, I., (n=13), Limongelli, C., (n=12), Simonová, I., (n=11), Byra, M.,

Felder, R., Hamada., M, Hardman, F., Kostolányová, K., Soenens, B., Zhang, L., (n=10), etc.

En relación a la distribución geográfica de la producción científica analizada, tomamos en cuenta, de forma general, toda la producción científica en relación a Estilos de Enseñanza; al respecto, los países con mayor producción científica son: Estados Unidos (n=5382), seguido de Reino Unido (n=1949), China (n=1020), Australia (n=964), Canadá (n=611), España (n=574), India (n=423), Malaysia (n=420), Alemania (n=401), Taiwán (n=382), Japón (n=335), Turquía (n=303), Italia (n=241), etc. (Ver Figura 4).

Figura 4

Mapeo de la Distribución Geográfica de la Producción Científica por Países en Relación a los Estilos de Aprendizaje, CHAEA



Fuente: Elaboración propia

Nota: Representación gráfica del volumen de documentos y citas por países correspondiente a Estilos de Enseñanza

9. Resumen

En los últimos años, la figura del docente se ha visto deteriorada debido a factores como la falta de actualización de conocimientos, la diversidad en el aprendizaje, las nuevas formas y métodos de enseñanza y al desconocimiento del Estilo de Enseñanza del docente, estos factores han hecho que el docente se vea inmerso en un constante dilema; especialmente en la forma de impartir sus conocimientos o la manera oportuna de llegar a los estudiantes.

Los Estilos de Enseñanza son un factor indispensable para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, su implicación pedagógica permite personalizar los procesos educativos, atender y mejorar la educación desde diversos contextos e individualidades. Los Estilos de Enseñanza juegan un papel preponderante en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que inciden directamente en la forma en que los estudiantes adquieren y asimilan la información. Acotando lo que antecede y, dependiendo del Estilo de Aprendizaje preferente del estudiante, los Estilos de Enseñanza pueden repercutir de mejor o mayor manera en su desempeño educativo óptimo.

Al igual que ocurre con la Taxonomía de los Estilos de Aprendizaje, los Estilos de Enseñanza poseen diversas y múltiples clasificaciones hemos elegido la propuesta por Martínez Geijo (2009) (Estilo de Enseñanza Abierto, Formal, Estructurado y Funcional) en paralelo con la clasificación de Alonso de los Estilos de Aprendizaje.

El estudio y reconocimiento del Estilo preferente de Enseñanza del docente o la forma en la que ejerce la práctica educativa, permitirá crear nuevas filosofías de enseñanza en función de dinamizar los procesos pedagógicos y metodológicos. Junto con ello, la importancia del diagnóstico del Estilo de Enseñanza del docente mejorará significativamente el rendimiento académico del estudiante, siempre y cuando, como ya lo mencionamos anteriormente, se atienda de manera oportuna a la diversidad e individualidad de los Estilos de Aprendizaje del educando.

CAPÍTULO IV: SISTEMA UNIVERSITARIO A DISTANCIA

Esquema

1. Introducción
2. Hacia una Conceptualización de la Educación a Distancia
3. Orígenes y evolución de la Educación a Distancia
4. La educación superior a distancia en América Latina
5. La educación superior a distancia en Ecuador
6. La educación superior a distancia en la Universidad Técnica Particular de Loja
7. Elementos que componen la educación superior a distancia
 - 7.1. El Docente
 - 7.2. El Alumno
 - 7.3. La comunicación a través de medios
8. Resumen

1. Introducción

La educación superior, en la modalidad abierta y a distancia, supone una formación holística e integradora de saberes, en la que los estudiantes de forma independiente, a través de técnicas y estrategias metodológicas, adquieren sus propios conocimientos. El educando, en ese sentido, es el responsable de su formación; sin embargo, las universidades han apuntado por implementar recursos y estrategias didácticas que permitan el desarrollo y acompañamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dicho acompañamiento está sujeto por la guía de un docente tutor, el mismo que es el encargado de conducir y orientar los procesos educativos, convirtiéndose en un mentor y acompañante en la formación integral de los educandos.

En educación a distancia, las estrategias metodológicas atienden otras realidades y otros contextos educativos; ante ello, los docentes tutores entran en la dinámica de atender, mediante diversas formas de interacción didáctica, planificación de estrategias metodológicas y procesos de evaluación, aquellas necesidades educativas propias de este sistema.

Las barreras educativas y la falta de acceso a una educación presencial, debido a diversos factores: laborales, geográficos, flexibilidad horaria, disminución de costos, dinámica de la metodología de enseñanza, etc., han permitido que exista un auge de estudiantes que han apuntado a incursionar en esta modalidad.

Los mecanismos de enseñanza-aprendizaje en educación a distancia, especialmente en la Universidad Técnica Particular de Loja, merecen una especial atención y revisión de los componentes pedagógicos inmersos en los procesos de enseñanza de esta disciplina, así como sus fundamentos filosóficos, sociológicos y psicopedagógicos y aquellos componentes que integran el modelo educativo.

10. Hacia una Conceptualización de la Educación a Distancia

La educación superior a distancia es una formación académica que se desarrolla en instituciones públicas o de carácter privado, para el efecto, se utilizan entornos virtuales, esto debido a diversos factores como son: tiempo, recursos económicos, acceso a las universidades públicas, ubicación geográfica y distancia entre los actores educativos que son parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar que múltiples son las características que atañen a esta modalidad, la misma no es continua no siempre tiene el acompañamiento permanente de un tutor o un docente, sin embargo, existen las metodologías y recursos didácticos para atender a sus necesidades educativas y a su formación.

Ahora bien, ¿qué es la educación a distancia? Se acepta actualmente que, a pesar de las diversas denominaciones, todas ellas tienen en común el que se trata de una enseñanza mediada por la distancia y fundamentada en el autoaprendizaje. Es decir, una modalidad educativa que no está regida ni por el espacio (no se imparte en un aula concreta), ni por el tiempo (el ritmo de aprendizaje lo estipula cada alumno), constituyéndose como fundamento de su estudio una serie de materiales especialmente diseñados para guiar el autoaprendizaje. (García Aretio, 2001, p. 172)

En concordancia con García Aretio, podemos manifestar que la educación a distancia está supeditada a la autoformación del educando, siendo él, el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para tener más claro el panorama respecto de la educación superior a distancia, es preciso exponer múltiples definiciones aportadas por diversos escritores especializados en el tema. A continuación, damos a conocer las más importantes.

Tabla 4*Definición de Educación a Distancia.*

Autor	Definición
Holmberg (1977; 1985)	El término enseñanza a distancia cubre las distintas formas de estudio a todos los niveles que no se encuentran bajo la continua, inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que, sin embargo, se benefician de la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial.
Keegan (1980)	La participación en una forma más industrializada de educación, la separación profesor alumno, el uso de medios técnicos...
Casas Armengol (1982)	El término enseñanza a distancia cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua de profesores y alumnos, en locales especiales para fines educativos. Esta nueva forma de enseñanza incluye todos los métodos en los que, debido a la separación existente entre estudiantes y profesores, las fases interactiva y preactiva de la enseñanza son conducidas mediante la palabra impresa y/o elementos mecánicos o electrónicos.
Cirigliano (1983)	La enseñanza a distancia es un punto intermedio de una línea continua en cuyos extremos se sitúa la relación presencial profesor alumno, por una parte, y la educación autodidacta, abierta, por otra.
Peters (1983)	Es un método de impartir conocimientos, habilidades y actitudes, racionalizado mediante la aplicación de la división del trabajo y de principios organizativos, así como el uso extensivo de medios técnicos, lo cual hace posible instruir a un gran número de estudiantes al mismo tiempo, donde quieran que ellos vivan
Marín Ibáñez (1984)	Es un sistema multimedia de comunicación bidireccional con el alumno alejado del centro docente, y facilitado por una organización de apoyo, para atender de un modo flexible el aprendizaje independiente de una población masiva, dispersa. Suele configurarse con diseños tecnológicos que permiten economía de escala.
Rowntree (1986)	Aquel sistema de enseñanza en el que el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje por medio de materiales didácticos previamente preparados, con un escaso contacto directo con los profesores.
García Aretio (1996)	Es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes

Fuente: García Aretio (2001, pp. 173-174)

En definitiva, podemos determinar que la evolución del concepto educación a distancia ha ido variando a lo largo de la historia, como lo ha ido haciendo la aplicación de distintas técnicas y estrategias metodológicas para atender este contexto educativo. Si bien, la educación a distancia está sujeta a una interacción bidireccional, la mayoría de especialistas en este tema coinciden que el educando es el actor principal de su propio conocimiento.

11. Orígenes y Evolución de la Educación Superior a Distancia

El surgimiento, desarrollo e implementación de nuevos métodos de enseñanza, llevaron e impulsaron al nacimiento de la educación a distancia, permitiendo la atención prioritaria a todos aquellos grupos que no podían acceder a una educación presencial debido a factores sociales, económicos, demográficos, etc.

El gran auge de la educación a distancia se ha llevado a cabo en la segunda mitad del siglo XX. Ahora bien, también podemos afirmar que este proceso de enseñanza-aprendizaje ha existido desde siempre, una enseñanza a distancia, de una u otra forma, se ha llevado a cabo en la medida en que se ha pretendido transmitir una información, unos valores, una cultura, etc., a otros por medios no directos, es decir, cara a cara: una carta, una obra literaria, una obra de arte..., han sido instrumentos que se han utilizado para formar a otros transmitiendo a través de ellos ideas, valores, normas, etc. por ejemplo, Platón cita a Homero como el educador de la Hélade por excelencia. Las historias recogidas en sus poemas, no eran narraciones cualesquiera, sino que a través de ellas ensalzaba intencionalmente los valores propios de los griegos. O las cartas de los primeros cristianos, las obras de los autores romanos, el arte románico o gótico, etc., etc. todos ellos transmitían intencionalmente modelos antropológicos concretos. (García Aretio, 2001, p. 163)

La situación de crisis creada por la pandemia del Covid, donde en casi todos los países se decretó un confinamiento y el cierre de las escuelas y universidades obligó a diseñar de forma improvisada una modalidad de aprendizaje a distancia, no siempre con éxito. A continuación, se presentan hechos trascendentales e importantes en relación a la educación a distancia.

Tabla 5

Hechos Trascendentales de la Educación a Distancia

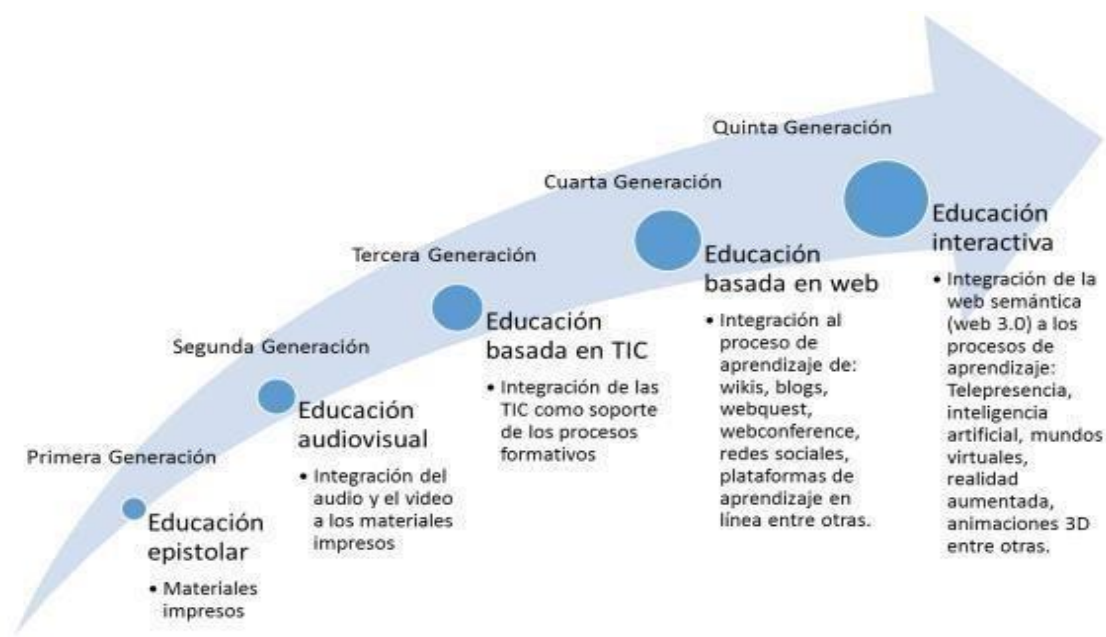
Año	Acontecimientos
1728	Aparece un anuncio en la Gaceta de Boston ofreciendo material de enseñanza y tutorías por correspondencia.
1856	C. Toussain y G. Laugenschied en Berlín fueron patrocinados por la sociedad de lenguas modernas a enseñar francés por correspondencia.
1858	La universidad de Londres otorga títulos a estudiantes externos que reciben enseñanza por correspondencia.
1883	Comienza en Ithaca (estado de Nueva York) la Universidad por Correspondencia.
1891	la Universidad de Chicago funda el Departamento de Enseñanza por Correspondencia.
1903	Julio Cervera funda en Valencia la Escuela Libre de Ingenieros
1938	Se celebra la I Conferencia Internacional sobre Educación por Correspondencia (Victoria, Canadá).
1939	Nace el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia en Francia.
1951	La Universidad de Sudáfrica se dedica exclusivamente a impartir cursos a distancia.
1962	Se inicia en España la experiencia del Bachillerato Radiofónico.
1963	Se crea el Centro Nacional de Enseñanza Media por radio y televisión (España).
1969	Se crea la Open University (Reino Unido).
1972	Se crea la UNED (España).
1979	Se crea el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD, España).
1992	Se crea el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD, España).

Fuente: García Aretio (2001, p. 164)

Tal como se puede apreciar en la tabla, desde 1728 ya se puede evidenciar la creación de estrategias de enseñanza mediante la implementación de tutorías por correspondencia. Esto sería el inicio de la educación a distancia de manera formal. Apoyando lo antes expuesto, en la Figura 1, se da a conocer la evolución de la educación no presencial marcada por diferentes generaciones. (Ver figura 5)

Figura 5

Evolución de la Educación no Presencial



Fuente: Yong et al. (2017, p. 86)

12. La Educación Superior a Distancia en América Latina

La educación superior en América Latina hasta no hace mucho contaba únicamente con la modalidad presencial. Aquello generó varias dificultades que incluían el elevado costo de los aranceles de las matrículas, los inconvenientes en la movilización geográfica y las restricciones

que impedían el libre ingreso de las poblaciones con menor capital cultural. Todo lo mencionado sumado al auge educacional hizo posible el surgimiento de la educación a distancia.

Es así que tanto universidades públicas como privadas asumieron el reto de otorgar y acercar este servicio a la ciudadanía, creando en su sistema educativo la bimodalidad de estudios, en primer lugar, semipresenciales y luego a distancia.

En la región latinoamericana a mediados de los años 70 u 80 se da el inicio formal de la educación a distancia. Lo hace en países como México, Colombia, Costa Rica y Venezuela, mediante la oferta en universidades públicas. Sobre este período, Rama (2012) manifiesta:

La educación superior a distancia asumió la forma de una educación semipresencial con el apoyo de materiales didácticos escritos, la existencia de tutores con una atención a través de sedes distribuidas en el país y en las cuales además se realizan las evaluaciones de los aprendizajes, ya que los exámenes se estructuraban para su realización presencial. (p. 46)

Seguidamente en los años noventa, debido a la incorporación de nuevas tecnologías, se producen cambios notables en la educación. Las universidades privadas se unen a la oferta a distancia, igualmente en modalidad semipresencial. Al mismo tiempo se establecen regulaciones que consolidan este modelo y aquellas instituciones que solían solo brindar formación presencial también se diversifican y brindan estudios a distancia (Rama, 2017).

Especial mención en este punto merecen las universidades autónomas de México, Honduras y Argentina. Según Rama (2012) estas instituciones “comenzaron a estructurar un modelo bimodal en términos pedagógico, organizativo y tecnológico” (p. 48). Aquello es importante porque implica el intento de estas entidades de equipararse a los estándares de calidad del modelo presencial.

En los noventa se debe agregar que la Universidad Autónoma de México (UNAM) crea el Sistema de Universidad Abierta (SUA), el cual procuraba el ingreso de aquellos estudiantes que no obtenían cupo o que no superaban el examen de admisión en la modalidad presencial. Algo parecido, pero con menor proporción hizo la Universidad Central de Venezuela (UCV) (Rama, 2012).

Por otro lado, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) establecieron bimodalidades, solo que la formación a distancia se ofrecía desde las facultades y escuelas, no en toda la institución. Lo que suponía que para determinadas materias se asistía de forma semipresencial (Rama, 2012).

Desde el sector privado se puede distinguir las iniciativas del Tecnológico de Monterrey (México) y la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). A estas se sumaron más entidades, que fueron gestadas desde el interior de cada país y que ampliaron la oferta a distancia. Rama (2012) destaca las siguientes:

La Universidad del Caribe (UC) y la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) en República Dominicana, la Universidad de Salta y la Universidad Blas Pascal en Argentina, ALAS Peruanas y ULADECH en Perú, la Universidad de Bucaramanga en Colombia, la Universidad de Paraná en Brasil o la Universidad Rafael Belloso Chacín en Venezuela. (p.52)

Conforme se fue expandiendo la educación a distancia, se fueron superando obstáculos como restricciones normativas y académicas, que impedían aplicar esta modalidad en determinados programas y carreras. De igual manera carecía de políticas públicas que le respaldaran, lo que impedía contar con información y estadísticas sobre su funcionamiento (Rama, 2012).

Todo lo anterior junto con el libre acceso, sin necesidad de examen de admisión, causó prejuicios que influyeron en la burocracia y en la población en general, hasta el punto de considerarle una opción de baja calidad. Lo cual se vio reflejado en las trabas para obtener acreditaciones académicas. Muchas veces los parámetros con que se evaluaba este modelo, no estaban adaptados y se basaban más en los parámetros que se requerían para la universidad presencial (Nieto y De Majo, 2013).

No obstante, este panorama mejora en el año 2000, la revolución tecnológica modernizó muchos procesos y dotó de nuevas herramientas a la educación. De manera que fue posible considerar una multimodalidad, donde ya no solo se habla de formación presencial y semipresencial, sino que también se incluye una enseñanza totalmente virtual. Esta modernización fue paulatina y diversa, estuvo sujeta en gran medida a las condiciones políticas, económicas y sociales de cada país de la región.

Otro punto notable en el progreso de la educación a distancia fueron las ofertas transfronterizas. Gracias a las tecnologías de la información (TIC) se realizaron convenios y acuerdos internacionales para que estudiantes latinoamericanos puedan acceder a estudios superiores, destacándose en gran medida los programas de maestría y doctorado en formato virtual (Rama, 2017).

Actualmente aún se carece de estadísticas completas sobre la educación a distancia, pero esta ha llegado para quedarse y se ha consolidado, prueba de ello es el incremento del 24% para esta modalidad en el período comprendido entre 2000 y 2010 (Rama, 2017; Luna-Romero et al., 2019). En este sentido destaca Brasil por contar con formación de este tipo en un 20% y por disponer de recursos públicos para la oferta a distancia (Lupion y Rama, 2010).

Además, Fanelli (2019) indica que para el año 2017, “los estudiantes de educación superior de primer título han crecido en el período, observándose una proporción relevante de personas que estudian en la modalidad a distancia en Brasil, Colombia, Honduras, México y la República Dominicana” (p. 7).

En definitiva, hoy la modalidad a distancia está más presente que nunca en el sector educativo. La emergencia sanitaria producida por la pandemia del COVID-19 obligó al cierre temporal de prácticamente todas las instituciones y demandó una rápida adaptación de las universidades presenciales al modelo de educación a distancia.

La crisis del COVID-19, ha tenido un impacto profundo en la educación, aun cuando poco a poco sea posible el regreso a las aulas, queda ya configurado el escenario para que se expanda todavía más la formación a distancia y para que muchos de sus procesos se mejoren y transformen.

A pesar de que lo mencionado es esperanzador, queda un buen camino por recorrer y dentro de Latinoamérica la pandemia trajo consigo numerosos efectos que van desde lo sanitario, económico, social y educativo. Haciendo hincapié en este último, se puede evidenciar que la calidad y la equidad de la educación ha disminuido drásticamente. Se tuvo que improvisar un formato a distancia y los agentes educativos (directivos, docentes y estudiantes) no estaban listos para algo así (Pedró, 2020).

Sumado a eso está la desigual accesibilidad a conectividad y equipamiento tecnológico, muchos estudiantes y docentes han tenido que apañarse con los recursos que cuentan y eso ha afectado su rendimiento. En lo que concierne al manejo de los procesos educativos, al tener que ajustarse de forma rápida a una nueva modalidad, muchos docentes carecían de las competencias y los conocimientos necesarios para dar clases a distancia (Pedró, 2020).

Así, aunque usaban tecnología moderna, la metodología y el currículum seguía siendo de tipo presencial. Aquí caben las palabras de Angulo (2005), quien sostiene que “innovar un ambiente de aprendizaje a distancia, no es trasladar la docencia de un aula de adobe a un aula virtual, es transformar en sus bases, las relaciones personales en las que se dan los procesos educativos” (p. 68).

13. La Educación Superior a Distancia en Ecuador

Centrándonos en el contexto ecuatoriano, la educación a distancia se formalizó en los años 70's con la implementación de programas dirigidos a personas adultas con escasa formación académica, mediante escuelas radiofónicas. Luego, en la misma década, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) implementaría los estudios de educación superior universitaria abierta y a distancia (Aldas et. al, 2013).

La UTPL logró una rápida expansión a través de centros universitarios asociados, lo cual fue determinante para el país, ya que incentivó la participación de otras universidades en la educación a distancia. Así en 1985 la UTPL se asocia con la Escuela Superior Politécnica del Ejercito (ESPE) y crea un centro, el mismo que funcionó hasta 1988. Posteriormente la ESPE abre su propia modalidad a distancia, convirtiéndose en la segunda universidad de Ecuador en ofertarla (Torres, 2002).

Otra institución que destaca es la Universidad Nacional de Chimborazo, la cual a mediados de 1988 inició “el proceso de incorporación de las aulas virtuales a la docencia presencial, logrando establecer ambientes del tipo B-Learning, donde se combina las clases en el aula y el trabajo autónomo de los estudiantes mediados por las tecnologías” (Humanante Ramos, 2013, p. 211).

Para 2013, según datos del Consejo de Educación Superior, el país contaba con “58 Instituciones de Educación Superior (IES) clasificadas en: públicas (29), particulares

cofinanciados (9) y particulares autofinanciados (20); de las cuales 20 ofrecen cursos, carreras y programas en educación a distancia o virtual” (Aldas et al., 2013).

Durante ese mismo año Rama (2017) reporta las siguientes estadísticas:

La incidencia de la matrícula bajo la modalidad a distancia se distribuye entre el posgrado y el grado, y representaba el 11.34% de la matrícula superior en el país para el 2013. En la cobertura de educación a distancia, el sector privado es altamente dominante: mientras el sector público para el 2013 cubría el 10,85% de la matrícula, el sector privado cubría el restante 89,15%. (p. 1093)

Mientras que para el 2018, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), indica que el 9,6% de los estudiantes ecuatorianos estudian a distancia y el 3.8% de forma semi-presencial. Y agrega que para ese año existían 13 universidades públicas con 71 carreras a distancia y 17 universidades privadas con 205 carreras (El Universo, 2018).

La falta de estadísticas actualizadas sobre la educación superior a distancia es algo de lo que adolece América Latina en general y Ecuador no es la excepción. Es preciso que se recaben datos al respecto, para tener una visión del estado de esta modalidad y así introducir los cambios y mejoras pertinentes. Actualmente contar con esta información es urgente porque solo de esa manera se puede conocer el impacto del COVID-19 en la educación superior ecuatoriana.

14. La Educación Superior a Distancia en la Universidad Técnica Particular de Loja

Históricamente, la educación tradicional no ha podido atender a todas las demandas en términos de acceso a la educación de los estudiantes, ni estos han podido integrarse de manera adecuada a este sistema de enseñanza debido a varias circunstancias. Siendo la educación un derecho universal, es imperiosa la necesidad de que el sistema educativo atienda a todos los

sectores, aún más a aquellos que por situaciones geográficas, económicas o rezago estudiantil, no han podido acceder a una educación presencial.

En el contexto ecuatoriano, la Universidad Técnica Particular de Loja es uno de los centros de educación superior que mayor cantidad de estudiantes acoge, tanto en su matriz como en cada una de sus extensiones universitarias a nivel nacional y mundial (Madrid, Roma y Nueva York), ello no sólo implica mantener un compromiso en relación al adecuado otorgamiento de una oferta académica, sino también en atender aspectos relacionados con la calidad de la educación en función de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

El sistema de educación superior a distancia conglomeraba a miles de personas desde sus inicios. La Universidad Técnica Particular de Loja se convirtió en la primera universidad en otorgar los estudios de educación a distancia en Ecuador y en Latinoamérica.

La Universidad Técnica Particular de Loja fue fundada por la Comunidad Marista Ecuatoriana (AME) EL 3 DE MAYO DE 1971 y administrada por la misma hasta octubre de 1997. Desde esta fecha se encuentra regentada por la Comunidad de Misioneros y Misioneras Identes.

La UTPL, mediante el Decreto No. 646, publicado en el registro oficial No. 217 del 5 de mayo de 1971, se constituye como persona jurídica autónoma, con la finalidad social y pública, pudiendo impartir enseñanza, desarrollar investigaciones con libertad científico - administrativa y participar en los planes de desarrollo del país, otorgar, reconocer y revalidar grados académicos y títulos profesionales y en general, realizar las actividades propias para la consecución de sus fines.

De acuerdo a la Ley Orgánica de Educación Superior y el Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja, goza de los derechos, facultades y deberes que le conceden la Constitución y las leyes de la República.

La Modalidad Abierta y a Distancia, fue creada mediante resolución del Consejo Gubernativo en sesión del 2 de septiembre de 1976. El Estatuto aprobado por el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), determinó en sesiones del 27 y 28 de agosto de 1987, que la Universidad imparte estudios a través de las dos modalidades: Tradicional o Presencial y Abierta o a Distancia. El Estatuto actual, aprobado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), el 30 de enero del 2002, mediante resolución N° RCP - S2-R050-02, establece en su artículo 31 que la Universidad Técnica Particular de Loja brinda educación superior de pre y postgrado a través de las modalidades de estudio:

- Presencial; y,
- b) Abierta y a Distancia, con sus variantes:
 - b. 1. A distancia tradicional
 - b.2. Semipresencial y,
 - b.3. Virtual

Para ello el Consejo Superior de la Universidad autoriza al Rector - Canciller el desarrollo de la estructura de dichos sistemas y los convenios que deban celebrarse para su creación, operación y funcionamiento y somete lo correspondiente a la aprobación del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) de conformidad con la Ley de Educación Superior.

La Modalidad Abierta y a Distancia, pionera en Latinoamérica desde 1976, es coesencial al desempeño de la misión de la universidad, por la función social que tiene, posibilitando el acceso a la educación superior a quienes por diversos motivos no pueden hacerlo de otra forma. Su desarrollo, en consonancia con las tendencias de nuestro tiempo, es tarea esencial que la Universidad debe acometer, a través de sus órganos respectivos, para continuar ofreciendo su aporte al país. (UTPL, 2014, pp.14-15)

La Universidad Técnica Particular de Loja, en su afán de democratizar la educación, crea la modalidad de educación a distancia, posibilitando la profesionalización y formación universitaria de aquellos sectores geográfica, social y económicamente excluidos, el contexto y entorno sociocultural ha de favorecerse debido a la incorporación de esta política de enseñanza.

La UTPL, fundamenta su acción en crear soluciones y respuestas a necesidades reales en las comunidades en donde su modelo educativo acciona, representando la política de vinculación con la colectividad de manera integral.

15. Elementos que Componen la Educación a Distancia

15.1 El Docente

El docente, sin lugar a dudas, se convierte en uno de los elementos más importantes en la educación a distancia, el docente que hace las veces de tutor, debe transformar el sentido tradicional de la educación presencial convirtiéndose en un guía y acompañante permanente de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la organización y planeación de experiencias didácticas.

La eficacia y eficiencia de las instituciones educativas depende en gran parte de la **formación, capacidades y actitudes** de sus docentes. Esas tres características estarán en

consonancia de las funciones encomendadas a los mismos que, sabemos que son distintas en una institución a distancia respecto a otra de carácter presencial.

En la institución a distancia la docencia no es directa, se utilizan recursos técnicos más o menos sofisticados para posibilitar la comunicación bidireccional en la que colabora un profesor poco habitual en las otras instituciones, el tutor. Docencia que habrá de ser enfocada a motivar y potenciar el aprendizaje independiente y autónomo de un adulto. Y, por fin, se requiere un proceso tecnológico, sobre todo en lo referente a la planificación previa, mucho más depurado que en las instituciones educativas de carácter presencial.

Estas características se convierten en condicionantes de la acción docente a distancia que aparece compleja por la multitud de agentes que intervienen desde el diseño de los cursos hasta la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Por ello, las funciones sustanciales que un profesor de la enseñanza convencional desempeña de forma generalmente individual (programación, enseñanza directa y evaluación) precisan en el caso de la docencia a distancia de la intervención de equipos de expertos en los distintos campos que habrán de dividir el trabajo:

- **Expertos en los contenidos** de la disciplina o curso en cuestión.
- **Especialistas en la producción de materiales didácticos:** tecnólogos en educación (diseño y estructura de los contenidos), editores, diseñadores gráficos, expertos en comunicación y medios técnicos (producción transmisión de materiales audiovisuales e informáticos), etc.
- **Responsables de guiar el aprendizaje** concreto de los alumnos que planifican y coordinan las diversas acciones docentes (a distancia y presenciales), integran los

distintos materiales, y diseñan el nivel de exigencia y las actividades de aprendizaje precisas para superar el grado de logro previsto.

- **Tutores**, asesores, consejeros, animadores que motivan el aprendizaje y aclaran y resuelven las dudas y problemas surgidos en el estudio de los alumnos y, en su caso, evalúan los aprendizajes.

La división del trabajo en esta modalidad de enseñanza se hace aconsejable por la propia complejidad de las funciones. Deben aprovecharse las ventajas que propician las siguientes situaciones: un buen experto en contenidos científicos pone su saber a disposición de los especialistas en elaborar un material impreso de calidad científica y pedagógica adaptado a las necesidades de un alumno que ha de estudiar a distancia; un docente formado en diseño y coordinación del proceso de aprendizaje de los alumnos y un tutor que ayuda aprende y motiva a los alumnos. Este equipo, asegura un mayor grado de objetividad en los conocimientos objeto de aprendizaje.

En muchas instituciones, las tres primeras funciones reflejadas anteriormente son desempeñadas por la misma persona, con el riesgo que esto comporta, sobre todo respecto a la función segunda, de elaborar unos materiales faltos de calidad pedagógica. También, en función de la dimensión de la institución y de su número de alumnos, las funciones 3 y 4 pueden recaer o no sobre la misma persona.

Nos parece positivo, sin embargo, que, siempre que sea posible, las funciones 1 y 3 sean desempeñadas por el mismo docente con el fin de posibilitar un mayor grado de coordinación, que se hace fundamental cuando es la misma persona la que marca el nivel científico de los contenidos y coordina el proceso de aprendizaje de los alumnos. Así este docente sería:

- El autor de la producción científica;
- El diseñador del proceso de aprendizaje y de la utilización de los paquetes instruccionales;
- El responsable de la evaluación de los aprendizajes;
- El coordinador de los tutores de su materia o curso.

Con la puesta a disposición de los alumnos de materiales didácticos de calidad queda cubierta una importante parte de la misión que la sociedad encomienda a las instituciones educativas, la de transmitir la ciencia, la técnica y la cultura. Pero, será posible llevar a cabo otras funciones tales como la motivación al estudio, la crítica de los contenidos transmitidos, la aplicación de estos conocimientos, ¿etc.?

En un sistema a distancia estas posibilidades se propician básicamente a través de la orientación personal, la ayuda individualizada y el contacto con los compañeros que se vehiculan a través de la tutoría. (García Aretio, 1999, pp. 52-54)

En la modalidad a distancia es preciso que el docente conozca su estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje del alumno, y cuente, además, con la experiencia necesaria para desarrollar aspectos metodológicos y tecnológicos en atención a este tipo de formación y a los contextos educativos. El papel del docente y el uso de una adecuada comunicación bidireccional, junto con el apoyo de materiales didácticos, permiten un mejor desarrollo de la práctica docente, atendiendo de forma adecuada y oportuna a las diversas necesidades del educando.

15.2 El Alumno

Es el centro del quehacer educativo, el elemento básico y la razón de ser de la educación. En contraposición a los niveles elementales de enseñanza (primaria, secundaria y bachillerato), en la formación a distancia universitaria, el estudiante es una persona adulta. Lo que hará que los

procesos educativos se diferencien, pese a ello, en cualquier modalidad, los alumnos deben ser conscientes de la gestión de su aprendizaje y protagonistas de su formación.

Según García Aretio (1999) el estudiante a distancia “es un individuo generalmente maduro con una historia vivencial llena de experiencias, conocimientos, capacidades, hábitos, actitudes, conductas e interés en participar en su propio proceso de formación, características éstas que condicionan, filtran y, previsiblemente, mejoran los futuros aprendizajes” (p. 51).

Todos esos elementos que caracterizan a este estudiante precisan el uso adaptado y flexible de didáctica, metodología, técnicas y recursos. Asimismo, la enseñanza debería tomar en cuenta las necesidades, intereses, motivaciones, disponibilidad de tiempo, ritmos y estilos de aprendizaje (García Aretio, 1999).

En la misma línea Chaupart et al. (1998) sostienen que el alumno de esta modalidad precisará cambiar sus hábitos, asumir un papel activo y responsabilizarse en la organización de su tiempo. También destacan que es necesario que cuente con bases tecnológicas, como el uso de una computadora, de programas básicos e internet. Si bien la educación a distancia se diferencia en algunos puntos de la presencial, no por eso deja de requerir la participación en clases y tutorías, así como el trabajo en grupo.

Queda claro que el discente afrontará de forma independiente una buena parte del proceso de aprendizaje, Ross (1999) opina que ser un alumno autónomo conlleva:

Cambios en el sistema personal de valores (apertura a las ideas nuevas y replanteamiento de las anteriores), en los comportamientos (automotivación) y el desarrollo de nuevas capacidades (para organizar el tiempo, para adquirir técnicas de estudio, para comprender el porqué de las dificultades, para adquirir un pensamiento crítico y lateral, así como técnica de investigación y de trabajo en bibliotecas). (p. 45)

Dentro de esta modalidad también existen estudiantes con minusvalía física y discapacidad, por lo cual es importante tomar en cuenta las necesidades particulares que puedan presentar. Aquí la tecnología puede ser un aliado valioso que permita incorporar y normalizar muchas de las actividades educativas (García Aretio, 1999).

Pese a que se ha dicho que una gran proporción de los estudiantes a distancia son adultos, la nueva realidad que se ha configurado por la pandemia ha modificado aquello, y ahora mismo los alumnos son de un rango variado de niveles y edades. Aunque algunos de los puntos que se han citado podrían ser aplicables a estos nuevos discentes (como el uso de la tecnología, cambio de hábitos y mayor autonomía), si se precisan hacer ajustes. Por ejemplo, los niños y adolescentes requerirán más apoyo tanto de docentes como de sus padres para seleccionar y valorar el contenido disponible en internet. Asimismo, las plataformas de estudio requieren interfaces más interactivas y dinámicas para motivar y captar la atención de los más pequeños.

En resumen, las características de los alumnos asistentes a la modalidad a distancia son diversas, como diversas son las estrategias didácticas que se deben desarrollar para favorecer a estos grupos. La motivación extrínseca e intrínseca son elementos importantes que se deben destacar y potenciar en su formación, así como el estilo en el que aprenden. Siendo los estudiantes los que participan en su propio proceso de formación, los docentes deben propiciar los espacios y escenarios para un adecuado desarrollo de competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

15.3 La Comunicación a Través de los Medios

En la educación a distancia se presentan algunas dificultades, las cuales están relacionadas con aspectos como la metodología aplicada por parte de los docentes, el desarrollo y participación de los estudiantes y la falta de acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este último se da en gran medida por la carencia de una adecuada interacción docente-estudiante y

aquello se convierte en determinante del éxito o fracaso educativo. Ante aquello, se deben implementar canales que permitan una correcta comunicación e interacción.

En este punto, García Aretio (1999) indica que es el docente quien está a cargo de regular y dirigir la dirección y los objetivos de las diferentes acciones que forman parte del proceso interactivo. La interacción será de tipo real o virtual y tendrá lugar:

1. *Con los docentes* (profesores principales, tutores, consejeros, animadores..., que apoyan, motivan y orientan el aprendizaje)
2. *Con los propios compañeros* entre sí (alumno-alumno, alumno-grupo, con o sin el docente)
3. *Con los materiales* de aprendizaje (leyendo, viendo, escuchando, manipulando, seleccionando, interpretando, asimilando, sintetizando...).
4. *Con la institución* (sede central o centros de apoyo) con el fin de recabar servicios administrativos y resolver problemas de tipo general. (García Aretio, 1999, p. 54)

Para lograr establecer canales de comunicación, el docente cuenta con el soporte de las herramientas tecnológicas. Las TIC permiten nuevas formas de interrelacionarse, brindar retroalimentación y evaluar los aprendizajes de forma accesible y eficiente. Sin embargo, aunque ocupen un papel protagónico en la modalidad a distancia, es necesario que el docente haga uso de ellas de acuerdo a las metas que se han fijado previamente (Boneu, 2007; Amador, 2014).

En cuanto a la interacción virtual entre docente y profesor, se puede señalar que es de dos tipos: síncrona y asíncrona. La primera se refiere a la que se produce de forma inmediata, real y simultánea. Tiene lugar a través de teléfono, videoconferencia o chat. Por otro lado, la segunda hace alusión a una comunicación diferida y en tiempo no real, mediante correo y foros virtuales (García Aretio, 1999; Amador, 2014).

Los procesos de interacción deben darse de forma equitativa, de tal suerte que todos los participantes puedan ser parte activa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la relación que corresponde al aspecto asíncrono, situación que se da de manera constante en contextos de educación superior a distancia. A continuación, se da a conocer, mediante una tabla, todos los tipos de interactividad posibles en un contexto educativo, haciendo una comparativa entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia.

Tabla 6

Comparativa entre las Modalidades Presencial y Distancia

Modalidades e interacciones			
TIPOS	REAL		VIRTUAL
	Síncrona	Asíncrona	
Presencial	<u>Individual y grupal</u>	<u>X</u>	X
A distancia	Teléfono, videoconferencia y WWW	Correspondencia y Telemática (E-mail, News, Listas de correo, WWW...)	Mat. Impreso, Mat. Audiovisual, Mat. Informático, WWW...

Fuente: García Aretio (1999, p. 36)

Todos los recursos que se han mencionado sin duda son útiles, pero mejor sería disponer de “una plataforma o entorno virtual que como mínimo posibilite anclar allí los contenidos en sus diferentes formatos, ofrecer todas las posibilidades de comunicación síncrona y asíncrona, facilitar los trabajos en equipo, los procesos de evaluación y la gestión de alumnos” (García Aretio, 2003, p. 22). Igualmente, Holmberg (1985) recalca lo importante de la interacción y la denomina conversación didáctica guiada. A su vez, propone siete postulados, en los cuales señala que el continuo contacto entre docente y estudiante puede traer efectos beneficiosos, como mayor motivación, más eficiencia en la obtención de conocimientos producto de la retroalimentación,

mejor y mayor rendimiento académico, mejor ambiente y una relación cercana entre docente y discente.

En el contexto educativo, la comunicación asertiva es de vital importancia, para ello, los canales comunicativos deben atender a todas las necesidades de los educandos. En educación a distancia se requiere una mejor y mayor calidad en la interacción. La comunicación debe ser bidireccional, ya que permite, por una parte, que el estudiante conozca gradualmente sus avances en los procesos educativos y plantee preguntas respecto de su formación y, por otra, que el docente puede realizar una retroalimentación constante.

16. Resumen

En la modalidad de educación a distancia figuran componentes y recursos didácticos que se convierten en facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje autónomo, como componente primordial de esta modalidad, por una parte, debe responder al compromiso de los estudiantes de desarrollar de forma eficaz y eficiente competencias que les permitan alcanzar logros significativos durante su formación; por otra parte, este aprendizaje debe estar sujeto a la acción tutorial y a la orientación, seguimiento, formación, motivación y evaluación de los conocimientos por parte de los docentes con la finalidad de alcanzar logros y aprendizajes significativos.

Los procesos de mediación pedagógica en esta modalidad de estudio deben estar sujetos a la retroalimentación de conocimientos y la aplicación de tutorías periódicas, siendo su finalidad intrínseca el alcance de aprendizajes significativos mediante una adecuada interacción bidireccional entre los actores educativos.

La comunicación es un recurso indispensable en este tipo de formación, es preciso implementar vías o canales que permitan una adecuada interacción entre docente y discente, tomando en cuenta la intermediación, el tiempo y el canal de comunicación como recursos para lograr un adecuado acompañamiento y una comunicación bidireccional.

Finalmente, los componentes principales del sistema de educación a distancia (docentes, estudiantes y la comunicación a través de medios), deben adaptarse a los contextos educativos de cada estudiante, atendiendo principalmente a sus diferentes estilos de aprendizaje, necesidades, y motivaciones, ante aquello, el sistema educativo debe ser flexible y adaptable a cada realidad.

CAPÍTULO V: RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA-

Esquema

1. Introducción
2. Rendimiento académico en estudiantes universitarios. Conceptualización
 - 2.1 Rendimiento académico en la enseñanza superior a distancia
3. Factores que intervienen en el rendimiento académico
 - 3.1 Factores personales
 - 3.1.1 La motivación académica intrínseca
 - 3.1.2 La motivación académica extrínseca
 - 3.1.3 Las atribuciones causales
 - 3.1.4 Las percepciones de control
 - 3.1.4.1 Las condiciones cognitivas y motivacionales
 - 3.1.4.2 El autoconcepto académico
 - 3.1.4.3 Bienestar psicológico
 - 3.1.4.4 Formación académica previa a la universidad
 - 3.1.4.5 La asistencia a clases
 - 3.1.4.6 El sexo
 - 3.1.4.7 Nota de acceso a la universidad
 - 3.2 Factores sociales
 - 3.2.1 Diferencias sociales
 - 3.2.2 El Entorno familiar

3.2.3 Capital cultural

3.2.4 Contexto Socioeconómico

3.1 Factores institucionales

3.1.1 Elección de los estudios según el interés del estudiante

3.1.2 Complejidad de los estudios

4. Evaluación del rendimiento académico.

4.1 Consideraciones generales sobre evaluación de los aprendizajes

4.2 ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?

4.3 Evaluación vs Calificación

4.4 Evaluación de la enseñanza en educación superior a distancia

5. Resumen

1. Introducción

El rendimiento académico supone la valoración cuantificable y cualificable de los aprendizajes que recibe el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aspecto cualificable asume o tiene el propósito de enmarcar los procesos de evaluación y rendimiento académico en una categoría integral, toma en cuenta los aprendizajes significativos en la formación del educando. El aspecto cuantificable, por otra parte, es el factor que, tradicionalmente, determina el “éxito o fracaso” del estudiante dentro del sistema educativo.

A pesar de lo antes expuesto, existen varios elementos que convergen a la hora de determinar el rendimiento académico de los estudiantes.

Es un hecho considerar que el rendimiento académico está determinado por numerosos factores/variables procedentes de diversos contextos (personales, familiares, escolares y sociales). Scheerens y Creemers (1989) fueron pioneros en señalar la necesidad de conformar modelos comprehensivos del rendimiento académico, por lo que se debe partir de teorías instructivas y de aprendizaje, así como reflejar elementos contenidos en distintos niveles (centro, docente, aula y alumno), los cuales se encuentran modulados por características de la organización, del contexto y por sus relaciones mutuas. (González et al., 2012, p. 54)

Para determinar el rendimiento académico de los estudiantes, es necesario identificar todos aquellos elementos que inciden en este proceso, por ejemplo: Aspectos económicos, sociales, culturales, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, estilos de enseñanza y aprendizaje utilizados por docentes y estudiantes, los conocimientos previos que tienen los alumnos, etc.

Otro factor importante para determinar el rendimiento académico de los estudiantes, es la evaluación, al respecto, Santos (2014) menciona que: “La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación” (p. 13). Es evidente la importancia de la evaluación para determinar el rendimiento académico de los estudiantes.

Los múltiples factores que influyen en el rendimiento académico, nos permiten adentrarnos más en su análisis e investigación, por eso en los apartados siguientes estudiaremos estos elementos desde sus características descriptivas y conceptuales.

2. Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. Conceptualización

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento académico del alumno constituye un elemento esencial, entender su concepto es la base primigenia para identificar sus principales elementos, características y su adecuada aplicación. Es amplia la diversidad de conceptos, a continuación, daremos a conocer algunos de ellos.

De acuerdo a Vélez van Meerbeke y Roa González (2005), el rendimiento académico se puede definir como “el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno” (p. 25).

Asimismo, Velázquez y Soriano (2006), le conceptualizan como “el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma (edad y nivel académico). Así, tal rendimiento no es sinónimo de capacidad intelectual, de aptitudes o de competencias” (p. 256).

Luego, Martínez-Otero (2007), ven al rendimiento académico como “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p. 34).

Por otro lado, Lamas (2015) manifiesta que es la consecuencia del aprendizaje, donde interviene el profesor y el estudiante. El rendimiento académico implica transformación, se parte de un cierto nivel de conocimientos y tras el proceso de aprendizaje, se alcanza un nuevo nivel. Además, puede verse influido por diversos elementos que van desde lo biológico hasta lo social.

El rendimiento académico del estudiante, puede considerarse como el nivel de aprendizaje alcanzado en tal o cual materia durante un transcurso de tiempo determinado, este nivel de aprendizaje implica que el docente no solo debe cuantificar la nota del estudiante, sino también, cualificar aspectos integrados en una educación significativa marcada por los valores, es muy

posible que, con base únicamente en la cuantificación de resultados y en una inadecuada evaluación del rendimiento académico, se saquen conclusiones a priori y sin fundamento respecto del alcance significativo de los aprendizajes.

2.1 Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior a Distancia

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios a distancia, no debería diferir de aquellos estudiantes que asisten a clases de manera presencial, la problemática debería centrarse especialmente en los modelos o estructura curricular pedagógica con la que se imparte clases a distancia y la metodología utilizada por el docente para el efecto. Junto con ello, es necesario identificar aquellos factores extrínsecos e intrínsecos que modifican en gran manera el rendimiento académico de los discentes. Existen causas que no permiten un adecuado rendimiento académico, que se atribuyen tanto a instituciones, docentes y estudiantes.

Dentro de las causas ligadas a la responsabilidad de la Institución se encuentran:

Complejidad y dificultad de las pruebas presenciales; ausencia de servicios de orientación; lejanía del centro asociado; dificultad y amplitud de los materiales de estudio; información escasa sobre la oferta de estudios y su adecuación a los intereses; excesiva y costosa bibliografía; inadecuación de los materiales para ser estudiados de forma autónoma; escasa ayuda recibida por parte de los docentes; sensación de ser tratado como un número; y deficiente preparación de los docentes. (García Aretio, 2019, pp. 253-254)

En lo que respecta a los docentes, las causas abarcan: baja o nula supervisión académica, deficiente orientación, diseño inapropiado de materiales y pruebas de evaluación, carencias formativas, rigidez curricular y poca coordinación entre las diferentes asignaturas (García Aretio, 2019).

De igual manera se atribuyen causas a los estudiantes, entre ellas: “atención a obligaciones laborales y familiares; falta de dedicación, de técnicas y hábitos de estudio; falta de motivación; falsas expectativas sobre los estudios a distancia; inasistencia a las sesiones tutoriales; deficiente formación básica, y escasos recursos económicos para afrontar gastos” (García Aretio, 2019, p. 255).

No determinar y no enmendar aquellos factores que no permiten un adecuado rendimiento académico en estudiantes universitarios a distancia, sin duda alguna, llevará al estudiante al fracaso y a la deserción escolar. Analizar el contexto educativo de los estudiantes universitarios e incorporar nuevas metodologías didácticas permitirá mejorar los resultados del proceso de aprendizaje. Para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a distancia, analizamos aquellos elementos que inciden en el rendimiento, teniendo en cuenta el contexto educativo en el que se desempeña el educando, así como aquellos elementos que han configurado la forma en que el estudiante aprende y la forma en que el docente enseña.

3. Factores que Intervienen en el Rendimiento Académico

Como ya lo hemos mencionado, en el rendimiento académico de los estudiantes intervienen diversos factores, estos pueden estar sujetos a elementos personales, sociales e institucionales como: la motivación, las condiciones cognitivas, los aprendizajes previos, el bienestar psicológico, el entorno familiar, el contexto socioeconómico, la nota de acceso a la universidad, complejidad en los estudios, factores extrínsecos e intrínsecos, etc. A continuación, profundizamos respecto de cada una de estas categorías. Actualmente, se ha dejado de considerar que una sola variable sea la causante del alto o bajo rendimiento académico, por el contrario, se reconoce la existencia de una variedad de factores que pueden influir en el desempeño de un estudiante. Diversas investigaciones

han surgido en torno a este tema, entre ellas se puede destacar el trabajo de Garbanzo (2007), quién reconoce factores de distinto orden. (Vázquez et al., 2012).

A continuación, facilitamos datos de la investigación realizada por Garbanzo (2007), en la Universidad de Costa Rica, en la que se identifican los factores que intervienen en el desempeño estudiantil.

Tabla 7

Factores que Intervienen en el Desempeño Estudiantil

Factores personales	Factores sociales	Factores institucionales
Competencia cognitiva	Diferencias sociales	Elección de los estudios según interés del estudiante
Motivación	Entorno familiar	Complejidad en los estudios
Condiciones cognitivas	Nivel educativo de los progenitores	Condiciones institucionales
Autoconcepto académico	Contexto socio económico	Servicios institucionales de apoyo
Autoeficacia percibida	Variables demográficas	Ambiente estudiantil
Bienestar psicológico		Relación estudiante-profesor
Satisfacción y abandono con respecto a los estudios		Pruebas específicas de ingreso a la carrera
Asistencia a clases		
Inteligencia		
Aptitudes		
Sexo		
Formación académica previa		
Nota de acceso a la Universidad		

Fuente: Garbanzo (2007)

A partir de la tabla antes expuesta en relación a los componentes personales, sociales e institucionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes y en la calidad de la educación, daremos a conocer los que, a criterio personal, son los más importantes.

3.1 Factores Personales

Los factores personales son aquellos que involucran al estudiante de manera tácita, si a estos se los asocia con factores sociales e institucionales, tendrían un efecto en el rendimiento escolar positivo o negativo del discente.

3.1.1 La Motivación Académica Intrínseca

El rendimiento académico universitario se ve favorecido cuando la motivación es utilizada como estrategia pedagógica. En el ámbito educativo, es importante potenciar y crear escenarios que tengan muy en cuenta los aspectos motivacionales. Sin un buen nivel de motivación factores como la procrastinación afectarán el rendimiento académico del educando.

La motivación intrínseca “es una tendencia inherente al ser humano que lleva a realizar actividades por el placer de hacerlas sin aparentes razones externas al individuo” (Gerena, 2000). En el contexto universitario, la motivación se refiere a la disposición e interés del estudiante para aprender, explorar y expandir sus conocimientos (Aguilar et al., 2004).

La baja motivación intrínseca en universitarios se ha vinculado con absentismo, menor rendimiento académico, repetición de materias y deserción (Pérez et al., 2000). En este punto, el docente tiene un rol importante, ya que puede conectar motivación con aprendizaje. Esto lo puede hacer cuando genera procesos didácticos y metodológicos que promueven la motivación intrínseca (Rodríguez, 2006).

En definitiva, Navarro Roldan (2016), considera que:

El rendimiento académico se ve favorecido por factores relacionados con el comportamiento y la motivación. No obstante, la evidencia existente aun no es concluyente con respecto a por qué altos porcentajes de estudiantes que ingresan al sistema universitario obtienen bajos rendimientos académicos. (p. 250)

El absentismo escolar universitario y el déficit en el rendimiento académico pueden ser producto de la falta de motivación intrínseca por parte del estudiante. Al ser un factor netamente interno, recae mayormente sobre el discente el cometido de hallar una motivación interna que le lleve al desarrollo eficaz y eficiente de sus actividades académicas.

3.1.2 La Motivación Académica Extrínseca

La motivación extrínseca proviene del exterior del estudiante y es una ayuda para conseguir la motivación intrínseca. En este caso, los elementos externos son los que favorecen conductas que permiten un adecuado rendimiento académico. El docente es uno de los elementos encargados de potencializar la motivación extrínseca.

De acuerdo a Maquilón Sánchez y Hernández Pina (2011), se la puede definir “como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca hacia las tareas” (p. 87).

Además, Rianudo et al., (2003) caracterizan la motivación extrínseca como:

Aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. (p. 108)

Por las particularidades que presenta la motivación extrínseca, es posible que el estudiante impulsado por ésta, se comprometa solo con aquellas tareas o actividades que le proporcionen algún tipo de recompensa (Rianudo et al., 2003). De manera que la motivación extrínseca estaría asociada al corto plazo, mientras que la motivación intrínseca al mediano y largo plazo (Siguenza, et al., 2019).

A su vez, Núñez Alonso (2006) manifiesta que la motivación extrínseca (ME) está formada por cuatro tipos de componentes:

La regulación externa es el tipo más representativo de motivación extrínseca y se refiere a la realización de una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos. En la introyección, la conducta sigue en parte controlada por el ambiente y el individuo lleva a cabo su conducta para evitar la culpa o la ansiedad o realzar su ego u orgullo. En la identificación, el sujeto atribuye un valor personal a su conducta porque cree que es importante y la actividad es percibida como una elección del propio individuo. Por último, la integrada es el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada y ocurre cuando la consecuencia de la conducta es congruente con los valores y necesidades personales. (p. 185)

La motivación extrínseca, al hacer énfasis en elementos externos, pone de manifiesto la responsabilidad que comparten instituciones, directivos y docentes en gestionar actividades, espacios y recursos que promuevan un mayor interés de los estudiantes en los procesos académicos.

3.1.3 Las Atribuciones Causales

El rendimiento académico de los estudiantes, se ve en gran parte afectado por aquellas atribuciones que marcan una conducta determinada en el discente, estas conductas son generadas por distintos factores (componentes psicológicos, motivacionales, expectativas en el cumplimiento de los objetivos, etc.).

Las atribuciones causales son aquellas creencias que tiene un estudiante acerca de las causas que producen determinados resultados en sus estudios. Estas creencias van a afectar el área cognitiva, la gestión de emociones y sentimientos, los objetivos y las metas de aprendizaje. Además, estas atribuciones son el desencadenante primario de los procesos motivacionales y de la conducta (Fernández et al., 2005).

Se debe agregar que las atribuciones causales se encuentran vinculadas con componentes motivacionales como la valoración de tareas, las creencias de autoeficacia y de control del aprendizaje, así como las estrategias cognitivas y autorreguladoras (Rianudo et al., 2003; Fernández et al., 2005). La motivación como recurso para el alcance óptimo del rendimiento académico está explicada y supeditada, en gran parte, por las atribuciones, las mismas que determinan el desarrollo y éxito académico de los educandos.

En condiciones ideales, el estudiante de educación a distancia, por las características que presenta, estará guiado por la motivación intrínseca. Sin embargo, si el medio externo no colabora y pone trabas, es posible que se produzca fracaso académico. Hay que reconocer que tanto el aspecto interno como externo tienen un efecto, por lo cual se tienen que estudiar y mejorar.

Más allá de cómo se clasifique la motivación, lo importante es su efecto en el proceso y resultado académico. La motivación se relaciona con diversos constructos, algunos de los cuales ya se han mencionado, de esa manera puede dirigir los esfuerzos de un estudiante y explicar de forma más completa la persistencia o abandono de los estudios.

3.1.4 Las Percepciones de Control

Desde el punto de vista de las percepciones de control, diversos factores se han utilizado como criterio para determinar el rendimiento académico de estudiantes universitarios, factores o variables cognitivas, personales, familiares, emocionales, escolares, sociales, etc. Estas variables determinan en gran medida el desempeño escolar del educando. A continuación, damos a conocer aquellos aspectos o factores que afectan significativamente el desempeño escolar de los estudiantes.

3.1.4.1 Las Condiciones Cognitivas y Motivacionales. Reviste especial interés indagar la importancia que tienen los factores o condiciones cognitivas y motivacionales en el desarrollo adecuado de las competencias relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

El aumento de la demanda de la educación superior a distancia trajo consigo problemas respecto del rendimiento académico de los estudiantes universitarios, esto debido a la falta de estrategias metodológicas enmarcadas en los aspectos cognitivos y emocionales de los discentes y su relación con los estilos de aprendizaje.

González-Pineda (2013), citado en Beneyto (2015), plantea en su investigación que:

Las variables de tipo cognitivo son tradicionalmente contempladas como predictoras del rendimiento académico teniendo en cuenta que las tareas académicas requieren de procesos cognitivos para su realización. En este sentido, se enfatizaba en aspectos como la inteligencia y las aptitudes del estudiante como factores de mayor peso. Sin embargo, se ha constatado que la eficacia en el aprendizaje no está únicamente relacionada con la capacidad cognitiva y aptitudinal, sino que está determinada, a su vez, por la manera en que el alumno utiliza ese potencial a través de los estilos de aprendizaje. Así en función del estilo personal que adopte el estudiante sus probabilidades de éxito escolar mejorarán o disminuirán. (Beneyto (2015 p.24)

Mejorar el rendimiento académico de los educandos, invita a la academia a identificar y analizar aquellos factores que intervienen en el fenómeno de la calidad educativa, especialmente los cognitivos y emocionales.

Conviene tener en cuenta, también, las variables emocionales, condición previa para estudiar y aprender. Y es que para mejorar el rendimiento es imprescindible poseer los conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (variables cognitivas) pero, además, es necesario tener la predisposición y motivación suficientes, que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en dirección a las metas que se pretenden alcanzar. Así al hablar de motivación existe acuerdo en entender que dos son los móviles que orientan el comportamiento de las personas: la consecución del éxito y la evitación del fracaso. (Beneyto (2015) p. 24)

Las condiciones cognitivas y motivacionales tienen que ejercer una función conjunta, el inadecuado tratamiento de estas condiciones, marcan o predicen un bajo rendimiento académico y llevan al educando a una desvalorada percepción de las competencias académicas.

3.1.4.2 El Autoconcepto Académico. El autoconcepto es un fenómeno que tiene influencia en aspectos relevantes como la motivación y el rendimiento académico del educando, pero también marca el camino para el planteamiento de estrategias didácticas por parte del profesor en aras de mejorar o alcanzar los tan anhelados aprendizajes significativos. El autoconcepto del estudiante está ligado de forma directa con las expectativas y la exigencia que tiene el docente en relación al desarrollo eficaz de las destrezas.

Con un fuerte énfasis puesto en la competición y en las presiones que aplican los profesores y la mayor parte de los padres para que consigan el éxito, no es de sorprender que éstos utilicen el rendimiento académico como un indicador importante de su “autovalía”. Dentro de nuestro sistema social, el éxito escolar supone satisfacción para los profesores, los padres y los alumnos, mientras que el fracaso escolar implica connotaciones de incompetencia, insatisfacción, ansiedad y hasta sentimientos de rechazo.

Muchos autores opinan que el currículum no debe dirigirse sólo a lograr objetivos cognoscitivos, ni sólo al desarrollo de la autoestima por la implicación académica que ésta tiene, sino a potenciarla como meta en sí misma. Se considera que crear un medio escolar que favorezca el desarrollo de autoconcepto positivo es uno de los principales retos de los educadores.

Aunque, implícita o explícitamente, el desarrollo del autoconcepto se ha considerado una meta en sí mismo, los investigadores se han ocupado preferentemente de conocer la medida en que el autoconcepto influye en el rendimiento académico de los alumnos.

Establecer la causalidad entre rendimiento académico y autoconcepto académico es una cuestión difícil, pero de gran importancia práctica para el campo educativo. (Triánes, 2012, pp. 270-271)

En conclusión, se puede afirmar que la relación existente entre rendimiento académico y autoconcepto académico varía dependiendo de la naturaleza de autoconcepto percibido por el estudiante y el valorado por el docente. La importancia del análisis de autoconcepto es de vital importancia en el quehacer educativo. A partir de aquello, se podrán implementar políticas y estrategias educativas con el fin de analizar y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

3.1.4.3 Bienestar Psicológico. El bienestar psicológico está vinculado directamente con la satisfacción del educando y por ende con el rendimiento académico. Existen múltiples dimensiones o categorías en las que se enmarca el bienestar psicológico (autoaceptación, independencia, perspectivas positivas hacia el futuro, desarrollo personal, éxito educativo, etc.)

Garbanzo (2007), considera que bienestar psicológico y rendimiento académico están relacionados y manifiesta:

Existe una relación importante entre bienestar psicológico y rendimiento académico. Estudiantes con mejor rendimiento académico muestran menos burnout y más autoeficacia, satisfacción y felicidad asociadas con el estudio y es común en aquellos estudiantes que no proyectan abandonar los estudios. Se ha encontrado que cuanto mayor rendimiento académico haya habido en el pasado, mayor será el bienestar psicológico en el futuro, y este, a su vez, incidirá en un mayor rendimiento académico y viceversa. Lo mismo sucede con las creencias de eficacia académica y las relaciones entre éxito académico.

La satisfacción hace referencia al bienestar del estudiante en relación con sus estudios, e implica una actitud positiva hacia la universidad y la carrera. (p. 51)

Sin embargo, cabe señalar que el rendimiento académico de los estudiantes, suele ser sinónimo de haber alcanzado un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, estimulado por metodologías, estrategias y las competencias necesarias para alcanzar los resultados de aprendizaje. También, puede influir el programa analítico y para medir ese rendimiento las evaluaciones son el punto de partida donde se destacan habilidad y esfuerzo; aunque, generalmente en el aula se valora más el esfuerzo, no es lo que espera el estudiante ya que para él es bueno que se considere también su capacidad lo que ayudará en su autoestima. Por lo tanto, es tarea del Tutor Académico investigar cuales son los inconvenientes que encuentran los estudiantes que no les permite cumplir totalmente con sus actividades académicas, lo que incide en la relación del bienestar psicológico y el rendimiento académico. (Franco et al., 2019, p. 302)

La satisfacción personal en función del bienestar psicológico, permiten que el rendimiento académico de los estudiantes universitarios crezca, el esfuerzo que debe hacer el sistema educativa, especialmente los profesores, es importantísimo para mejorar los aspectos psicológicos del discente.

3.1.4.4 Formación Académica Previa a la Universidad. La adecuada formación académica y los conocimientos previos, han sido un tema de análisis y discusión en la práctica educativa, desde el punto de vista constructivista, los conocimientos previos contribuyen a determinar el nivel de rendimiento académico del educando.

Para las comprobaciones empíricas, es común que los investigadores operacionalicen el rendimiento previo a través de las calificaciones de la educación escolar. Estas calificaciones son muchas veces el indicador principal que permitirá conocer si el estudiante universitario podrá tener éxito en su vida universitaria o no.

Gracias a los resultados de los trabajos empíricos, existe consenso entre los investigadores de que los resultados en la educación básica secundaria y el rendimiento en la enseñanza superior previamente obtenido están entre los mejores predictores del éxito académico en educación superior.

En conclusión, el rendimiento previo explica el rendimiento presente, pues, por un lado, sintetiza las aptitudes y el esfuerzo del estudiante y, por otro, mide el nivel de conocimientos previos; es decir, la solidez de los pilares sobre los cuales se asociarán los nuevos conocimientos. (Ocaña, 2011, pp. 171-172)

3.1.4.5 La Asistencia a Clases. En este apartado, se trata de dar a conocer si el factor correspondiente a la asistencia a clases (no necesariamente presencial, sino virtual, ya que estamos apuntando a estudiantes en la modalidad a distancia o virtual), afecta significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

En la investigación realizada por Pérez et al., (2000) con estudiantes universitarios, citado en Garbanzo (2007), se encontró que:

La motivación está asociada a la asistencia a clases, y que la ausencia a las lecciones se relaciona con problemas de repetición y abandono a los estudios. Cuanta mayor asistencia, mejor calificación; la asistencia es una de las variables más significativas que influye en el rendimiento académico del alumno. (p. 51)

Sin embargo, existen investigaciones que denotan una inexistente correlación entre la asistencia a clases y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. En ese sentido, Hyde y Flournoy (1986), citados en Gabalán Coello y Vásquez Rizo (2017), alegan que:

No encontraron la significancia en el coeficiente de Pearson a través de las dos variables analizadas. Afirman, además, que no es un requerimiento la asistencia a clases para tener indicadores de éxito en el curso; por esto las reglamentaciones asociadas a la asistencia obligatoria podrían afectar negativamente el desempeño académico de alguna parte del estudiantado. (p. 2218)

En conclusión, el rendimiento académico de los estudiantes universitarios a distancia, no está relacionado de forma total o absoluta a la asistencia a clases, los diferentes estudios no indican o apuntan de manera significativa al hecho de que este factor incida en el rendimiento académico. Sin embargo, podría afectar si, a este componente, se le agregan otros factores como: sociales, económicos o culturales.

Finalmente, y haciendo referencia a lo expuesto por Hyde y Flournoy (1986), en relación al hecho de que la asistencia obligatoria podría afectar el desempeño académico de ciertos estudiantes. La Universidad Técnica Particular de Loja (objeto de estudio de esta investigación), otorga un espacio de inasistencia del 20% a sus estudiantes en la modalidad presencial, mientras que en la modalidad Abierta y a Distancia, no existe un límite de asistencia a clases.

3.1.4.6 El Sexo. Si bien, no se puede determinar de forma absoluta el hecho de que exista una relación directa entre el sexo y el rendimiento académico, un estudio realizado por Rojas et al. (2007) en la Universidad de Costa Rica, citados en Garbanzo (2007)

Encontró relación significativa entre el sexo y el promedio ponderado del estudiante, lo cual viene a contribuir, a criterio de las investigadoras, en hallazgos de investigación similares en las recientes tendencias internacionales orientadas a la superioridad de las jóvenes en indicadores de rendimiento académico. (p. 52)

Para determinar el promedio ponderado del estudiante, es necesario utilizar pruebas específicas para establecer criterios en relación al rendimiento académico respecto del sexo. Frente al tema, Stumpf y Eliot (1995), citados en Echavarri et al. (2007), alegan que:

Los efectos del sexo se deben encontrar en pruebas de habilidades específicas y no en tests diseñados para medir el coeficiente de inteligencia general. El resultado más consistente relacionado con este punto ha sido que los varones consiguen puntajes más altos en tests que implican razonamiento espacial. Por otra parte, las mujeres generalmente aventajan a los hombres en habilidades verbales, especialmente en la fluidez del lenguaje. (p. 320)

Las estimaciones antes expuestas denotan que el rendimiento académico no subyace de forma absoluta a un sexo específico. En ese sentido, no existen, de forma absoluta, estudios que determinen que tal o cual sexo (hombre o mujer), tenga mejor rendimiento académico, sin

embargo, se puede concluir que el rendimiento académico está supeditado a múltiples aptitudes relacionadas con el sexo, las mismas que se presentan en los distintos individuos y se potencian a través de factores como la motivación extrínseca e intrínseca.

3.1.4.7 Nota de Acceso a la Universidad. Varios estudios determinaron la importancia de la nota de acceso a la universidad como predictor del rendimiento académico de los estudiantes.

Estudios realizados en la enseñanza superior asociados al rendimiento académico enfatizan el valor de la nota obtenida en las pruebas de admisión a la universidad como un predictor de los más importantes en el rendimiento académico, junto con los rendimientos académicos previos a la universidad. Esta subcategoría se encuentra relacionada, a su vez, con los determinantes institucionales, en el sentido de que el puntaje obtenido y con el que se logra el ingreso a la universidad está determinado por políticas universitarias en lo que a cupos se refieren. (Garbanzo, 2007, p. 52)

Sobre este tema, Rojas et al. (2007), citados en Garbanzo (2007), manifestaron que:

También coinciden en que el promedio de admisión a la Universidad es estadísticamente significativo y de importancia práctica como predictor del promedio ponderado del estudiante, en el estudio en que estas investigadoras realizaron el promedio de admisión a la Universidad presenta uno de los coeficientes beta más elevados en el grupo de variables independientes. (p. 52)

Sin lugar a duda, la nota de acceso a la educación superior y los procesos adecuados de selección de los estudiantes, denotan un factor importante en relación al rendimiento académico del educando, lo que a futuro podría afectar significativamente en la continuidad del discente en la universidad y acortaría la brecha de la deserción escolar.

3.2 Factores Sociales

Son aquellos que inciden de manera implícita en el rendimiento académico de los estudiantes, existe una correlación directa entre los factores sociales y la formación académica del educando. Están enfocados en aspectos correspondientes a la desigualdad social y al contexto en el que se desenvuelven los educandos.

3.2.1 Diferencias Sociales

Las diferencias sociales que existen en las universidades, especialmente en las de carácter privado, pueden marcar o determinar significativamente el rendimiento escolar del educando, sin embargo, no es el único factor que incide en el bajo rendimiento académico.

El aspecto demográfico (sector rural y urbano, sierra y costa), es otro factor que incide en el rendimiento estudiantil de la población universitaria y de aquellos estudiantes de secundaria con aras de estudiar la educación superior.

A decir de Marchesi (2000), citado en Garbanzo (2007), y haciendo referencia al informe presentado en año el 1995 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-Centro de Investigación e Innovación Educativa (OCDE-CERI), señala que:

La pobreza y la falta de apoyo social están relacionados con el fracaso académico; advierte que, sin embargo, no existe una correspondencia estricta entre las desigualdades sociales y las educativas, aduciendo que hay otros factores como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la misma institución que pueden incidir en forma positiva o negativa en lo que a desigualdad educativa se refiere. (p.53)

La inexistente igualdad social y el aparente apoyo del Gobierno ecuatoriano hacia el otorgamiento del Estado de Derecho o Estado de Bienestar, en materia educativa, ha hecho que la brecha se amplíe, la falta de acceso a una educación de calidad, no ha permitido que los sectores

más vulnerables cuenten con las herramientas necesarias para acceder y desarrollar de manera adecuada competencias que les permitan un mejor rendimiento académico en las universidades.

Los sectores vulnerables se ven afectados por aquellos factores sociales relacionados o asociados con la pobreza y la escasa atención en materia de educación, esto hace que la mayoría de jóvenes no vean en la universidad un espacio que les permita una mejora significativa en la calidad de vida. Los pocos estudiantes que acceden a la universidad, por lo general, tienen que realizar un esfuerzo extra para completar los vacíos académicos suscitados en la educación secundaria.

3.2.2 El Entorno Familiar

Los estudios que tratan de explicar el fracaso escolar, lo hacen desde varias perspectivas, una de ellas corresponde al entorno familiar y sus características. Sin lugar a dudas, el entorno familiar puede convertirse en un factor determinante en el rendimiento académico y en la posible deserción escolar universitaria.

El entorno familiar ocupa un lugar importante. Se entiende por entorno familiar un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica. La influencia del padre y la madre, o del adulto responsable del estudiante, influye significativamente en la vida académica. Un ambiente familiar propicio, marcado por el compromiso, incide en un adecuado desempeño académico, así como una convivencia familiar democrática entre padres e hijos. Se asocia la convivencia familiar democrática con un mejor desempeño académico, que se plasma en variables como motivación, percepción de competencia y atribución de éxito académico; no sucede lo mismo en estudiantes marcados por ambientes familiares autoritarios e indiferentes, de parte de sus padres. (Garbanzo, 2007, p. 53)

La actitud positiva de los padres frente a la formación de sus hijos, hacia el alcance de logros y el desarrollo adecuado de objetivos, ha permitido que el rendimiento académico sea mayor y mejor, por otra parte, en hogares disfuncionales y en los que existe violencia familiar, hay tendencias a que los estudiantes no tengan un rendimiento escolar adecuado, lo que provoca deserción escolar en un futuro cercano.

3.2.3 Capital Cultural

El concepto Capital Cultural, precisa la incorporación de un sinnúmero de elementos, los mismos que aportan o propician un adecuado rendimiento académico en los estudiantes, los elementos, por lo general, están constituidos por el material didáctico, literatura o biblioteca, el nivel de educación de los padres, el acceso a la información mediante el uso del internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc.

Esta definición, típicamente funcionalista de las funciones de la educación, que ignora la contribución que el sistema de enseñanza aporta a la reproducción de la estructura social, al sancionar la transmisión hereditaria del capital cultural se encuentra de hecho comprometida, desde su origen, con una definición del "capital humano", la cual a pesar de sus connotaciones "humanistas", no escapa a un economicismo e ignora que el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia.

Desconoce también que el rendimiento económico y social del título escolar, depende del capital social, también heredado, y que puede ponerse a su servicio. El capital cultural puede existir bajo 3 formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella

o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural -que supuestamente debe garantizar-propiedades totalmente originales. (Bourdieu, 1987, pp. 1-2)

Así pues, El Capital Cultural, debe estar sujeto a los tres estadios antes expuestos, la teorización debe suponer la ejecución en función de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, se debe pasar de la esquematización a la práctica en pos de mejorar los procesos de enseñanza -aprendizaje.

3.2.4 Contexto Socioeconómico

El componente socioeconómico es uno de los factores que más ha incidido en el rendimiento académico de los estudiantes, la brecha se extiende cuando en el hogar no existen los medios económicos necesarios para suplir o costear la educación superior, en ese sentido, múltiples investigaciones han atribuido a este factor un gran crecimiento en la problemática del bajo rendimiento académico y la deserción escolar universitaria. Este fenómeno debe ser analizado desde diferentes condiciones o aspectos (sociales, económicos, culturales, etc.) que limitan el adecuado accionar del estudiante en su vida y formación académica.

Seibold (2003), citado en Garbanzo (2007), menciona que:

Numerosos estudios han permitido establecer correlaciones entre el aprendizaje y el contexto socioeconómico, atribuyendo a causales económicas el éxito o fracaso académico, sin embargo, en este punto hay que tener cuidado, ya que si bien es cierto el contexto socioeconómico afecta el nivel de calidad educativa, pero que de ningún modo lo determinan si atienden a otras causales, se requerirán estudios específicos para conocer

otro tipo de correlaciones, que permitan hacer con exactitud esta determinación causal. (p. 55)

En vista de lo antes expuesto, cabe señalar que a esta realidad se suma el hecho de que el contexto socioeconómico al estar estrechamente relacionado con el capital cultural, no ha permitido que los educandos ingresen o completen sus estudios superiores de manera satisfactoria.

3.3 Factores Institucionales

Este componente, de cierto modo, es ajeno a las competencias específicas del estudiante, tiene que ver con la metodología y la motivación del docente al impartir sus clases, la infraestructura de la institución universitaria, políticas educativas, pénsum y complejidad de los estudios, etc.

Estos factores influyen de manera directa en el rendimiento académico del educando, a continuación, damos a conocer los más importantes.

3.3.1 Elección de los Estudios Según el Interés del Estudiante

Este factor, en muchos de los casos, está determinado no solamente por el interés del estudiante, mucho tiene que ver la orientación o inclinación de los padres y el cupo asignado por la universidad en función de las pruebas Ser Bachiller. Estas pruebas, en Ecuador, permiten el acceso de los estudiantes secundarios a la educación superior.

La elección de los estudios según el interés del estudiante, a decir de Garbanzo (2007)

Se refiere a la forma o vía por la cual el estudiante ingresó a la carrera, si fue su primera elección, si fue por traslado de carrera o por no haber encontrado cupo en otra carrera, por ejemplo. Esta subcategoría se encuentra relacionada con los determinantes personales, pues tanto tiene que ver un asunto de orientación vocacional como con la capacidad de la universidad en la asignación de cupos, que al final lo viene a determinar la calificación

alcanzada en las pruebas de acceso y específicas de cada carrera universitaria. El ajuste con lo deseado y lo real es un excelente predictor del desempeño académico universitario, son alumnos vocacionalmente satisfechos. (p. 56)

En cuanto a rendimiento académico, si el estudiante no elige de forma adecuada la carrera universitaria, es muy probable que exista bajo rendimiento académico, lo que puede recaer, en un futuro cercano, en una deserción escolar, por otra parte, si el estudiante escoge de forma adecuada la carrera universitaria, exitirá un mejor rendimiento académico, el mismo estará relacionado en función de su satisfacción académica.

3.3.2 Complejidad de los Estudios

Este factor está asociado de forma directa con la elección de estudios según el interés del estudiante y con los conocimientos previos adquiridos en la secundaria.

A criterio de Garbanzo (2007), este factor:

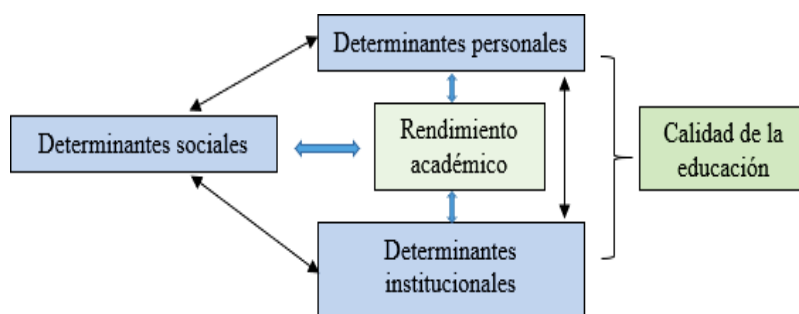
Se refiere a la dificultad de algunas materias de las distintas carreras o áreas académicas que usualmente las universidades las clasifican basándose en estadísticas de aquellas materias con mayores índices de reprobación; apartado, de los factores institucionales y pedagógicos, por ser fácilmente controlados por la institución educativa. En los aspectos pedagógicos están las metodologías docentes y métodos de evaluación y en los institucionales están el número de grupo, procedimientos de ingreso a carrera y horarios de las materias. Los factores institucionales son de gran importancia en estudios sobre factores asociados al rendimiento académico desde el punto de vista de la toma de decisiones, pues tienen que ver con variables que en cierta medida se pueden establecer, controlar o modificar, por ejemplo, los horarios de los cursos, tamaños de grupos o criterios de ingreso en carrera. (p. 57-58)

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, todos los factores sociales, personales e institucionales, están estrechamente relacionados, los sistemas de educación deben trabajar en función de todos los aspectos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El abordaje de estos aspectos, tiene que conllevar procesos implícitos con la finalidad de mejorar el rendimiento académico y la calidad de la educación superior.

Como se muestra en la Figura 2, respecto de la relación intrínseca entre los factores personales, sociales e institucionales, asociados a la calidad de la educación superior y al rendimiento académico de los estudiantes. (Ver figura 6)

Figura 6

Interacción entre Factores Asociados al Rendimiento Académico



Fuente: Garbanzo (2007, p. 60)

4. Evaluación del Rendimiento Académico

4.1 Consideraciones Generales Sobre Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación debe entenderse como un proceso continuo y simultáneo, este proceso debe desarrollarse por medio de procesos sistemáticos y reflexivos, su finalidad ulterior es determinar el alcance de los objetivos planteados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y determinar el alcance del rendimiento académico de los estudiantes.

A partir de la idea de que la evaluación debe llevarse a cabo paralela y simultáneamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende que es un proceso por medio del cual es posible adquirir información, al momento, sobre lo que ocurre en la interacción que se da entre profesor-alumno-contenidos-intenciones de enseñanza. Esta información permite al profesor prever o detectar los problemas que interfieren en el aprendizaje de los alumnos, y las causas que los están provocando, a fin de decidir sobre las acciones a realizar para, en caso necesario, reorientar la enseñanza.

La evaluación permite detectar si los problemas en el aprendizaje son generados por el propio docente, el alumno, los contenidos, las condiciones de enseñanza que se están propiciando, por el grupo de alumnos, etc. Sin la información obtenida mediante la evaluación, no sería posible tener fundamentos sólidos para realizar alguna mejora, reorientar el proceso o para informar y sugerir a los alumnos algunas acciones que optimicen su aprendizaje.

Si formáramos a los alumnos en esta idea o concepto de la evaluación, ellos mismos estarían en posibilidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, sobre lo que facilita u obstaculiza ese aprendizaje y tomar acciones para mejorarlo. En este sentido, la idea de la evaluación no se restringiría a emitir la nota llamada “calificación” minimizando el concepto a la acción de cumplir con la norma administrativa institucional para el acceso o no a niveles superiores de educación. Los alumnos interpretan así la evaluación, por eso es un proceso al que se le teme y evita. Con mucha frecuencia, por no decir que siempre, esta idea de la evaluación tergiversa las tareas de “enseñar” y “aprender”.

Los profesores que así entienden la evaluación, pierden de vista “lo integral” del proceso, es decir, hacen de la elaboración y aplicación de cualquier tipo de exámenes las acciones principales del proceso educativo.

En consecuencia, el proceso de evaluación se limita a una actividad de control y gestión para emitir una nota institucionalmente requerida. Desaparece el objetivo académico de la evaluación como actividad de seguimiento de todo el proceso educativo para detectar las causas que evitan el logro de objetivos o como un medio para reunir información que permita fundamentar los cambios necesarios que mejoren el desempeño de los alumnos.

Esta forma errónea de entender la evaluación, provoca con frecuencia que el profesor —ya sea individualmente o como parte de un grupo formando por las academias de profesores— se prepare más para elaborar exámenes, que para comprender y tener un manejo teórico y metodológico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en su práctica docente. Es más, con mucha frecuencia, esta postura lleva a los profesores a trabajar más para que los alumnos estén en posibilidad de “pasar” el examen que para propiciar su aprendizaje y lograr su formación integral. En este caso, como se mencionó anteriormente, se pierde el propósito de la evaluación como proceso formativo que orienta al estudiante a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y cómo lo puede mejorar, que le sirven no solo para la etapa de estudiante sino para todas las actividades que realice en su vida.

En cuanto a los estudiantes, al entender o concebir la evaluación como el o los momentos para presentar exámenes con la finalidad de recibir una “calificación” o nota con la que pueden o no acceder a niveles educativos superiores, también tergiversan su

tarea de aprendizaje y formación para desempeñarse mejor en la vida. En este caso, la intencionalidad del estudiante se cambia, llevándolo más bien a desarrollar habilidades y actitudes para “pasar el examen y obtener buenas calificaciones, en el mejor de los casos” o, para “salir del paso” pero pocas veces para desarrollar una actitud de autocrítica y búsqueda de la mejora continua; la consecuencia es que los estudiantes no sólo aprenden del contenido sino de la forma; y, en consecuencia, aprenden que la evaluación es “prepararse para resolver exámenes”.

El problema tiene repercusiones en varios ámbitos: a) institucional, reducir el concepto amplio de evaluación al de calificación otorgada principalmente por los resultados de los exámenes, impidiendo con ello conocer la realidad sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que no siempre refleja lo aprendido; esta información resulta engañosa si se piensa que quien reprobó el o los exámenes no ha logrado aprendizajes o, que quien aprobó con una alta calificación ha logrado un gran aprendizaje.

Sin embargo, frecuentemente ocurre que quienes tienen un historial académico con altos promedios no son las personas que resuelven sus problemas o se desempeñan de mejor manera en la vida cotidiana y profesional, y tampoco los que tienen historiales académicos con bajos promedios son los que fracasan; b) docente, el concepto amplio de evaluación se reduce a utilizar instrumentos que le permitan cumplir con el compromiso institucional de otorgar una calificación “lo más objetiva posible”. Esto lleva a los profesores a elaborar instrumentos de evaluación (principalmente exámenes) individual y grupal (exámenes departamentales) y también a establecer criterios complementarios (asistencias, tareas, etc.) que les den elementos suficientes para otorgar la calificación requerida, c) alumnado, lo que observan y están aprendiendo es que cumplir con “salvar”

los exámenes y con los criterios como la asistencia, los trabajos extraclase, etc., es lo importante para obtener “el pase”, para algunos puede ser fácil, para otros, entendida así la evaluación, no es algo que busquen, al contrario, es algo que rechazan. De ser un proceso de ayuda para mejorar, se convierte en los momentos temidos y generalmente origen de frustraciones. (Pérez Rivera, 2007, pp. 21-22)

Entender de forma clara la finalidad y los alcances de la evaluación, es reconocer que los procesos de evaluación tienen un carácter integral, que la evaluación va más allá de la asignación de una nota y que ésta no únicamente sirve para promover al alumno.

4.2 ¿Cuáles son las Funciones de la Evaluación?

La evaluación es uno de los procesos fundamentales en el aprendizaje, sin esta no sería posible estimar si los estudiantes están alcanzando las destrezas y conocimientos básicos y necesarios. Asimismo, el docente mediante la evaluación puede examinar si requiere realizar algún tipo de ajuste en sus prácticas.

En el aula la evaluación puede tener significados distintos, dependiendo del rol que se ocupe, así para los estudiantes puede suponer una actividad tediosa, aburrida, generadora de tensión y miedo, normalmente asociada con exámenes y calificaciones. Mientras que para el docente podría ser sinónimo de preocupación e involucrar largas horas de corrección y reuniones. Pese a ello, cada vez es más frecuente que se vea a la evaluación como útil y necesaria para la mejora académica (Fernández, 2017).

Las funciones de la evaluación son diversas y dependen de las diferentes necesidades y momentos, así como también de los distintos tipos de evaluación que se aplique. Aguilar-Morales (2011) sostiene que de forma general las funciones de la evaluación involucran: “Vigilar el logro de los objetivos instruccionales por parte de los estudiantes, a fin de determinar que instrucción

correctiva o suplementaria se necesita. Localizar defectos en los materiales de la lección y determinar las razones de esos defectos” (p. 4).

Este mismo autor agrega otras funciones complementarias como: “facilitar el aprendizaje del estudiante, juzgar el progreso del alumno, tomar decisiones acerca de que métodos y materiales utilizar en la instrucción, determinar la guía y orientación que requiere un estudiante” (Aguilar-Morales, 2011, p. 4).

Por otro lado, Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010) consideran que las funciones de la evaluación deben enmarcarse en el diagnóstico y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la regulación y la previsión. De igual manera afirman que su finalidad es la retroalimentación y el control, lo cual hace posible orientar a los estudiantes en la adquisición de aprendizajes significativos y competencias, especialmente en aquellos que no logran adquirir aprendizajes básicos.

Desde otro punto de vista, Elola y Toranzos (2000) destacan las funciones simbólica y política. La primera asocia la evaluación con la finalización de una etapa o ciclo, aunque no es ese el fin del proceso evaluativo para los participantes tendría ese significado simbólico de cierre. Luego, la segunda hace referencia al papel instrumental que tiene la evaluación en la toma de decisiones acerca de la planificación institucional.

Otra función importante es la de autoformación, la cual “se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados” (Vargas, 2004, p. 4).

La evaluación debe ir en función de clarificar la importancia y el valor educativo que tiene en el desarrollo de los procesos didácticos y formativos del educando. Las valoraciones de la

evaluación deben permitir mejorar la educación con la finalidad de otorgar una mejor y mayor calidad de la educación superior.

4.3 Evaluación vs Calificación

En el contexto educativo se tiende a usar de forma errónea los términos evaluación y calificación, lo cierto es que, aunque se encuentren relacionados, no son lo mismo. La evaluación tiene una connotación cualitativa, mientras que la calificación es de tipo cuantitativa.

Pérez Rivera (2007) contempla a la evaluación como un proceso continuo, que tiene lugar a lo largo del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Su finalidad sería el diagnóstico, el seguimiento y el planteamiento de planes de mejora. Por otra parte, la calificación se refiere al dato cuantificable, que permite promover o no al estudiante y se toma en cuenta al final de cierto periodo de tiempo, solo luego de haber realizado la evaluación.

Teniendo claro que sus conceptos no son equivalentes, cabe agregar que la calificación se encuentra incluida dentro de la evaluación, Córdoba (2009) refiere que las calificaciones son:

Expresiones de juicios de valor, que resumen y comunican el proceso de evaluación de los aprendizajes y que tienen importantes consecuencias psicológicas y sociales. Esto obliga a considerar que la asignación de puntajes o de notas no es un evento aislado, sino que tiene un “antes” y un “después”. De este modo es posible dar significancia y alcances verdaderamente pedagógicos al proceso de la evaluación de los aprendizajes (p. 9).

Tanto la evaluación como la calificación son valiosas y no se debe perder de vista esto, la primera será la que ocasione los cambios necesarios para cada situación y contexto. Luego, la segunda será un reflejo del efecto que dichos cambios han tenido y propiciará más procesos evaluativos.

Dentro de la temática, las instituciones y los docentes tienen tres retos para afrontar:

1. Buscar, de acuerdo a las opciones valóricas de cada proyecto educativo y al conocimiento acumulado sobre el tema, las mejores formas de evaluar los aprendizajes.
2. Aplicar calificaciones que expresen lo más certeramente posible los resultados de las evaluaciones.
3. Reconocer en las calificaciones una función informativa. Cuanto más informativas resulten éstas, tanto más cumplirán su auténtica función en todo el proceso de evaluación y más y mejores consecuencias educativas se podrán extraer de ellas (Córdoba, 2009, p. 8).

La evaluación debe concebirse como un proceso que permita fortalecer los aspectos formativos, debe propender a mejorar la práctica educativa y permitir que el educando adquiera conocimientos significativos. La evaluación debe cualificar una educación integral que vaya más allá de la calificación o asignación de una nota.

4.4 Evaluación de la Enseñanza en Educación Superior a Distancia

Los procesos de evaluación de la enseñanza en educación superior a distancia son, sin lugar a duda, distintos a los procesos que se llevan en la enseñanza o formación tradicional. La educación a distancia requiere de distintos parámetros a considerar, tales como: actividades síncronas y asíncronas, video-colaboraciones, tareas, evaluaciones, acompañamiento de un tutor, etc. La problemática radica en la falta del acompañamiento adecuado del tutor y la carencia de la aplicación de una evaluación diagnóstica al inicio de cada proceso educativo. Al no existir este proceso, se cae en el grave error de generalizar la práctica educativa, dejando a un lado las particularidades o contextos individuales de cada estudiante.

Sin embargo, frecuentemente en la evaluación en línea se observa una tendencia hacia formas tradicionales de evaluación (exámenes vigilados y tareas escritas), así como pocas

oportunidades para la variedad en las evaluaciones y limitado desarrollo de habilidades genéricas tales como habilidades comunicacionales, capacidades tecnológicas para la lectura y escritura, solución de problemas, trabajo en equipo, y otras similares.

Frecuentemente en la educación tradicional, así como en la educación en línea se ha dado poca atención a la evaluación al diseñar la instrucción, lo cual se evidencia por ejemplo en la falta de coherencia entre los niveles de aprendizaje expresados en los objetivos y las tareas de aprendizaje propuestas y realizadas. Se encuentra así que se espera que los alumnos alcancen habilidades de pensamiento de alto nivel, pero luego la evaluación sólo enfoca niveles inferiores.

Para superar esa limitación la evaluación en línea debe diseñarse y desarrollarse tomando en cuenta las características de los aprendizajes derivadas de sus fundamentos: constructivista, basado en recursos, colaborativo, basado en problemas, situado, entre otras. (Dorrego, 2016, p. 6)

Junto con ello, se debe tomar en cuenta la consecución de metas y objetivos planteados por la institución de educación superior respecto de un período académico. Esto para determinar el alcance en la formación, calidad de la educación y promoción de los estudiantes universitarios.

5. Resumen.

El análisis de la calidad educativa debe enmarcarse en función del estudio de los resultados del rendimiento académico de los estudiantes. En una educación innovadora, los procesos educativos deben reconocer los elementos que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el rendimiento académico de los discentes, especialmente en modalidades como la impartida en educación superior a distancia, para posteriormente, introducir nuevas estrategias metodológicas que permitan mejorar la práctica docente.

Múltiples son los componentes involucrados en el rendimiento académico de los estudiantes; al respecto, los factores pueden ser extrínsecos e intrínsecos, dentro de ese marco, se analizan diferentes factores, los mismos que se clasifican en tres categorías: personales, sociales e institucionales; por otra parte, se examina a la evaluación como un componente que cualifica los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una de las dificultades que presenta la práctica educativa en la actualidad es que no existe un consenso respecto del concepto evaluación y su adecuada aplicación, si a esto se suman los factores ya mencionados, la calidad de la educación y el rendimiento académico de los estudiantes se verá seriamente afectado.

La evaluación educativa debe entenderse como un proceso intrínseco que permite diagnosticar el alcance de los aprendizajes por parte de los estudiantes y, a partir de aquello, plantear recursos educativos que se adapten a las circunstancias y contextos específicos de cada educando. Finalmente, la evaluación debe tener en cuenta los factores o elementos sociales, académicos y personales, atendiendo y tomando en cuenta todo el proceso de aprendizaje del alumno. La evaluación debe ser sumativa y también procesual.

CAPÍTULO VI: DESERCIÓN Y RETENCIÓN ESCOLAR UNIVERSITARIA

Esquema

1. Introducción
2. Deserción y retención escolar universitaria. Conceptualización
3. Deserción escolar universitaria a distancia en Ecuador
4. Deserción escolar en la Universidad Técnica Particular de Loja, periodo 2004-2012
 - 4.1 Principales causas de abandono estudiantil temprano en la Modalidad de Estudios a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja, año 2017
 - 4.2 Rendimiento académico y deserción escolar en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, periodos comprendidos entre abril 2018 y febrero 2021
5. Estrategias pedagógicas para incentivar la retención
 - 5.1 Programas de retención estudiantil
 - 5.2 Acciones pedagógicas para incentivar la retención estudiantil
 - 3.1 Modelos y estrategias de retención estudiantil
 - 3.2 Estilos de Aprendizaje y Enseñanza para enfrentar la deserción escolar universitaria
- 4 Resumen
- 5 Esquema

1. Introducción

En Ecuador, son escasas las investigaciones que se han hecho respecto de las determinantes que inciden en la deserción y retención escolar universitaria. Las dimensiones que implican esta problemática son diversas y pueden ir desde aspectos sociales, económicos, culturales, demográficos, académicos, etc. Establecer las condiciones subyacentes de este fenómeno y revisar su problemática, merece un especial tratamiento.

La literatura internacional, por el contrario, es extensa y variada en el tema. Gran parte de los estudios muestran que existen diversas formas de comprenderla, así como también los distintos tipos de deserción, que varían de acuerdo con las causas que originan el fenómeno. Los estudios que se presentan a continuación han sido seleccionados porque constituyen estudios básicos en el tema o, bien, porque resultan especialmente atinentes para analizar la deserción en nuestro país. Para comenzar, se presentan algunas definiciones básicas del concepto “deserción en la educación superior”.

En el ámbito internacional, Tinto ha sido uno de los investigadores que más ha contribuido a la comprensión del fenómeno. En su trabajo, desarrollado en Estados Unidos, introduce una interesante discusión conceptual acerca de la deserción, en relación con la naturaleza voluntaria u obligatoria del fenómeno, así como también el carácter permanente o temporal del proceso. Este autor comprende la deserción (1975) como el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas al alumno.

Tinto plantea que el abandono de los estudios superiores puede tener carácter tanto transitorio y/o permanente, de acuerdo con el tiempo que dure el alejamiento del estudiante de las instituciones de ES. La deserción es transitoria, cuando el alumno decide revertir la

situación de abandono, en la medida de que éste no tenga impedimento para retomar sus estudios; se torna permanente cuando existen causas concretas que impiden al alumno volver a cursar o retomar sus estudios superiores. (Canales y De los Ríos, 2007, pp. 175-176)

Lo anterior connota la extensión y complejidad del problema de la deserción escolar universitaria, especialmente en relación a factores externos e internos, los mismos que, siendo diversos, son difíciles de atender en la práctica. Con el objetivo de superar el fenómeno de la deserción o abandono escolar, las universidades deben optar por implementar estrategias metodológicas que permitan una adecuada retención de los estudiantes universitarios.

Si bien, la deserción es un concepto que se ha utilizado históricamente para referirse al fenómeno de la educación que tiene que ver con el hecho de que un gran número de estudiantes abandonen sus estudios, ya sea por factores externos o internos, este concepto debe estar ligado de forma directa con aspectos enfocados a la retención y permanencia escolar, los mismos que propenden, a través de la aplicación de estrategias pedagógicas, garantizar espacios para la promoción y permanencia de los estudiantes.

Desde los diversos enfoques para comprender y abordar el problema de la deserción estudiantil universitaria, se encuentra actualmente la retención de estudiantes. En esta orientación actual se encuentran las tutorías, asesoría interdisciplinaria, cursos preparatorios, atención psicológica, seguimiento a docente, entre otros; esta es la principal respuesta institucional para hacer frente al tema. (Barrero, 2015, p. 94)

La problemática es mucho más compleja en educación superior a distancia, ya que, debido a su contexto, gran porcentaje de estudiantes acceden a la educación superior después de muchos años de ausencia, siendo este uno de los factores que inciden directamente en el bajo rendimiento

académico y en la deserción escolar. Por otra parte, no disponer de información o conocimientos previos respecto de la carrera que van a cursar en la universidad, influye de manera significativa en el óptimo desarrollo académico de los discentes.

Finalmente, considerando todos los factores que influyen en la deserción escolar universitaria en educación a distancia, se deben implementar mecanismos y líneas de acción que permitan una adecuada retención, permanencia, e igualdad de oportunidades educativas con la finalidad de que los discentes puedan sentirse motivados a culminar sus estudios de manera óptima.

2. Deserción y Retención Escolar Universitaria. Conceptualización

La deserción escolar universitaria, en muchos de los casos, puede ser entendida como un abandono voluntario de los estudios por parte del alumno; sin embargo, sería un error generalizarlo, ya que, al existir factores externos que limitan e impiden la continuidad del estudiante en su proceso de formación, la deserción sería ajena a la voluntad del educando.

En ese sentido, el abandono de los estudios recae en dos categorías generales, voluntario y obligado. Las variables que intervienen en la deserción escolar universitaria van desde aspectos socioeconómicos hasta aspectos académicos e institucionales, estos últimos, subyacen generalmente en la acción docente.

Frente al tema, González (2005), citado en Lemos et al. (2016), menciona que:

La deserción se define también como el abandono, voluntario u obligado de la carrera en la que se matricula un estudiante. Algunas definiciones más prácticas dicen que la deserción en la educación superior se refiere al número de estudiantes que abandona el sistema entre uno y otro período académico (semestre o año) y se calcula como el balance entre la matrícula total del primer período, menos los egresados del mismo período, más los alumnos reintegrados en el período siguiente, que produce el nuevo estado de los alumnos matriculados sin deserción. (p. 20)

Por otra parte, autores como Tinto (1982) y Giovagnoli (2002), citados en Lugo (2013), afirman que:

Se puede definir la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta

actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos lo cual equivale a un año de inactividad académica. (p. 292)

En cualquiera de los casos, siendo la finalidad culminar los estudios universitarios, cualquier circunstancia que impida no hacerlo de forma adecuada y en un plazo determinado, se puede considerar como deserción, el estudio de la problemática es mucho más profundo y se requiere un análisis consensuado al respecto en función de establecer estrategias que permitan la retención y permanencia de los educandos en educación superior.

La deserción escolar universitaria tiene connotaciones sociales con incidencia directa en lo económico y en la formación previa al acceso de la universidad. De ahí la importancia de su análisis y estudio.

3. Deserción Escolar Universitaria a Distancia en Ecuador

El abandono o deserción escolar de estudiantes universitarios, ha sido una constante que se ha dado a lo largo de la historia en todos los países. En mayor o menor medida, la problemática se ha ido ahondando debido a las características y contexto en el que se desenvuelve cada estudiante. En educación a distancia, la brecha que existe entre aquellos estudiantes que continúan y aquellos que desertan se hace cada año más grande.

Las causas o argumentos que tienen los estudiantes para tomar la decisión de abandonar son tan diversas como difíciles de cuantificar. La mayoría de los estudios del abandono estudiantil universitario se dedican a especular y llegar a causas tan particulares que al final pueden afectar a una minoría de la población estudiantil, si seguimos esta línea de análisis en educación a distancia, por el propio perfil del estudiante, las causas se diversificarán e incrementarán, volviendo más difícil la labor de buscar soluciones que ayuden a minimizar los efectos de este fenómeno. (Moncada, 2014, p. 174)

En Ecuador, diversos factores han influenciado en el incremento de la deserción escolar universitaria, factores externos como la deficiencia en la aplicación adecuada de propuestas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, carencia de políticas públicas por parte del Estado para el otorgamiento de recursos en función de mejorar el sistema educativo, falta de oportunidades, estabilidad económica, etc., y factores internos como la formación secundaria, hábitos estudio, etc., han hecho que muchos estudiantes decidan no continuar con sus estudios universitarios.

Un estudio realizado en Ecuador, en el año 2018, en centros universitarios de educación superior, específicamente en universidades como la Universidad de Cuenca (UCUENCA); Universidad del Azuay (UDA); Universidad Politécnica Salesiana (UPS); y Universidad Católica de Cuenca (UCACUE), reflejaron los siguientes resultados respecto de los factores principales asociados a la deserción o al abandono de estudios universitarios.

En cuanto a las causas que motivan la deserción estudiantil, el financiamiento es la principal con un 69,27%, seguida por el rendimiento académico con un 26,29% y los problemas personales con un 21,61%, existe coincidencia en las cuatro universidades. Entre otros factores que dificultan el acceso a las universidades, se identifican la no aprobación del examen para el ingreso a la universidad pública con un 73,37%, y no poseer financiamiento para cubrir la colegiatura con un 43,36% en el caso de las universidades particulares. Se plantea cubrir otros servicios además de la colegiatura, tales como el transporte en un 22,7% como primera opción, compra de materiales de estudio con un 21,3%, segunda y alimentación tercera con un 20,6%, por universidades. (Sinchí y Gómez, 2018, p. 281)

El factor económico a lo largo de la historia ha influenciado tanto en el rendimiento académico como en el abandono de los estudios universitarios. Muchos estudiantes optan por acceder a universidades privadas, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad Abierta y a Distancia, ya que, a pesar de que la dinámica de acceso a la educación superior pública en Ecuador es creciente, esta está supeditada a las pruebas Ser Bachiller, las mismas que otorgan un puntaje para acceder a las universidades públicas, la disyuntiva recae en el hecho de no obtener el puntaje necesario, lo que, en muchos de los casos, obliga o conlleva a que los estudiantes ingresen a universidades privadas, esta situación al estar supeditada de forma directa al factor económico, no augura la permanencia de los estudiantes en la universidad.

En ese sentido, el acceso a las universidades públicas no sólo debe estar sujeta a pruebas que determinen el nivel académico de los estudiantes, ya que, como hemos visto, el rendimiento académico depende de múltiples factores y condiciones.

4. Deserción Escolar en la Universidad Técnica Particular de Loja, periodo 2004-2012

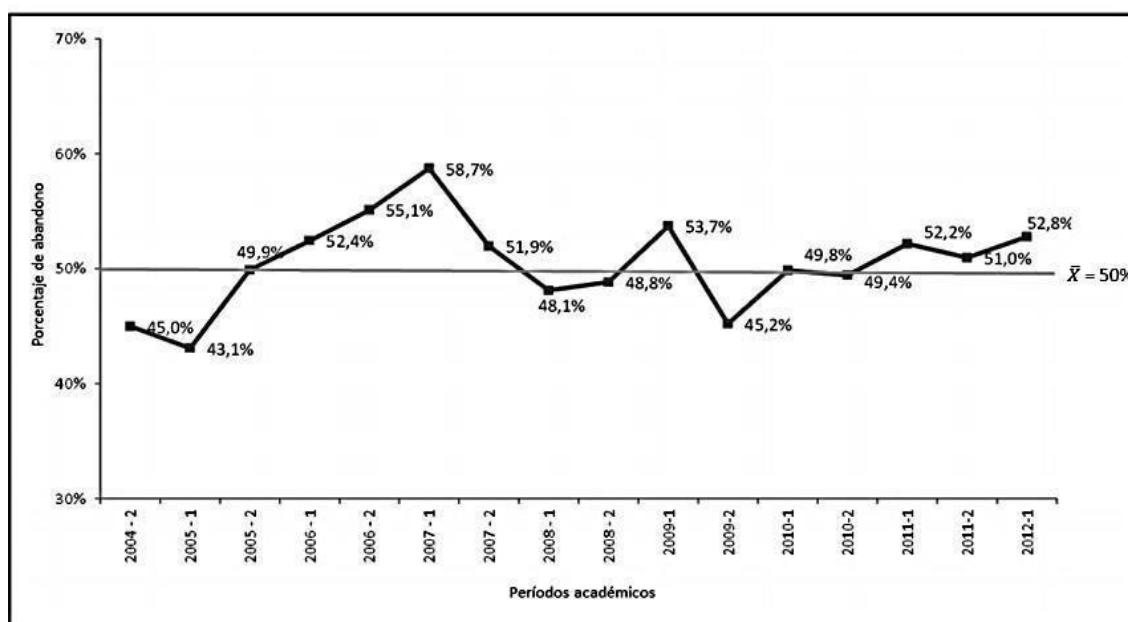
El interés por abordar la presente investigación subyace en indagar en profundidad los motivos que conllevan a la deserción universitaria. Esta problemática, a pesar de que es analizada constantemente desde la academia, no tiene un adecuado tratamiento de las causas. En Ecuador, la deserción y el abandono a corto plazo es una constante, no solo en las instituciones públicas, sino también en las privadas.

En la Universidad Técnica Particular de Loja, a decir de Moncada (2014), el abandono de corto plazo es un fenómeno que afecta a una enorme proporción de la población estudiantil: todos los semestres son miles los estudiantes que se encuentran en la disyuntiva de permanecer o abandonar. En proporción, desde el 2004 hasta el 2012 en la Universidad Técnica Particular de Loja el comportamiento ha sido el mismo. (p. 188)

Respecto de lo antes mencionado, en la Figura 3, se muestran los datos que demuestran la deserción escolar en la Universidad Técnica Particular de Loja en el periodo comprendido entre el año 2004 y 2012. (Ver figura 7)

Figura 7

Deserción Escolar Universitaria, Periodo 2004-2012



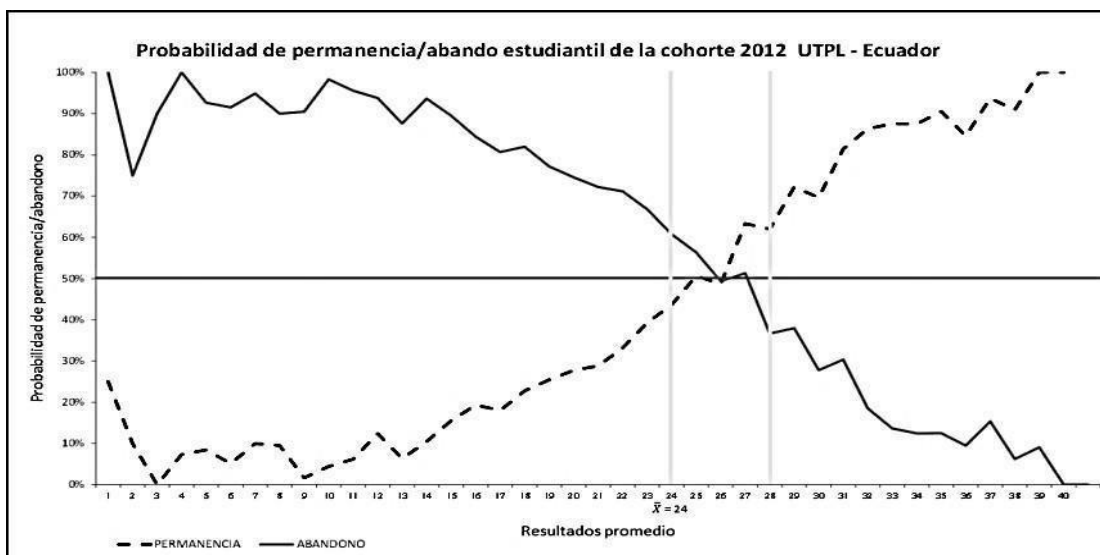
Fuente: Moncada (2014, p. 188)

La gráfica demuestra que más del 50% de estudiantes, en el intervalo comprendido entre los años 2006 y 2012, tuvo la tendencia a abandonar sus estudios, la media entre semestres se mantiene constante, la disyuntiva recae no tanto en la problemática o los factores que promueven la deserción, sino más bien en la falta de elementos que permitan recortar la brecha durante todo ese periodo de tiempo. En ocho años se ha hecho poco o nada por implementar estrategias y políticas que permitan frenar el abandono estudiantil.

En cuanto a la permanencia o abandono de los estudiantes en la cohorte 2012, en la Figura 4 se da a conocer el nivel de probabilidad respecto a esta problemática. (Ver figura 8)

Figura 8

Probabilidad de Permanencia/Abandono en Relación al Buen Rendimiento Académico



Fuente: Moncada (2014, p. 192)

Moncada (2014), manifiesta que el cruce de las curvas coincide en el 50% de probabilidad y se produce en los 26 puntos de la recta, que es el punto intermedio entre el promedio de calificaciones y el punto mínimo de buen rendimiento, en general esta zona puede marcar la indecisión que tendrían los estudiantes entre permanecer o abandonar.

La curva de permanencia avanza positivamente a medida que los resultados tienden a 40 puntos, los estudiantes cuyo promedio es sobresaliente tienen de probabilidad casi el 100% de permanecer; lo contrario sucede con la curva de abandono: a medida que los resultados tienden al mínimo la probabilidad de abandonar tiende también casi al 100%.

En la misma línea, Buele et al. (2013) afirman que en la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL se presenta deserción estudiantil en un 51,65%, “los datos considerados son el número de estudiantes matriculados desde el período académico octubre 2010-febrero 2011, y en los correspondientes a abril-agosto 2011 y octubre 2011-febrero 2012” (Buele et al., 2013, p. 44).

Múltiples son las variables que determinan la deserción universitaria, sin embargo, Buele et al. (2013) destacan para la modalidad a distancia: “falta de tiempo para estudiar (25.4%), el costo de la matrícula (19.5%) y el método de evaluación (7,8%)” (p. 47). El abandono o permanencia de los estudiantes universitarios en estudios superiores a distancia, demuestran una problemática que tiene varias aristas y debe ser atendida de manera oportuna. No obstante, la información que nos conduce a conocer el estado actual de la deserción en la Universidad Técnica Particular de Loja, es escasa, especialmente en la carrera de Lengua y Literatura.

La literatura no nos permite vislumbrar de forma correcta la problemática de la deserción universitaria en esta casa de estudios; sin embargo, para conocer más de cerca la problemática, nos ajustamos a estudios más recientes respecto de la deserción escolar universitaria, A continuación, damos a conocer las causas de abandono temprano en la Modalidad a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja, año 2017.

4.1 Principales Causas de Abandono Estudiantil Temprano en la Modalidad de Estudios a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja, año 2017

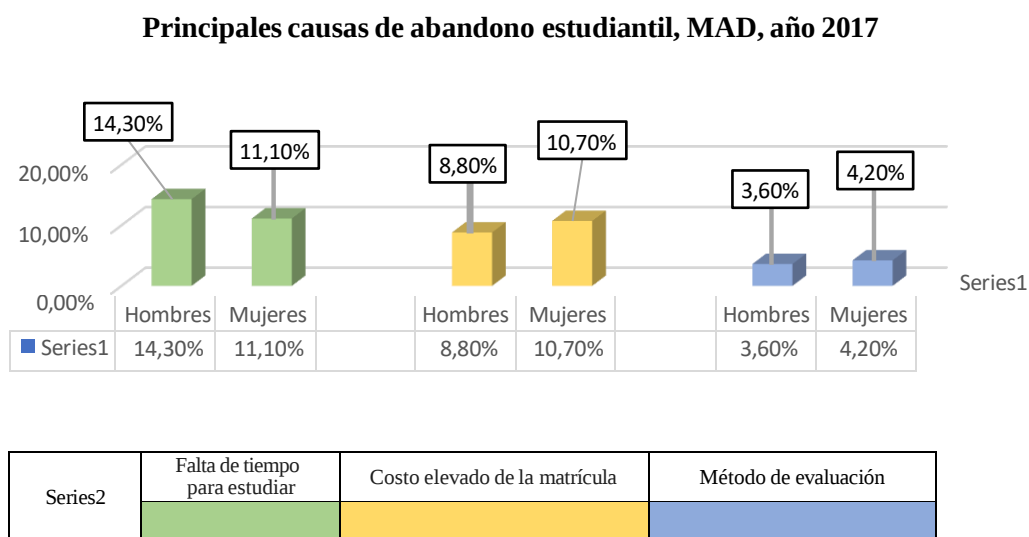
La Modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja, a lo largo de su historia, ha ofertado carreras que han conducido a la profesionalización de estudiantes que, por diversos factores, no han podido estudiar o culminar sus estudios en la modalidad presencial.

La Universidad Técnica Particular de Loja ha estado preocupada por la alta tasa de abandono estudiantil temprano que se ha presentado en la Modalidad Abierta y a Distancia (MAD) que, como promedio, es del 51,65%¹. Las causas que han llevado a los estudiantes de la MAD en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) a tomar la decisión de abandonar sus estudios en alguna titulación, son diversas y van desde motivos económicos hasta familiares. (Chininín, Buele, & Carrera, 2019, p. 89)

A continuación, en el gráfico 1, se dan a conocer las principales causas del abandono de los estudiantes de la MAD, año 2017.

Gráfico 1

Principales Causas de Abandono Estudiantil en la MAD, UTPL, año 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de Chinín, et al

A partir de la gráfica expuesta, se pueden identificar tres causas principales del abandono estudiantil en la Modalidad a Distancia, en año 2017; estas tres causas equivalen al 52,7% de los encuestados. La primera causa, de tipo académica, corresponde, en un 25,4%, a la falta de tiempo para estudiar de los estudiantes, donde el 14,3% de los encuestados fueron hombres y el 11,1%, mujeres. La segunda variable, de tipo económica, corresponde al 19,5% de los encuestados, los estudiantes manifestaron que el alto costo de la matrícula no les permitió continuar con sus estudios superiores.

En relación al tercer y último factor, los estudiantes dieron a conocer en un 7,8% que abandonaron sus estudios en la Universidad Técnica Particular de Loja debido al método de evaluación desarrollado por cada docente. Al parecer, según los estudiantes, no era el adecuado.

En Ecuador, la investigación sobre la deserción universitaria no ha recibido la atención que merece. La falta de información y estadísticas al respecto hace que el país no sea incluido en el análisis de la región y por lo tanto no se tomen las acciones correspondientes.

La literatura ha demostrado que la deserción universitaria ocurre en la mayoría de los países con problemas económicos serios; Del mismo modo, las razones que llevan a la decisión de abandonar a un estudiante varían de un caso a otro, esto nos lleva a demostrar que existen muchas razones para abandonar los estudios, muchas de ellas pueden ser intrínsecas o propias del estudiante y otras tantas, extrínsecas o ajenas al sujeto. Para finalizar, hay que mencionar que esta modalidad, por sus características propias, ha acogido a estudiantes que han desertado previamente en modalidades presenciales o en universidades carentes de este sistema, esto debido a factores como el tiempo, distancia, trabajo, etc. Sin embargo; y, a pesar de la accesibilidad al sistema de estudios a distancia, han existido una alta tasa de abandono temprano.

4.2 Rendimiento Académico y Deserción Escolar en la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, Periodos Comprendidos Entre abril 2018 y febrero 2021

Tabla 8

Rendimiento Académico, Carrera de L y L, MAD, UTPL, abril 2018 – febrero 2021

Rendimiento Académico, Carrera de L y L, MAD, UTPL, abril 2018 – febrero 2021			
Periodo académico	Sexo		Promedio general del curso
	Hombres	Mujeres	
Abril 2018 – agosto 2018	6,791	7,291	7,041
Octubre 2018 – febrero 2019	6,95	7,386	7,168
Abril 2019 – agosto 2019	6,941	7,423	7,182
Octubre 2019 – febrero 2020	7,069	7,549	7,309
Abril 2020 – agosto 2020	6,647	7,487	7,067
Octubre 2020 – febrero 2021	7,737	8,009	7,873
Promedio total	7,022	7,524	7,273

Fuente: Elaboración propia

Al observar la tabla 8, correspondiente al rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura, se puede identificar que, desde el periodo comprendido entre abril de 2018 y febrero 2021, el rendimiento de los estudiantes fue considerablemente bajo, especialmente en el periodo académico, abril– agosto 2018; en ese periodo, la media fue de 7,041 puntos. Dentro de este marco, también se observa que, en todos los periodos, el puntaje bajo ha sido una constante, la media o el promedio general desde 2018 hasta 2021, fue ligeramente superior a los 7 puntos (7,27), lo que nos permite considerar un rendimiento académico notablemente bajo por parte de los estudiantes.

Finalmente; y, para acotar lo antes expuesto, es conveniente manifestar que el promedio general del sexo femenino es relativamente superior al de los varones en todos los periodos expuestos en la tabla que antecede.

Tabla 9

*Deserción Escolar y Pérdida de año, Carrera de L y L, MAD, UTPL, Abril 2018 –
Febrero 2021*

Deserción Escolar y pérdida de año, Carrera de Lengua y Literatura, MAD, UTPL, abril 2018 – febrero 2021			
Periodo académico	Estudiantes matriculados	Estudiantes que desertaron o perdieron el año	Porcentaje de deserción
Abril 2018 – agosto 2018	294	78	26,56%
Octubre 2018 – febrero 2019	291	83	28,52%
Abril 2019 – agosto 2019	330	71	21,51%
Octubre 2019 – febrero 2020	336	67	19,94%
Abril 2020 – agosto 2020	349	59	16,90%
Octubre 2020 – febrero 2021	357	59	16,52%
Promedio total	326	70	21,66%

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la tabla 9, nos permite identificar el número de estudiantes matriculados y el porcentaje de deserción de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Modalidad

Abierta y Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja, en los periodos comprendidos entre abril del 2018 y febrero de 2021. Al respecto, podemos manifestar lo siguiente:

En el periodo académico abril – agosto 2018, existió un número de 294 estudiantes matriculados, de los cuales, 78 desertaron o perdieron el año, este valor representa un porcentaje del 26,56%. Para el periodo octubre 2018, febrero 2019, el número de estudiantes matriculados fue de 291, y su deserción se incrementó en relación al periodo anterior, siendo 83 estudiantes los que perdieron o abandonaron sus estudios superiores; por otra parte, para el periodo académico abril, agosto 2019, los estudiantes matriculados fueron 330, este valor fue superior a los dos periodos académicos anteriores, en cuanto a la deserción académica, 71 estudiantes desertaron o perdieron el año, su valor porcentual fue del 21,51%.

El periodo de estudios comprendido entre octubre 2019 – febrero 2020, tuvo un número de estudiantes matriculados de 336 y la deserción o abandono fue 67, equivalente al 19,94%. El penúltimo periodo es el que abarca los meses de abril – agosto del año 2020, el número de estudiantes matriculados fue de 349 y su tasa de deserción o abandono alcanzó el 16,90%. Finalmente, el periodo lectivo, octubre 2020 – febrero 2021, acogió 357 estudiantes matriculados, de los cuáles, el 16,52% desertaron o no concluyeron exitosamente sus estudios, este valor equivale a 70 estudiantes.

Los datos antes expuestos, denotan una preocupación en relación a la deserción o abandono escolar de los estudiantes universitarios de la carrera de Lengua y Literatura. Es alarmante identificar que, en promedio, 70 discentes por cada 326 estudiantes matriculados, abandonan o desertan sus estudios superiores cada periodo o ciclo académico, ya sea por factores extrínsecos o intrínsecos.

5. Estrategias Pedagógicas Para Incentivar la Retención Estudiantil

5.1 Programas de Retención Estudiantil

La preocupación por la retención estudiantil ha cobrado importancia en las instituciones de educación superior de la región, esto debido a la carencia de estrategias que ayuden a la permanencia, continuidad y futura graduación de los educandos. La implementación de programas de retención es una de las alternativas que coadyuvan a mejorar esta problemática, estos programas tienen que ir de la mano con exploraciones que permitan identificar a tiempo el fenómeno de la deserción para atender el problema de manera oportuna. Sin embargo, son escasas las investigaciones respecto al tema.

A condición de que se mejoren los niveles de retención y permanencia en las universidades, los programas de retención deben enfocarse en aspectos relacionados con la admisión o ingreso de los estudiantes, financiamiento de las carreras universitarias, servicios académicos, estudiantiles y en relación a la mejora del currículo.

Al respecto, Swail, Redd y Perna (2003), citados en Báez et al. (2011), clasifican los programas de retención estudiantil en cinco grandes categorías. La primera categoría (programas de reclutamiento y admisión), agrupa las acciones destinadas a brindar información y orientación a los estudiantes de nuevo ingreso, así como la promoción de la oferta educativa universitaria en las instituciones de secundaria. Permite una mejor transición de la educación media a la superior y elecciones de carrera que vayan más acorde con el perfil vocacional y los valores de los estudiantes.

La segunda (programas de apoyo financiero), está destinada a facilitar y subvencionar los diferentes costos que conlleva la educación universitaria, que incluyen desde el pago de matrículas

hasta los gastos de manutención de los estudiantes. Incluye ayudas para financiamiento, créditos, becas, subsidios y pasantías remuneradas.

La tercera categoría (programas de servicios académicos), se orienta a mitigar las diferentes dificultades y deficiencias académicas, que van desde la lectura hasta las habilidades matemáticas. Involucra tutorías, mentorías, asesorías a través de cursos de nivelación y cursos vacacionales.

Mientras que la cuarta (programas relacionados con el currículo y la instrucción), examina los planes curriculares y pedagógicos, con el objetivo de actualizarlos y generar condiciones favorables que fomenten la motivación estudiantil.

Por último, la quinta categoría (programas de servicio estudiantil), se enfoca al bienestar y desarrollo integral de toda la comunidad universitaria, y busca vincular e integrar socialmente a los estudiantes mediante actividades deportivas, espirituales y colectivas.

Importante es señalar que el funcionamiento acertado de todos estos programas requiere un monitoreo estudiantil continuo, que vincule las acciones de retención con las condiciones y procesos reales que experimentan los estudiantes a lo largo de su vida universitaria (Báez y Ortiz, 2009).

En la misma línea, la Universidad de Chile (2008) en su informe sobre las causas de la deserción estudiantil universitaria, planteó una clasificación que se asemeja mucho a la ya citada, aunque también incluía un aspecto que no se ha mencionado aún y que es vital, como lo son los programas de apoyo médico y psicológico.

Los fines de estos programas son el acompañamiento y soporte a los estudiantes, cuando presentan algún tipo de dolencia o problema físico y cuando se enfrentan a cuestiones psicológicas, tales como: estrés, ansiedad, crisis de pánico y depresión. Además, cuentan con un enfoque preventivo mediante talleres o capacitaciones en hábitos de estudio, habilidades sociales,

autoestima, salud mental, entre otros. Estos programas contribuyen a la continuidad de los estudios, de forma particular en aquellos estudiantes que cursan carreras altamente demandantes.

Rivera (2015) sugiere que “el estudiante en situación de vulnerabilidad debe reconocer sus dificultades, problemas y obstáculos, y luego obtener la ayuda; esto es, acudir a la oferta más adecuada para garantizar su retención” (p.95). Si bien es correcta esta aseveración, constituye responsabilidad de las universidades dar a conocer de manera adecuada y masiva, todos los distintos tipos de programas de los que dispongan, para evitar que la falta de información sea otro elemento que influya en la deserción, sería lamentable que, existiendo servicios de apoyo y ayuda, los estudiantes no acudan por desconocimiento.

Lo mencionado solo surte efecto cuando toda la institución se compromete (directivos, administrativos, docentes y estudiantes), cuando las políticas son claras y fomentan un ambiente donde se pueda participar sin ser estigmatizado (Clewell y Ficklen, 1986). Asimismo, Tinto (1993) considera que el éxito de estos programas requiere la actuación coordinada de las universidades, proveyendo los recursos necesarios y brindando la debida formación a quienes serán responsables de su aplicación, también la evaluación de los resultados de cada programa es esencial para realizar los ajustes pertinentes.

En suma, la permanencia y graduación de los estudiantes aumenta con la implantación de actividades que contemplen las múltiples necesidades y dificultades que tienen lugar en la educación superior. De ahí que la actualización de las propuestas curriculares y pedagógicas permita mejorar de forma óptima el nivel de aprendizaje de los educandos, lo que subyace en una mayor satisfacción y rendimiento académico. Junto con lo antes expuesto, los procesos de enseñanza-aprendizaje, enfocados en las propuestas pedagógicas, deben desarrollarse en ambientes que permitan una mejor interacción entre docentes y discentes y con más oportunidades de mejorar académicamente para estos últimos.

5.2 Acciones Pedagógicas Para Incentivar la Retención Estudiantil

Las instituciones de educación superior, en el marco de las buenas prácticas educativas, deben incluir estrategias y acciones pedagógicas que permitan una adecuada vinculación y democratización de la enseñanza, para ello, la creación de comunidades de aprendizaje son una adecuada alternativa inherente a mejorar de forma significativa los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las acciones pedagógicas que las IES emprenden para incentivar la permanencia de los estudiantes se ven reflejadas en la intención de vincular a los alumnos con los docentes, en el desenvolvimiento profesional de estos y en el trato hacia sus estudiantes. La literatura en el campo señala que actualmente existen diversas maneras de vincular al estudiante con el docente, y, en ese sentido, las denominadas comunidades de aprendizaje parecen cumplir esa labor. Estas comunidades se crean con el propósito de que la organización curricular permita el acercamiento intelectual y social entre docentes y alumnos, y que ofrezcan experiencias únicas, que enriquezcan el trabajo en equipo e impulsen la intervención de los estudiantes en procesos de investigación y construcción de nuevo conocimiento. (Báez et al., 2011, p. 125)

Para el efecto, las universidades deben propiciar espacios que permitan una adecuada interacción entre docente y discente, en ese sentido, las comunidades de aprendizaje se deben focalizar en estimular el crecimiento académico del estudiante mediante la motivación y el acompañamiento pedagógico, permitiendo que docentes y estudiantes tengan un mejor sentido de

pertenencia con las instituciones de educación superior a las que pertenecen, dando como resultado una mayor satisfacción y por ende una mayor retención de la población estudiantil.

Por otra parte, la creación de comunidades de aprendizaje, debe, por una parte, enfocarse en atender a cada estudiante de manera individual desde su contexto social y educativo, y, por otra, incentivar a una innovación pedagógica y una mejor práctica educativa por parte del docente, favoreciendo su crecimiento profesional, de manera que oriente sus conocimientos a enriquecer aprendizajes significativos.

5.3 Modelos y Estrategias de Retención Estudiantil

Con el objetivo de afianzar de mejor manera los aspectos relacionados con la retención de estudiantes universitarios, a continuación, se expone, mediante una tabla, aproximaciones de los diferentes modelos y estrategias de retención estudiantil a partir de diferentes autores.

Tabla 10

Modelos y Estrategias de Retención Estudiantil

Modelos	Idea central	Planteamientos principales
Instrucción suplementaria. Martin y Arendale (1992)	Asistencia académica a estudiantes sin importar su nivel académico. Se identifican clases de alto riesgo y no estudiantes en alto riesgo.	Los estudiantes que sólo se limitan a recibir información perpetúan las tendencias remediales mientras que pensar les permiten construir conocimiento; La instrucción suplementaria puede proporcionar un ambiente seguro donde pueden discutir y procesar el material, e interactuar con los demás compañeros; El trabajo en grupo además de mejorar el desempeño académico, eleva la autoestima y competitividad.
Geométrico de persistencia. Swail (1995)	Búsqueda del equilibrio entre los factores cognitivos, sociales e institucionales	El equilibrio entre los factores cognitivos, sociales e institucionales y la formación sólida permiten el crecimiento, desarrollo y persistencia del estudiante. La individualidad requiere que el modelo pueda cambiar, balancearse y evolucionar en una variedad de opciones que generen estabilidad. Cada institución debe desarrollar su propia estrategia de retención. La retención estudiantil debe incluir cinco componentes que trabajen de manera interrelacionada entre sí: la financiera, el

		reclutamiento y la admisión, los servicios académicos, el currículo y la instrucción y los servicios estudiantiles, los cuales deben soportarse en un sistema de monitoreo de los estudiantes.
Componente Co-curricular. Warner y McLaughlin (1996)	Desarrollo de actividades extra-curriculares tanto sociales como académicas.	Actividades fuera del salón de clase pueden afectar positivamente la habilidad de pensamiento crítico y otras formas de desarrollo cognitivo. La interacción entre los estudiantes y docente fuera del salón de clase impacta positivamente, la elección de su carrera, persistencia y desarrollo cognitivo
Programa tutorial. Stanley D. Stephenson (1996)	Prestar atención a los estudiantes en riesgo para superar debilidades reales o imaginarias.	La consejería o tutoría se percibe favorable, pero se requiere tiempo y esfuerzo de los encargados del programa; La tutoría ayuda a superar dificultades reales o imaginarias.
Amsterdam. Uulkje de Jong et al. (1997)	Los individuos estiman sus posibilidades de éxito con base en su motivación, dificultad estimada y la estimación propias capacidades.	El modelo combina la teoría de Tinto con la del Capital Humano, en la relación con la elección racional. Al iniciar sus estudios, estiman sus posibilidades de éxito. Depende de la cantidad de motivación, la dificultad, las capacidades, para tratar de pesar racionalmente. La duración de graduación depende de las intenciones, capacidades y ambiente de estudio. El ingreso, el nivel educativo de los padres y las capacidades del estudiante aspirante, tienen un efecto directo sobre el progreso académico de los estudiantes.
Ayuda de las escuelas. Kim Wilcox, Ron Downey, Bill McGuire, Barbara Ballard y Herb Songer (1998)	Brindar apoyo económico y psicológico a los estudiantes	Abandonan sus estudios en primer lugar porque sienten que no pertenecen a ese lugar y no son lo suficientemente buenos. En segundo lugar, por falta de dinero. Reducir la deserción puede mejorar la orientación y los procesos de asesoramiento. La retención incluye dar apoyo a la transición entre la secundaria y la universidad.
Mejoramiento del compromiso, la integración y la persistencia de los no graduados. Steven C. Beering, et al. (1997, 1998)	Mejorar la integración y el compromiso del estudiante, y los sistemas de soporte de la institución	Las experiencias académicas y sociales en la universidad impactan el compromiso, objetivos de alcanzar metas, el nivel de integración y decisión de persistir o abandonar sus estudios.
Atributos personales. Universidad Nacional de	Desarrollo de atributos personales: autoeficacia, motivación académica y	La autoeficacia, la motivación y las expectativas de resultados, importantes en la intención de persistir en sus estudios. Las intenciones de permanecer vinculados a la institución dan mayores

Colombia-UNAL (2002)	expectativas de resultados	probabilidades para obtener su título, en comparación con aquellos cuyas intenciones son más débiles. Las experiencias de éxito, afianzan su autoeficacia.
Apoyo de la familia y de la institución para el éxito de estudiantes de primera generación. Terenzini y Mattox, Oliver y Levine y Niddifer (UNAL 2002)	Orientación a los estudiantes de primera generación y a sus padres, a través de tutores o consejeros.	Trabajar para superar las características que traen al ingresar a la universidad. La orientación no sólo beneficia, sino que puede ayudar a los padres de primera-generación a conocer las exigencias para sus hijos. El tutor o consejero genera un impacto positivo en las posibilidades de éxito. El apoyo de un tutor o de un grupo experiencias similares, puede ayudar a los estudiantes de primera generación.
Teoría de la identidad y persistencia. Witte J.E. et al. (2003)	Los individuos participan en actividades de aprendizaje para cumplir metas en su vida, para tener un contacto e interacción social con otros y por gusto por el conocimiento.	La identidad es fundamental para integrarse en el ambiente universitario. Para alcanzar compromiso, debe haber desarrollado sentido de identidad propia. Participan en actividades de aprendizaje por tres razones: Cumplir metas, contacto e interacción social con otros y por el conocimiento.

Fuente: Díaz y Suárez (2015, pp. 305-306)

Las universidades deben implementar modelos de acompañamiento que permitan alcanzar niveles óptimos de retención y permanencia de los estudiantes, si bien, se exponen varios modelos de retención estudiantil, estos deben desarrollarse en la práctica y estar sujetos al contexto educativo de cada centro universitario.

El acompañamiento en los centros universitarios debe incluir un conjunto de estrategias didácticas y metodológicas tales como: orientación profesional, apoyo socioeconómico, acompañamiento y seguimiento académico, programas de apoyo a sectores de atención prioritaria, implementación de modelos a estudiantes con alto riesgo de deserción, etc.

5.4 Estilos de Aprendizaje y Enseñanza Como Estrategia Para Enfrentar la Deserción Escolar Universitaria

Las causas de la deserción escolar universitaria son diversas e incluyen aspectos económicos, sociales, académicos, personales, institucionales, entre otros. Este apartado no pretende suponer que uno solo de estos elementos propicia el abandono de los estudios, se reconoce que la interacción de dos o más puede llevar a la deserción, no obstante, si se desea hacer hincapié en cómo influyen los estilos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro del factor académico, la praxis educativa requiere actualizaciones de las estrategias y modelos pedagógicos, con el fin de atender a todas las particularidades de los educandos. En ese sentido cobran importancia los estilos de enseñanza y aprendizaje, ya que pueden constituirse en el fundamento pedagógico de las nuevas formas de enseñanza. Por consiguiente, es imperiosa la necesidad de reconocer, tanto el estilo de aprendizaje del alumno como el estilo de enseñanza del docente.

En relación con los estilos de aprendizaje, establecer que todo individuo tiene una forma distinta de aprender, es un reto que, desde lo pedagógico, toda universidad debe atender, identificar los estilos de aprendizaje de cada estudiante permitiría adaptar el currículo al contexto educativo y a las necesidades individuales de cada discente, así como mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje e incentivar la retención y permanencia estudiantil.

De acuerdo con Cardona et al. (2017), explorar la forma propia de aprender es una herramienta útil que mejora las habilidades académicas, incentiva el uso de procesos de pensamiento más complejo, reduce la frustración, aumenta la motivación y evita la deserción.

En concordancia, Alonso et al. (2007) reconocen los beneficios de los estilos de aprendizaje en las prácticas educativas, los vinculan con un mejor rendimiento académico, “los estudiantes

aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus Estilos de Aprendizaje predominantes” (p. 62). Asimismo, consideran que son un apoyo importante para los procesos de orientación, mediante el diagnóstico de estos estilos, los orientadores pueden determinar las características particulares de cada estudiante para ajustar sus técnicas, brindar una asesoría más acorde con el perfil del discente y ayudar en la elección de carrera.

A propósito de la orientación educativa, Castro et al. (2019) sostienen que la consejería puede ayudar en la retención estudiantil, ponen como ejemplo la Consejería en la Universidad de los Llanos (Colombia), donde se trabaja con talleres grupales y de forma individual. Dentro de estos talleres se “desarrollan como temas centrales de abordaje los estilos y estrategias de aprendizaje, administración del tiempo libre, bienestar psicológico, habilidades sociales, motivación y empoderamiento para la vida” (Castro et al., 2019, p. 366).

En una investigación desarrollada por Rodríguez (2019) se abordó la percepción que los estudiantes de esta universidad tienen con respecto a la consejería que han recibido, los datos parecen ser alentadores, de 149 estudiantes de primer a quinto semestre, se encontró que más de la mitad se encontraba satisfecho con el apoyo a nivel personal (78%), académico (64%) y de mediación entre docentes y estudiantes (64%). Trabajar con los estilos de enseñanza y aprendizaje no solo es posible dentro del aula, sino que también tienen cabida dentro de la orientación y consejería, lo que se debe tomar en cuenta para coordinar esfuerzos entre orientadores y docentes.

Más allá de estas cuestiones, Alonso et al. (2007) enfatizan que los estilos de aprendizaje no solo posibilitan la mejor adquisición de contenidos académicos, sino que muestran al estudiante cómo aprender a aprender, puesto que le brindan destrezas para su desarrollo cognitivo, que en la práctica se traducen en ser capaz de desarrollar un plan de estudio, reconocer las condiciones en

que aprende mejor, monitorizar y evaluar su propio aprendizaje, admitir las dificultades a las que es más sensible y planear como enfrentarlas.

Precisamente, Maris Vázquez et al. (2013) afirman que “el estilo de aprendizaje más exitoso, y por tanto el que se debe promover en los alumnos, es el que se caracteriza por la motivación intrínseca, la autorregulación y el uso de estrategias profundas” (p.32). Igualmente, añaden que “las diferencias en cuanto al proceso de autorregulación interactúan con las capacidades intelectuales, dando por resultado el mayor o menor aprovechamiento de éstas, que se reflejaría en el rendimiento académico” (p.32).

Por otro lado, Fernández González et al. (2009) señalan que los estilos de aprendizaje se interrelacionan con otros elementos (estos autores designan a los estilos de aprendizaje como estrategias):

Una buena autoestima académica y la utilización de estrategias de aprendizaje complejas predicen un buen rendimiento, a la vez que se retroalimentan entre sí; lo contrario también es posible, utilización de estrategias de aprendizaje simples predicen menor rendimiento, y menos autoestima académica. Esto genera un círculo vicioso, que deja vulnerable a un grupo de estudiantes, transformándolos en posibles desertores de la Educación Superior. (p. 42) `

No obstante, la identificación de los estilos de enseñanza no solo favorece al estudiante, sino que facilita la labor docente, por lo cual, se precisa que los educadores también reconozcan su estilo de enseñanza. Al respecto, De Torres (2013), citado en Cardona et al. (2017), menciona que:

El docente debe asumir, entonces, un estilo de enseñanza basado en la instrucción diferenciada o en una variedad de enfoques y estrategias para la provisión de instrucción,

práctica y evaluación; de esta manera atenderá a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Atender a la diversidad al interior del aula mediante la incorporación de recursos y estrategias para todos los estilos de aprendizaje es una herramienta útil para la intervención positiva del docente en el interés y la motivación de los estudiantes y en el mejoramiento de su rendimiento académico. (p. 35)

En este punto cabe resaltar que difícilmente un educador podría acomodarse a cada uno de los estilos de sus estudiantes, más bien “el docente debe esforzarse en comprender las diferencias de Estilo de sus alumnos y adaptar-ajustar- su Estilo de enseñar en aquellas áreas y en aquellas ocasiones, que sea adecuado para los objetivos que se pretenden” (Alonso et al., 2007).

Algo similar opinan Rada et al. (2013) y añaden que “el estudiante, ayudado por el profesor, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de esos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje, para obtener mejores resultados” (p. 2).

Desde otra perspectiva, Chang et al. (2016) expresan que, “así como podría beneficiar adaptar el estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de un grupo de estudiantes, este mismo grupo se podría ver beneficiado si son expuestos a actividades que les ayuden a expandir sus estilos de aprendizaje” (p. 20). Esto conlleva que los estilos de los discentes no sean categóricos o funcionen como etiquetas, al contrario, pueden modificarse a lo largo del proceso de aprendizaje y adaptarse dependiendo del contexto.

Para facilitar al docente identificar su propio estilo de enseñanza como el estilo de aprendizaje de los estudiantes, se dispone de instrumentos, que pueden proporcionar información valiosa. Pese a ello, no se ha de asumir que el instrumento por sí solo basta, sería necesario a la

vez procesos orientadores, el diálogo y “la elección de la herramienta que reúna un mayor número de características apropiadas a la población que se trate de diagnosticar” (Alonso et al., 2007).

Por consiguiente, se puede realizar un adecuado diagnóstico de estos estilos, existen los medios, a partir de ahí se puede diseñar intervenciones, cuyos resultados se pueden ver traducidos en mayor rendimiento académico y menor deserción. Diagnosticar estilos de aprendizaje y de enseñanza es algo que ya se ha hecho en numerosas investigaciones (Martos et al., 2009; García y Galán, 2009; Chiang et al., 2016), esto es buen punto de partida, pero es necesario dar el siguiente paso y emplear esta información para diseñar estrategias aplicables en las aulas.

En suma, es común afirmar que la educación ha de ser individualizada y dirigida de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, aunque en la práctica esto aún no se ha cristalizado, es ahí donde los estilos de enseñanza y de aprendizaje pueden ser el medio que concrete aquello. Estos estilos interactúan y están relacionados con otros elementos (rendimiento académico, autoestima, hábitos de estudio, procesos cognitivos) e influyen en la decisión de continuar o abandonar los estudios. Entonces trabajar con ellos puede ejercer un influjo significativo que marque una diferencia decisiva en la educación en todos los niveles.

2. Resumen

En Ecuador, la implementación de estudios a distancia en los centros universitarios y la expansión de la oferta académica en educación superior, ha permitido que mayor cantidad de estudiantes accedan a este sistema educativo, especialmente aquellos que históricamente por situaciones económicas han sido excluidos.

En relación a este incremento, las universidades han implementado estrategias en función de atender a la población estudiantil matriculada en aspectos metodológicos y pedagógicos que permitan no solo optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también mejorar las cifras de retención y permanencia, sin embargo, el fenómeno de la deserción escolar universitaria se ha incrementado cada año, en el caso de la Universidad Técnica Particular de Loja, en el período 2004-2012, el 50% de estudiantes han desertado de sus estudios universitarios, en la actualidad no existen estudios que permitan determinar a ciencia cierta este porcentaje, mucho menos identificar las políticas institucionales enmarcadas en mejorar la retención y permanencia de los educandos.

El sistema educativo universitario está en la obligación de orientar su práctica hacia una democratización de la educación que permita que exista un mayor grado de satisfacción, permanencia y rendimiento académico de los estudiantes.

La incorporación de programas direccionados a mejorar las estrategias metodológicas de los docentes; y la retención, permanencia y rendimiento académico de los estudiantes, es una tarea que se debe tener muy en cuenta en los centros universitarios, en ese sentido, estos programas deben direccionarse hacia el tratamiento del abandono universitario, capacitación continua de docentes y educandos, apoyo financiero a estudiantes con recursos económicos deficientes, ejecución de estrategias metodológicas que permitan mejorar el rendimiento académico de los discentes, etc.

Finalmente y junto a lo antes expuesto, una de las estrategias metodológicas que permiten mejorar la práctica educativa y por ende la permanencia de los estudiantes universitarios en educación a distancia, es el reconocimiento de los estilos de aprendizaje y enseñanza de estudiantes y docentes respectivamente, este reconocimiento permitirá mejorar e implementar estrategias metodológicas que permitan atender individualidades respecto a la forma en la que los estudiantes aprenden y la forma en la que los docentes enseñan. A lo largo de este acercamiento bibliográfico, hemos hecho hincapié en los estilos de aprendizaje y enseñanza, su importancia es trascendental en función de potenciar el rendimiento académico y la retención de la población estudiantil universitaria.

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTACIÓN EXPERIMENTAL

CAPÍTULO VII: PLANIFICACIÓN Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Esquema

1. Introducción

2. Proceso de investigación

2.1 Hipótesis

2.2 Método

2.3 Selección de la muestra

2.3.1 Cálculo del tamaño de la muestra, población finita.

2.4 Recolección de la información

3. Diseño experimental

3.1 Variables

4. Instrumentos

4.1. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

4.2 Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE)

4.3 Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar

5. Proceso de aplicación de los cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos

6. Resumen

1. Introducción

El presente capítulo hace referencia a la fundamentación experimental, y su objetivo principal es dar a conocer la hipótesis, el método y la selección de la muestra con la que se trabajó y desarrolló la presente investigación. Además, presentar la conceptualización del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) y Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar Universitaria de Martha Artunduaga, sumado a ello, dar a conocer el proceso de aplicación de los cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. La fundamentación experimental ha de considerarse como el pilar fundamental del proceso de investigación; una de las razones más importantes es que permite realizar la validación de hipótesis; en ese sentido, la experimentación permite probar la hipótesis planteada en la investigación y determinar si es correcta o no. Por otra parte, a través de la recopilación de datos y la realización de pruebas, se puede verificar si los resultados obtenidos coinciden con los objetivos planteados inicialmente.

La experimentación se basa en la recopilación y análisis de datos empíricos a través del estudio de diferente literatura. Esto ayuda a garantizar la objetividad de la investigación, ya que se basa en evidencia cuantificable y verificable. Son fundamentales los procesos de experimentación, en el desarrollo de la investigación, ya que nos proporcionan evidencia sólida para establecer conclusiones claras y objetivas y generalizar los resultados a una población más amplia. En conclusión, la fundamentación experimental es esencial en cualquier proceso de investigación, ya que permite validar la hipótesis, controlar las diferentes variables, replicar los estudios realizados, garantizar objetividad y generalizar resultados. Estos elementos contribuyen de manera significativa al avance del conocimiento científico y a la construcción de teorías sólidas basadas en evidencia empírica.

2. Proceso de Investigación

2.1 Hipótesis

Inciden los Estilos de Aprendizaje (CHAEA), los Estilos de Enseñanza (CEE), las características del entorno sociocultural de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, en el rendimiento académico y deserción escolar universitaria.

2.2 Método

La investigación está basada y fundamentada, como ya se mencionó anteriormente en el apartado que precede y puntualiza en la primera parte, mediante una metodología de carácter mixta cuantitativa y cualitativa, establecida en el método pragmático. Este método reúne diferentes puntos de vista, múltiples técnicas cuantitativas y cualitativas en un solo “portafolio”; y, luego selecciona combinaciones de aproximaciones, métodos y diseños que encuadran o se ajustan al planteamiento del problema que se investiga.

Los instrumentos seleccionados para la recolección de información fueron el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje y el Cuestionario sobre Estilos de Enseñanza (CEE) de Pedro Martínez Geijo, que fueron aplicados a estudiantes y docentes respectivamente, junto con ello, se aplicó una encuesta a los estudiantes para determinar los factores relacionados con el rendimiento escolar y la deserción escolar universitaria en la carrera de Lengua y Literatura en la modalidad Abierta y a Distancia.

La aplicación del cuestionario se dio de manera directa tanto a estudiantes como a docentes de la carrera de Lengua y Literatura en la modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica particular de Loja, mediante la aplicación Google Forms.

2.3 Selección de la Muestra

Los estudiantes y docentes que participaron en el desarrollo de la presente investigación pertenecen a la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia.

A continuación, en las siguientes tablas, se detalla el número de estudiantes y docentes, divididos por género.

Tabla 11

Número de Estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia, que Participaron del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

Hombres	Mujeres	Total
114	188	302

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12

Número de Estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia, que Participaron del Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar

Hombres	Mujeres	Total
114	188	302

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13

Número de Docentes de la Carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia, que Participaron del Cuestionario de Estilos de Enseñanza

Hombres	Mujeres	Total
7	9	16

Fuente: Elaboración propia

2.3.1 Cálculo del tamaño de la muestra, población finita

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

(Fórmula tomada de Fernando Bomba, [fbombab](https://www.youtube.com/watch?v=oc8i9g144Y0), en <https://www.youtube.com/watch?v=oc8i9g144Y0>)

Tabla 14

Descripción de los Elementos de la Fórmula

Elementos	Descripción
n=	Tamaño de la muestra buscada
N=	Tamaño de la población o universo
Z=	Parámetro estadístico que depende del Nivel de Confianza
e=	Error de estimación máximo aceptado
p=	Probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito)
q= (1-p) =	Probabilidad de que no ocurra el evento estudiado

Fuente: Fernando Bomba (2022)

Tabla 15

Tamaño de la Muestra, Estilos de Aprendizaje

Descripción del Tamaño de la Muestra	
Tamaño de la población o universo	420
Parámetro estadístico que depende del Nivel de Confianza	1,960
Error de estimación máximo aceptado	3,00%
Probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito)	50,00%
Probabilidad de que no ocurra el evento estudiado	50,00%
Tamaño de la muestra buscada	302

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16

Tamaño de la Muestra, Rendimiento Académico y Deserción Escolar

Descripción del Tamaño de la Muestra	
Tamaño de la población o universo	420
Parámetro estadístico que depende del Nivel de Confianza	1,960
Error de estimación máximo aceptado	3,00%
Probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito)	50,00%
Probabilidad de que no ocurra el evento estudiado	50,00%
Tamaño de la muestra buscada	302

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17*Descripción de la Muestra de Estudio, Estilos de Aprendizaje y Deserción Escolar**Universitaria*

Datos de Identificación de los Estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia			
Variable	Categoría	Fx	%
Edad	18 - 25	128	42,38%
	25 - 40	116	38,41%
	40 o+	58	19,21%
Total			100%
Sexo	Hombres	114	62,25%
	Mujeres	188	37,75%
Total			100%
Año Académico	Primero	43	14,24%
	Segundo	38	12,58%
	Tercero	54	17,88%
	Cuarto	48	15,89%
	Quinto	37	12,25%
	Sexto	36	11,92%
	Séptimo	24	7,95%
	Octavo	22	7,29%
Total			100%

Fuente: Elaboración propia (n = 302)**Tabla 18***Tamaño de la Muestra, Estilos de Enseñanza*

Descripción del Tamaño de la Muestra	
Tamaño de la población o universo	16
Parámetro estadístico que depende del Nivel de Confianza	1,960
Error de estimación máximo aceptado	3,00%
Probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito)	50,00%
Probabilidad de que no ocurra el evento estudiado	50,00%
Tamaño de la muestra buscada	16

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19*Descripción de la Muestra de Estudio, Estilos de Enseñanza*

Datos de Identificación de los Docentes de la Carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia			
Variable	Categoría	Fx	%
Sexo	Hombres	7	43.75
	Mujeres	9	56.25

Fuente: Elaboración propia (n = 16)

Las muestras seleccionadas, tanto de docentes como de estudiantes, han sido tomadas de la base de datos de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia.

2.4 Recolección de la Información

Para la realización de la presente investigación y recolección de datos; se procedió, primeramente, solicitando la autorización a las autoridades de la Universidad Técnica Particular de Loja; Mgs. Alexandra Zúñiga Ojeda (Directora del Departamento de Filosofía, Artes y Humanidades) y al PhD. Norman González, Director de la carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia.

Una vez obtenido el permiso, se procedió a aplicar el cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Pedro Martínez Geijo y el cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar de Martha Artunduaga (2004), mediante la plataforma Google Forms, tras el envío de un link a las autoridades de la carrera de Lengua y Literatura, y con la ayuda permanente de cada uno de los docentes tutores de cada uno de los cursos y asignaturas se procedió a obtener y procesar la información.

3. Diseño Experimental

3.1 Variables

Las siguientes variables tienen un carácter extrínseco e intrínseco; las mismas, representan los aspectos externos e internos que definen a los sujetos que fueron objeto de la investigación, estos aspectos o variables permitieron identificar los factores que representan cada uno de sus Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza de estudiantes y docentes respectivamente; junto con ello, permitieron identificar aspectos particulares de cada uno de los estudiantes y su posible incidencia en el rendimiento académico o deserción escolar universitaria.

Tabla 20

Variables que Integran la Investigación

Variables	
Dependientes	Independientes
Estilos de Aprendizaje	Estilos de Enseñanza del Docente
Activo	Abierto
Reflexivo	Formal
Teórico	Estructurado
Pragmático	Funcional
	Otros Factores
	Competencia cognitiva
	Motivación
	Auto eficacia percibida
	Autoconcepto académico
	Bienestar psicológico
	Satisfacción y abandono con respecto a los estudios
	Asistencia a clases
	Reprobación de años escolares en la etapa secundaria
	Aptitudes
	Género: Varón/Mujer
	Diferencias sociales
	Entorno familiar
	Nivel educativo de los progenitores
	Contexto socio económico
	Variables demográficas
	Elección de los estudios según interés del estudiante

Complejidad en los estudios
 Relación estudiante-profesor
 Pruebas específicas de ingreso a la carrera
 Metodología del docente
 Calidad de la Educación en modalidad a
 Distancia
 Apoyo por parte de la universidad a
 estudiantes con dificultades académicas
 Materiales de estudio
 Expectativas sobre la carrera que cursa
 Nota de acceso a la universidad

Fuente: Elaboración propia

4. Instrumentos

La herramienta que hemos utilizado para la recolección de datos ha sido el cuestionario, ya que “su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos”. (García Muñoz , 2003, p. 2)

El cuestionario es una herramienta muy apropiada y útil debido a la facilidad en su aplicación y en la recolección de los datos, y permite investigar a una población amplia de una manera expedita y económica.

En concordancia con lo antes expuesto, para la presente investigación, hemos hecho uso del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Pedro Martínez Geijo, y el Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar Universitaria de Martha Artunduaga (2004), para determinar los factores que inciden directamente en su proceso de formación.

4.1. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Los Estilos de Aprendizaje caracterizan la forma particular en que cada discente asimila, adquiere, procesa, sistematiza y construye su conocimiento a partir del contexto en el que se desarrolla; el hetero conocimiento de cada uno de los estudiantes es representado por cada uno de

los Estilos de Aprendizaje y se sistematiza tras el reconocimiento de las características particulares de cada ente individual.

Múltiples son las definiciones y los cuestionarios para identificar los Estilos de Aprendizaje de cada individuo; sin embargo, adoptamos el Modelo Alonso, Gallego y Honey (1991), CHAEA, diseñado por la Dra. Catalina Alonso, y fundamentado a partir del modelo e instrumento de Honey y Munford, el cual permite una claridad y precisión para definir e identificar el estilo de aprendizaje de cada estudiante. Los estilos que se identifican a partir de la aplicación del cuestionario CHAEA, son cuatro: Activo; Reflexivo; Teórico y Pragmático.

Cabe recalcar que esta clasificación, a decir de Alonso et al (2007), “no se relaciona directamente con la inteligencia porque hay gente inteligente con predominancia en diferentes Estilos de Aprendizaje”, por ello, al aplicar el cuestionario de Estilos de Aprendizaje, no pretendemos medir o cuantificar el nivel de inteligencia de los estudiantes, sino la forma en la que cada discente asimila, procesa y transforma la información, y así, facilitar la orientación para la evaluación del aprendizaje.

En relación a lo antes expuesto; y, con el fin de aportar criterios de fiabilidad y validez al Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), Catalina Alonso, desarrolló múltiples investigaciones con un sinnúmero de pruebas estadísticas tomando como muestra 1371 estudiantes de las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid.

Finalmente, cabe recalcar que, el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), está constituido por 80 ítems, de los cuales, 20 corresponden a cada tipo de Estilo de Aprendizaje (Activo; Reflexivo; Teórico y Pragmático), junto con ello, es preciso indicar que, para la identificación de cada Estilo de Aprendizaje, se realizó con base al Baremo General de

Interpretación, propuesto por Alonso, Gallego & Honey (1994) y que se da a conocer en la siguiente tabla y figura.

Tabla 21

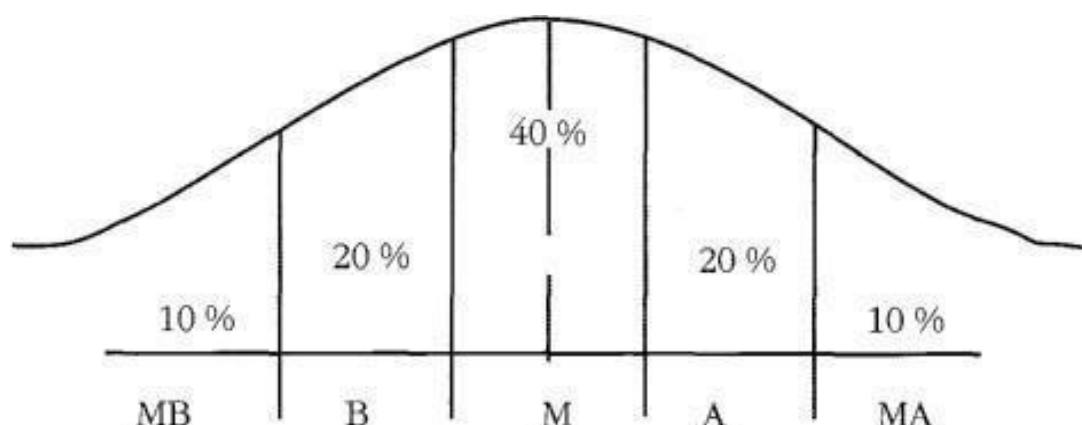
Baremo General Abreviado. Preferencias en Estilos de Aprendizaje

Estilo	Preferencia				
	Muy Baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta
Activo	0–6	7–8	9–12 Media (10.70)	13–14	15–20
Reflexivo	0–10	11–13	14–17 Media (15.37)	18–19	20
Teórico	0–6	7–9	10–13 Media (11.3)	14–15	16–20
Pragmático	0–8	9–10	11–13 Media (12.1)	14–15	16–20

Fuente: Alonso, et al (2007, p. 114)

Figura 9

Representación en la Curva Normal



Fuente: Alonso, et al (2007, p. 115)

Los datos producto de la aplicación del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), quedarían distribuidos como en una curva normal.

La descripción de los valores queda representada de la siguiente manera:

MB = muy baja

B = baja

M = moderada

A = alta

MA = muy alta

A partir de lo antes mencionado, podemos determinar qué significan cada una de las puntuaciones obtenidas y cuál es el Estilo de Aprendizaje de cada uno de los estudiantes que participaron del Cuestionario CHAEA.

4.2 Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Pedro Martínez Geijo

La praxis educativa ha permitido reconocer, no solo la forma en la que cada estudiante aprende; sino también, la manera en la que cada docente enseña o realiza su práctica educativa, sin embargo, la educación ecuatoriana, ha carecido en demasía de un contraste entre esas dos formas, no ha coexistido una correspondencia entre el Estilo de Aprendizaje del estudiante y el Estilo de Enseñanza del docente.

Ser consiente del Estilo de Aprendizaje del estudiante es primordial para que el docente pueda potenciar cada una de las preferencias dominantes del educando y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de metodología idóneas y recursos pedagógicos diversos y constructivistas; sin embargo, lo antes mencionado quedaría a la deriva si el docente desconoce su preferencia en relación a su Estilo de Enseñanza predominante.

En ese sentido, hemos visto necesario y de suma importancia, la aplicación del Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) con la finalidad de diagnosticar el estilo predominante de cada uno de los docentes que conforman la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia; y, a partir de ello, favorecer el

tratamiento estadístico y facilitar el contraste de resultados entre los Estilos de Aprendizaje y Enseñanza de estudiantes y docentes respectivamente.

El Cuestionario de Estilos de Enseñanza del Dr. Pedro Martínez Geijo, ha sido seleccionado en función de los cuatro Estilos de Aprendizaje propuestos por Alonso, Gallego y Honey (1994). Los estilos a diagnosticar son los siguientes: Estilo de Enseñanza Abierto, Estilo de Enseñanza Formal, Estilo de Enseñanza Estructurado y el Estilo de Enseñanza Funcional.

Finalmente, esta línea de investigación educativa en Estilos de Enseñanza, al igual que en Estilos de Aprendizaje, tiene la finalidad de analizar los datos obtenidos mediante la aplicación de baremos generales de interpretación proporcionados por los autores Chiang et al (2013). Estos baremos establecen cinco niveles de preferencia (muy baja, baja, moderada, alta y muy alta preferencia).

Tabla 22

Baremo General Abreviado. Preferencias en Estilos de Enseñanza

Estilo de Enseñanza	10% Preferencia Muy Baja	20% Preferencia Baja	40% Preferencia Moderada	20% Preferencia Alta	10% Preferencia Muy Alta
Abierto	0-5	6-7	8-11	12-13	14-18
Formal	0-10	11-13	14-15	16-17	18
Estructurado	0-7	8-10	11-13	14	15-18
Funcional	0-7	8	9-11	12-13	14-17

Fuente: Chiang, et al (2013)

4.3 Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar Universitaria de Martha Artunduaga

El cuestionario relacionado con el rendimiento académico y la deserción escolar universitaria de Martha Artunduaga (2004), responde a un conjunto de preguntas orientadas a conocer la situación y al contexto en el que se desarrollan cada uno de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica Particular de

Loja; esto nos permitirá identificar los posibles aspectos que afectan de forma directa al desempeño de los educandos.

El cuestionario ha sido categorizado y elaborado para que sea respondido de forma total por cada uno de los estudiantes. Las categorías se estructuran a manera de respuestas múltiples en donde los encuestados eligen la opción con la que ellos se encuentran identificados, el planteamiento de preguntas intenta identificar: la edad, el sexo, el nivel educativo de sus padres, acceso a la universidad, rendimiento académico previo al ingreso a la universidad, percepción sobre la educación secundaria, etc.

Finalmente, el cuestionario contiene preguntas fáciles de comprender y evitan prejuicios o cuestionamientos sobre los encuestados, al respecto, todas las preguntas están sujetas a ser respondidas de manera clara y objetiva, junto con ello; el planteamiento de las ha sido de carácter cerrado, lo que permite un claro y ecuánime análisis y discusión de los resultados.

5. Proceso de aplicación de los Cuestionarios y Tratamiento Estadístico de los Datos

Cada uno de los cuestionarios, como ya se lo mencionó en el apartado 2.2, referente a **Método**, se aplicaron de manera directa, tanto a docentes como a estudiantes, mediante la aplicación Google Forms. Para que se haga más efectiva la aplicación de lo antes expuesto, obtuvimos el apoyo de los docentes de cada uno de los ciclos académicos y de las autoridades de la carrera de Lengua y Literatura, modalidad Abierta y a Distancia.

En relación al tratamiento estadístico de los datos, es sabido que en una investigación se pueden utilizar diversos tipos de tratamientos; sin embargo, depende de la naturaleza, análisis y enfoque de la información recolectada. Para llevar a efecto lo antes mencionado; es necesario, por lo tanto, anticipar qué procesos utilizaremos para reformular la naturaleza inicial de nuestros fenómenos de interés.

El tratamiento de los datos, se lo ha realizado a través de los programas: **EXCEL** e **IBM SPSS Statistics 23**, estos programas permitieron el análisis adecuado de los datos y la generación de tablas gráficos estadísticos.

5. Resumen

La presente investigación se caracteriza por tener una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), establecida en el método pragmático. Este método reúne diferentes puntos de vista y múltiples técnicas cuantitativas y cualitativas que, posteriormente, las selecciona, realiza y plantea combinaciones de aproximaciones, métodos y diseños que encuadran o se ajustan al planteamiento del problema que se investiga.

Para el análisis de las variables planteadas y el estudio de los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza, se ha tomado como propios, el instrumento y modelo de Honey y Munford, el mismo que surge del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje [CHAEA], diseñado por la Dra. Catalina Alonso, el cual está adaptado al español y al medio educativo (Calvo, 2017), y el Cuestionario de Estilos de Enseñanza de Pedro Martínez Geijo que ha sido seleccionado en función de los cuatro Estilos de Aprendizaje propuestos por Alonso, Gallego y Honey (1994).

Del mismo modo, se ha utilizado el cuestionario de rendimiento académico y deserción escolar universitaria de Martha Artunduaga (2004), con la finalidad de determinar los niveles de satisfacción e insatisfacción que presentan los estudiantes respecto de su formación académica, la percepción que tienen sobre la carrera que cursan, sus motivaciones y los factores que inciden de forma directa en su proceso de aprendizaje.

La planificación y el proceso de investigación, ha sido complejo, esto debido al sinnúmero de variables que hemos tenido que examinar; junto con ello, el análisis y estudio de la muestra, y la aplicación de los cuestionarios ha llevado su tiempo debido a la naturaleza y la modalidad de la carrera de Lengua y Literatura, lo que no nos ha permitido desarrollar y aplicar de manera adecuada los cuestionarios, sin embargo, el apoyo de estudiantes, docentes y autoridades, ha sido importante en el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, para el tratamiento de los datos, se ha llevado a cabo a través de los programas: EXCEL e IBM SPSS Statistics 23, estos programas permitieron el análisis adecuado de los datos y la generación de tablas gráficos estadísticos.

**CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS A PARTIR DE
LA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE
(CHAEA), ESTILOS DE ENSEÑANZA (CEE) Y RENDIMIENTO ACADÉMICO Y
DESERCIÓN ESCOLAR UNIVERSITARIA**

Esquema

1. Introducción

2. Análisis general, descriptivo y comparativo de los datos

2.1 Variable, Estilos de Aprendizaje (CHAEA) en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia

2.2 Baremo General Abreviado. Preferencias de los Estilos de Aprendizaje

2.3 Estadística Descriptiva de los Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

2.3.1 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Activo

2.3.2 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Reflexivo

2.3.3 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Teórico

2.3.4 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Pragmático

2.4. Variable, Estilos de Enseñanza (CEE) en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia

2.5 Baremo General Abreviado. Preferencias del Estilo de Enseñanza

2.6 Estadística Descriptiva de los Estilos de Enseñanza, CEE

2.6.1 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Abierto

2.6.2 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Formal

2.6.3 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Estructurado

2.6.4 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Funcional

3. Variable, rendimiento académico y deserción escolar universitaria

3.1. Datos sociodemográficos

3.1.1 Análisis de los datos sociodemográficos

4. Resumen

1. Introducción

La estadística descriptiva tiene como objetivo la interpretación y comprensión de datos a través de la clasificación de la evidencia encontrada mediante la observación y aplicación de instrumentos y técnicas de recolección de información. Nos permite resumir y organizar los datos, identificar patrones y tendencias, comunicar de manera asertiva y efectiva los resultados y nos proporciona una visión clara y precisa de las características y patrones presentes en la información recopilada.

En el presente capítulo, el análisis descriptivo nos permitirá comprender la naturaleza y la distribución de los datos de las preferencias de los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza, de los estudiantes y docentes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia. El cálculo de las medidas de tendencia central como la media, la mediana, la moda, etc., nos permitirá identificar el valor típico de cada una de las variables; y así, tener una idea clara de lo que representan los datos y cómo se distribuyen alrededor de ese valor central.

En este apartado, también se hace necesaria la creación del Baremo General Abreviado, a partir de la aplicación de los cuestionarios de Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza, con la finalidad de analizar e identificar las preferencias de los estilos; de igual manera, se presentarán los datos producto de la aplicación del cuestionario relacionado con la variable de rendimiento académico y deserción escolar universitaria a partir del análisis de los datos sociodemográficos.

La obtención de datos, producto de la aplicación de los cuestionarios: CHAEA, CEE y cuestionario de rendimiento académico de Martha Artunduaga, serán revisados y procesados en **EXCEL** e **IBM SPSS Statistics 23**, y analizados mediante la inferencia estadística, misma que nos permitirá analizar el comportamiento de la población estudiada.

2. Análisis General, Descriptivo y Comparativo de los Datos

2.1 Variable, Estilos de Aprendizaje (CHAEA) en la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia

El análisis general y tratamiento de los datos, se realizó, como ya mencionamos en los apartados que anteceden, a partir de un estudio de carácter mixto, tanto cuantitativo como cualitativo; en relación al ámbito cuantitativo, se lo hizo mediante el uso de los programas: **EXCEL** e **IBM SPSS Statistics 23**, y cualitativo, con el análisis de los resultados y la revisión bibliográfica de la guía de Estilos de Aprendizaje y la orientación del Baremo General de Interpretación propuesto por Alonso, Gallego & Honey (1994).

Los datos obtenidos fueron debidamente tabulados e interpretados a partir del razonamiento inductivo, no sin antes, haber realizado la calificación de los cuestionarios con la finalidad de obtener puntajes que nos permitan identificar los niveles de preferencia de los estudiantes respecto de cada uno de los Estilos de Aprendizaje.

Si bien, el presente estudio no busca ni trata de marcar diferencias entre los Estilos de Aprendizaje de hombres y mujeres, hemos visto conveniente y pertinente exponer, de forma general, la media correspondiente de cada uno de los Estilos de Aprendizaje por sexo (hombres y mujeres), con el fin de realizar una comparativa y análisis, a través de datos y gráficos, de cada uno de sus rasgos preferentes o dominantes y determinar si existen diferencias significativas.

Finalmente presentamos el estudio de los datos a partir del análisis de las medias de cada uno de los Estilos de Aprendizaje con sus respectivos niveles de preferencia según el sexo. A continuación, damos a conocer, mediante tablas y gráficos, los hallazgos encontrados como resultado de la investigación.

Tabla 23

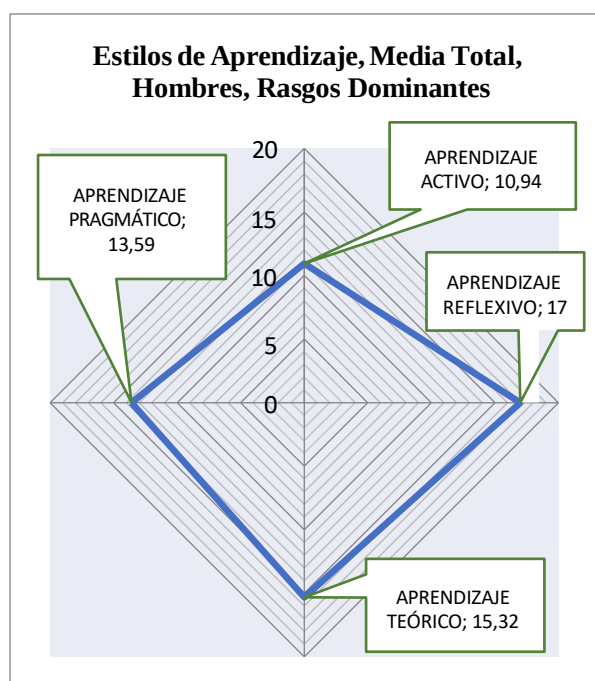
Perfil de Estilos de Aprendizaje, Media Total de los Rasgos Dominantes, Hombres y Mujeres

Sexo	Estilos de Aprendizaje			
	Media, Aprendizaje Activo	Media, Aprendizaje Reflexivo	Media, Aprendizaje Teórico	Media, Aprendizaje Pragmático
Hombres	10.94	17	15.32	13.59
Mujeres	11.85	16.97	15.36	14.61

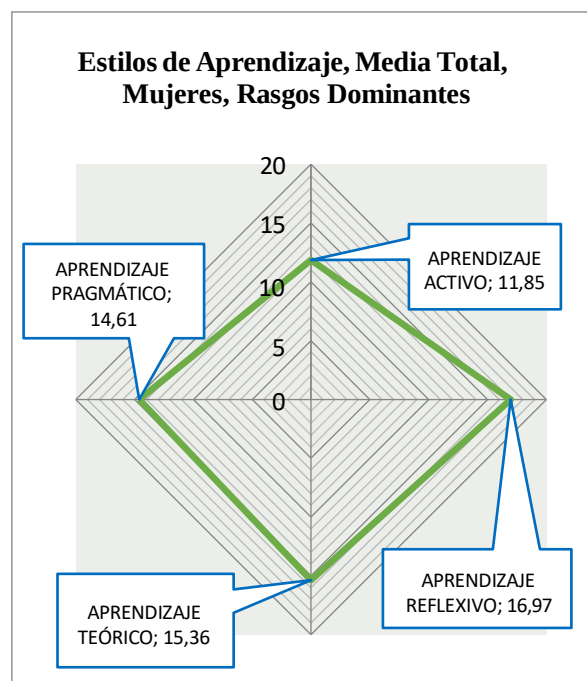
Fuente: Elaboración propia (n = 302)

Gráfico 2

Estilos de Aprendizaje, Hombres y Mujeres. Media Total de los Rasgos Dominantes



Fuente: Elaboración propia (n = 114)



Fuente: Elaboración propia (n = 188)

Mediante la tabulación y representación de los datos recolectados, se pudo determinar que, tanto en los Estilos de Aprendizaje Activo y Reflexivo, los hombres tienen una preferencia más

alta que en el caso de las mujeres; mientras que, por el contrario, las mujeres a diferencia de los hombres, tienen mayor preferencia sobre los Estilos de Aprendizaje Teórico y Pragmático. Si bien, existe una diferencia entre el género masculino y femenino, y cada uno de los Estilos de Aprendizaje (Pragmático, Activo, Reflexivo y Teórico), esta “discrepancia” en términos generales no es significativa.

Finalmente; y, de acuerdo con lo que precede, es necesario manifestar que las Medias de cada Estilo de Aprendizaje representadas en la tabla, producto del análisis de toda la muestra, se sitúan siempre dentro de la preferencia moderada, de esta forma, podremos tener como referencia todas aquellas preferencias, tanto altas como bajas.

2.2 Baremo General Abreviado. Preferencias del Estilo de Aprendizaje

Uno de los primeros criterios a considerar, interpretar y analizar, a decir de Alonso (1992), es la relatividad de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los Estilos de Aprendizaje; ya que, la obtención de un puntaje en específico, no constituye o representa lo mismo en los diferentes estilos; por ejemplo, el puntaje 14 en el Estilo Reflexivo, no corresponde, de ninguna manera, al puntaje 14 en el Estilo Pragmático. Tomando en cuenta lo antes expuesto, y siguiendo la sugerencia a lo propuesto por P. Honey y A. Mumford (1986), hemos agrupado los resultados obtenidos, producto de la aplicación del cuestionario CHAEA, de Estilos de Aprendizaje, en 5 niveles:

- Preferencia muy alta: El 10% de las personas que han puntuado más alto.
- Preferencia alta: El 20% de las personas que han puntuado alto.
- Preferencia moderada: El 40% de las personas que han puntuado con nivel medio.
- Preferencia baja: El 20% de las personas que han puntuado bajo.

- Preferencia muy baja: El 10% de las personas que han puntuado más bajo.

A continuación, en la siguiente tabla, exponemos de forma detallada y sucinta, el Baremo General Abreviado y las preferencias de los diferentes Estilo de Aprendizaje (Activo, reflexivo, Teórico y Pragmático) de los 302 estudiantes encuestados de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia.

Tabla 24

Baremo General Abreviado. Preferencias del Estilo de Aprendizaje

Estilo	Preferencia				
	Muy Baja 10%	Baja 20%	Moderada 40%	Alta 20%	Muy Alta 10%
Activo	0–6	7–8	9–13 Media (11,89)	14–17	18–20
Reflexivo	0–13	14–16	17–18 Media (17,13)	19	20
Teórico	0–9	10–12	13–17 Media (15,17)	18	19–20
Pragmático	0–9	10–11	12–16 Media (14,31)	17	18–20

Fuente: Elaboración propia (n = 302)

A partir de la lectura y análisis de la tabla, podemos deducir y concluir que la puntuación media del Estilo de Aprendizaje Activo, es de 11,89 puntos, situándose en el marco de preferencia moderada y su intervalo está comprendido entre los valores (9-13). En cuanto al Estilo de Aprendizaje Reflexivo, la puntuación media es de 17,13 puntos; situándose, al igual que en el Estilo Activo, en la zona de la curva correspondiente a la preferencia moderada y abarca el intervalo (17-18).

La media del Estilo Teórico, por otra parte, es de 15,17 puntos, y su intervalo corresponde a los valores comprendidos entre (13-17), y se sitúa, al igual que en los Estilos de Aprendizaje antes mencionados, en la preferencia moderada; finalmente, la media del Estilo de Aprendizaje Pragmático, es de 14,31 puntos, situándose en la zona de la curva que corresponde a la preferencia

moderada y contempla el intervalo (12-16). Los valores antes expuestos confirman que, tanto en los Estilos de Aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, la preferencia de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia, es Moderada, siendo la Media más alta de 17,13 puntos, la correspondiente al Estilo de Aprendizaje Reflexivo.

2.3 Estadística Descriptiva de los Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

2.3.1 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Activo

Tabla 25

Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Activo, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.

Análisis Estadístico y Descriptivo, Estilos de Aprendizaje	
Válido	302
Perdidos	0
Variables / Estilos	Estilo Activo
Media	11,8940
Mediana	12,0000
Moda	10,00
Desviación estándar	3,62559
Asimetría	0,043
Error estándar de asimetría	0,140
Mínimo	1,00
Máximo	19,00

Fuente: Elaboración propia (n = 302)

En el caso de la puntuación del Estilo de Aprendizaje Activo (tabla #25), se observa una puntuación media de 11.89 puntos, la cual es una estimación de la media poblacional a partir de la muestra de 302 estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura; en el caso de que la distribución de la variable sea simétrica o insesgada, esta sería la medida de tendencia central más robusta; caso contrario, las medidas de tendencia central más robustas serían las de la mediana y la moda con 12 y 10 puntos respectivamente. Respecto a la variabilidad de los datos, se observa una desviación

estándar de 2.89, lo que nos permite manifestar que la mayor cantidad de datos (68%) se encuentran a una desviación de la media dentro de las puntuaciones 8.26 y 15.52, determinados y sustentados por el teorema de Chebyshev.

En cuanto al coeficiente de asimetría, el mismo que tiene 0.043 puntos, se observa que es un valor positivo pero cercano a cero, lo que indica una distribución aproximadamente simétrica denotando signos de normalidad en los datos. En este caso, la distribución de la muestra presenta una asimetría positiva con cola hacia la derecha.

Finalmente, del lado del error estándar, se tiene un valor de 0.14, lo que representa la desviación estándar de la distribución muestral de medias, es decir, a ± 1.96 se encuentra el 95% de las medias muestrales.

2.3.2 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Reflexivo

Tabla 26

Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Reflexivo, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.

Análisis Estadístico y Descriptivo, Estilos de Aprendizaje	
Válido	302
Perdidos	0
Variables / Estilos	Estilo Reflexivo
Media	17,1391
Mediana	17,0000
Moda	17,00
Desviación estándar	2,15524
Asimetría	-1,083
Error estándar de asimetría	0,140
Mínimo	10,00
Máximo	20,00

Fuente: Elaboración propia (n = 302)

De acuerdo con los resultados obtenidos en relación a la puntuación correspondiente al Estilo de Aprendizaje Reflexivo (tabla #26), se puede observar que el promedio del puntaje de la muestra de 302 estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia, es de 17.14 puntos, con una desviación estándar de 2.16.

En relación con lo antes expuesto y dado que el número de la muestra es grande ($n > 30$), se puede aplicar el teorema de límite central; en este caso, sea cual sea la distribución de la media muestral, mantendrá una distribución normal; por lo tanto, la mayor cantidad de individuos se encuentran a una desviación estándar de la media entre 14.98 y 19.3, con alrededor del 68% del total de casos.

En relación a la presencia de valores atípicos en la distribución de datos, las medidas de tendencia central más apropiadas serán la mediana y la moda, por lo que el valor sería 17; respecto de la distribución muestral de la media, se obtiene un error estándar de 0.14, y se puede concluir que la distribución de la media muestral también se mantiene normal; por otra parte, la probabilidad de que la media real de la población se encuentre a una desviación estándar es del 68%.

Tomando como referencia los términos de forma de la distribución de datos, se observa que la asimetría tiene un valor negativo de -1.083, lo que refleja una distribución sesgada por la izquierda, por lo que existen personas con un puntaje de **Estilo Reflexivo** más bajo de lo normal, dejando entrever que la distribución de la muestra mantiene una asimetría negativa con cola hacia la izquierda.

2.3.3 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Teórico

Tabla 27

Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Teórico, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.

Análisis Estadístico y Descriptivo, Estilos de Aprendizaje	
Válido	302
Perdidos	0
Variables / Estilos	Estilo Teórico
Media	15,1755
Mediana	16,0000
Moda	16,00 ^a
Desviación estándar	2,89099
Asimetría	-0,326
Error estándar de asimetría	0,140
Mínimo	9,00
Máximo	20,00

Fuente: Elaboración propia (n = 302)

A partir del análisis de los datos estadísticos, representados en la tabla #27, respecto a la puntuación del Estilo de Aprendizaje Teórico, se puede manifestar que existe una media de 15.18 puntos. En cuanto a las medidas de tendencia central, si estas se encuentran próximas, es un indicio de simetría en la distribución y falta de datos extremos en la variable; bajo este contexto, se observa la mediana y la moda de la distribución de las puntuaciones en el Estilo de Aprendizaje Teórico que se encuentran muy cerca, lo que indica que no hay una asimetría marcada en los datos, esto es un indicio de que la media es un estadístico de centralidad robusto; por lo tanto, no se ve afectada por valores atípicos o por discrepancias entre los datos muestrales y el modelo teórico al que se asimilan los datos.

Reafirmando lo antes expuesto, el coeficiente de asimetría de -0.326, refleja una simetría en la distribución dado que es un valor cercano a cero; asimismo, con la variabilidad en los datos, se tiene una desviación estándar de 2.89 que, de acuerdo con los porcentajes de la distribución

normal, a ± 2.89 , se encuentran aproximadamente el 68% de los datos. El análisis descriptivo de los datos referidos al Estilo Teórico, con relación a los datos estadísticos de la distribución muestral, demuestran que la estimación de la media poblacional es el promedio previamente calculado, mientras que la desviación estándar de la distribución muestral de medias, es el error estándar, el mismo que indica la variabilidad de la distribución de la media muestral; por otra parte, el error estándar de 0.14, no refleja una variabilidad grande en la distribución muestral.

Finalmente, el coeficiente de asimetría que nos aporta la estadística descriptiva del Estilo de Aprendizaje Teórico de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura, de la Universidad Técnica Particular de Loja, (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, se desprende que por ser $g < 0$ (-0,326), la distribución de la muestra exhibe una asimetría negativa con cola hacia la izquierda.

2.3.4 Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Pragmático

Tabla 28

Estadística Descriptiva del Estilo de Aprendizaje Pragmático, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.

Análisis Estadístico y Descriptivo, Estilos de Aprendizaje	
Válido	302
Perdidos	0
Variables / Estilos	Estilo Pragmático
Media	14,3179
Mediana	14,0000
Moda	17,00
Desviación estándar	3,03768
Asimetría	-0,208
Error estándar de asimetría	0,140
Mínimo	3,00
Máximo	20,00

Fuente: Elaboración propia (n = 302)

Finalmente, en las puntuaciones correspondientes al Estilo de Aprendizaje Pragmático, se obtuvo una media de 14.32 puntos, con una desviación estándar de 3.04, con esta información se puede concluir que, alrededor del 68% de la muestra de 302 estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura, obtuvieron una puntuación entre 11.28 y 17.36 puntos; asimismo; y, debido a que se están obteniendo los cálculos de acuerdo a una las posibles muestras de la población; es necesario, manifestar que la muestra obtenida no es la única de todas las posibles, por lo que es ineludible analizar los estadísticos descriptivos de la distribución muestral del promedio, en donde su desviación estándar, denominado error estándar de la media, es de 0.14, dado que la distribución muestral de la media sigue de igual manera una distribución normal de parámetros $N(\mu; \sigma_{\bar{x}})$, se puede usar la distribución normal para estimar la probabilidad de que el parámetro μ se encuentre dentro con una cierta probabilidad comúnmente el 95%.

En conclusión; y, tomando en cuenta que el coeficiente de asimetría de los datos es inferior a cero, se puede decir que existe un ligero sesgo hacia izquierda de los datos, esto es verificado por la cercanía de las medidas de tendencia central -media y mediana- por lo que en un análisis inferencial es posible realizar pruebas con base en la media.

2.4 Variable, Estilos de Enseñanza (CEE) en la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia

Para el diagnóstico de los Estilos de Enseñanza de los docentes de la carrera de Lengua y Literatura, de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, se utilizó el Cuestionario de Martínez Geijo (2007), de Estilos de Enseñanza (CEE), el mismo que está vinculado y sustentando en el cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego & Honey (1994). Los datos obtenidos nos indican la situación en la carrera de Lengua y Literatura de la UTPL, pero necesitaríamos una muestra mayor para hacer transferencias a otras Facultades.

La selección del instrumento o cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE), se dio precisamente por la relación intrínseca existente entre estos dos cuestionarios y por su vinculación y relación pedagógica y didáctica; lo que permite y facilita un mejor análisis de los resultados y, en lo posterior, una adecuada implementación de estrategias didácticas que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE), propone, al igual que el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), un protocolo que permite una fácil implementación y desarrollo del cuestionario; consta de 80 ítems, los mismos que deben ser respondidos con una (+), en el caso de estar de acuerdo con la proposición, o con un (-), en el caso de no estar de acuerdo. A partir de aquello, el investigador puede, una vez realizada la sumatoria de las respuestas marcadas con (+), determinar cuál o cuáles son los Estilos de Enseñanza preferentes por los docentes o encuestados.

A continuación, en la tabla #29, damos a conocer el análisis de las medias de cada uno de los Estilos de Enseñanza y sus respectivos niveles de preferencia de los docentes según el sexo, la información detallada es producto de los descubrimientos encontrados como resultado de la investigación.

Tabla 29

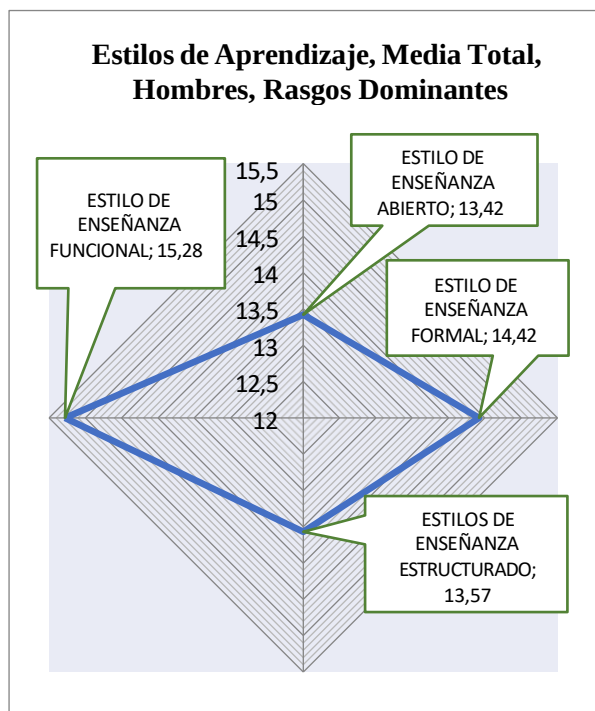
Perfil de Estilos de Enseñanza, Media Total de los Rasgos Dominantes, Hombres y Mujeres

Sexo	Estilos de Enseñanza			
	Media, Enseñanza Abierto	Media, Enseñanza Formal	Media, Enseñanza Estructurado	Media, Enseñanza Funcional
Hombres	13.42	14.42	13.57	15.28
Mujeres	10.77	13.33	11.11	13.22

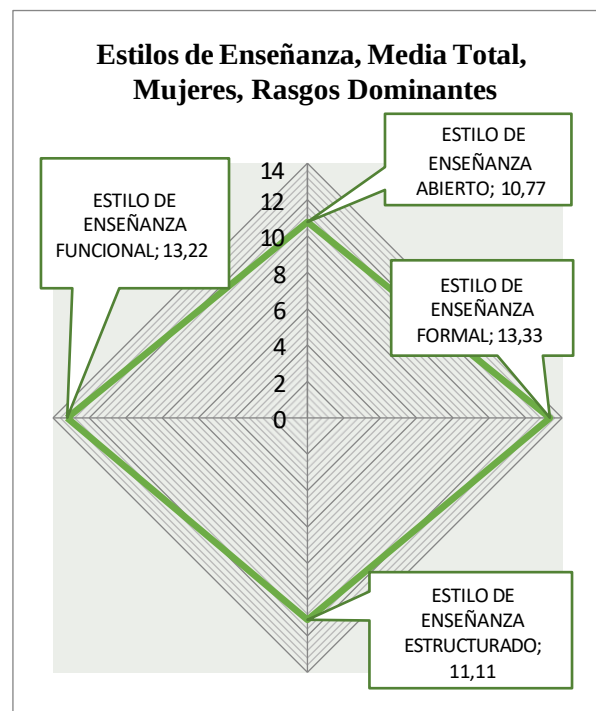
Fuente: Elaboración propia (n = 16)

Gráfico 3

Estilos de Enseñanza, Hombres y Mujeres, Media Total de los Rasgos Dominantes



Fuente: Elaboración propia (n = 7)



Fuente: Elaboración propia (n = 9)

Al aplicar el cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) a los docentes de la carrera de Lengua y Literatura, de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Modalidad Abierta y a Distancia, nos permitió identificar que, de forma general, los docentes con sexo masculino superan a las mujeres en el nivel de preferencia en todos los Estilos de Enseñanza (Abierto, Formal, Estructurado, Funcional).

Junto con ello, cabe recalcar que, tanto en docentes con sexo masculino como femenino, las preferencias más altas corresponden a los Estilos de Enseñanza Formal y Funcional; esto denota que estamos en presencia de docentes que fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión y el análisis, de igual manera, hacen uso de estrategias didácticas y metodologías que permiten una

enseñanza de tipo procedimental; por otra parte, su inventiva favorece el aprendizaje práctico, concreto e innovador.

Finalmente, el gráfico que precede, nos revela que los docentes (hombres y mujeres), tienen una preferencia baja en relación a los Estilos de Enseñanza Abierto y Estructurado, esto refleja que existe un número pequeño de docentes que promueven en la praxis educativa que se debatan las cuestiones y argumentos que se plantean en el aula dejando que los alumnos actúen de forma espontánea; junto con ello, no existe una predilección por el trabajo en equipo entre los estudiantes.

2.5 Baremo General Abreviado. Preferencias del Estilo de Enseñanza

Al igual que en el proceso de baremación de los Estilos de Aprendizaje, hemos considerado la relatividad de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los Estilos de Enseñanza y procedimos a agrupar los resultados obtenidos luego de la aplicación del cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE), en los mismos 5 niveles de los Estilos de Enseñanza (Abierto, Formal, Estructurado y Funcional) con sus respectivas preferencias y porcentajes (preferencia muy alta y muy baja, correspondiente al 10% de las personas que puntuaron más alto y más bajo respectivamente; preferencia alta y baja, correspondiente al 20% de las personas que puntuaron alto y bajo respectivamente; y, preferencia moderada, correspondiente al 40% de las personas que puntuaron con un nivel medio).

A continuación, en la tabla #30, exponemos el Baremo General Abreviado, y las Preferencias del Estilo de Enseñanza de los 16 docentes encuestados de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia.

Tabla 30*Baremo General Abreviado. Preferencias del Estilo de Enseñanza*

Estilo	Preferencia				
	Muy Baja 10%	Baja 20%	Moderada 40%	Alta 20%	Muy Alta 10%
Abierto	0–7	8–10	11–13 Media (11,15)	14–15	16–19
Formal	0–11	12	13–14 Media (13,00)	15	16–19
Estructurado	0–9	10	11–14 Media (11,30)	15	16–17
Funcional	0–9	10–13 Media (13,30)	14–15	16	17–19

Fuente: Elaboración propia (n = 16)

Los datos representados en la tabla #30, nos permiten identificar que la puntuación media del Estilo de Enseñanza Abierto, de los docentes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, es de 11,15 puntos, y se sitúa en el marco de preferencia moderada, y su intervalo contempla los valores comprendidos entre los puntos 11 y 13.

Por otra parte, la puntuación media correspondiente al Estilo de Enseñanza Formal, es de 13,00 puntos, ubicándose, al igual que el Estilo de Enseñanza Abierto, en la zona de curva correspondiente a la preferencia moderada y abraza el intervalo (13-14). El Estilo de Enseñanza Estructurado, por su parte, tiene una media de 11,30 puntos, y su intervalo corresponde a los valores comprendidos entre 11 y 14 puntos y su nivel de preferencia se sitúa en la preferencia moderada.

Con lo que respecta al Estilo de Enseñanza Funcional, la puntuación media es de 13,30 puntos y, se sitúa, a diferencia de los estilos antes mencionados (Abierto, Formal y Estructurado), en la zona de curva correspondiente a la preferencia baja, y contempla el intervalo (10-13).

Finalmente, el análisis realizado a los Baremos de los Estilos de Aprendizaje como a los Estilos de Enseñanza, nos permite dar contestación, en su primera parte, a los objetivos específicos 1 y 2, los mismos que manifiestan lo siguiente: *Analizar de forma descriptiva y comparativa las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes y docentes en cada uno de los Estilos de Aprendizaje y Enseñanza; y, Construir, a partir de las puntuaciones medias obtenidas, el Baremo General Abreviado de Preferencias de Estilos de Aprendizaje y Enseñanza.*

2.6 Estadística Descriptiva de los Estilos de Enseñanza, CEE

En este apartado se exponen los datos producto de la aplicación del Cuestionario de Estilos de Enseñanza y se da a conocer el análisis estadístico y descriptivo de cada uno de los Estilos de Enseñanza.

2.6.1 Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Abierto

Tabla 31

Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Abierto, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.

Análisis Estadístico y Descriptivo, Estilos de Enseñanza	
Válido	16
Perdidos	0
Variables / Estilos	Estilo Abierto
Media	11,1538
Mediana	11,0000
Moda	11,00
Desviación estándar	2,44425
Asimetría	-0,736
Error estándar de asimetría	0,616
Mínimo	7,00
Máximo	14,00

Fuente: Elaboración propia (n = 16)

Como se observa en la tabla #31, respecto del análisis estadístico y descriptivo del Estilo de Enseñanza Abierto, se puede identificar que existe un promedio en la puntuación de 11.15

puntos, mientras que la variabilidad se sitúa alrededor de la media de 2.44, esta puntuación denota, a simples rasgos, que existe un mayor porcentaje de estudiantes con puntuaciones entre 8.71 y 13.59; que, de acuerdo con el teorema de Chebyshev, el 68% de observaciones se encuentran en este intervalo, si se toma en cuenta el valor de la mediana y la moda (11 puntos), se puede decir que la distribución de las puntuaciones del Estilo de Enseñanza Abierto, es aproximadamente simétrica.

Con respecto a la relación entre la desviación estándar y el promedio, se obtiene una medida de variabilidad relativa de 21.91%, que no representa una dispersión notable dentro de la variable, por lo que el Estilo de Enseñanza Abierto, tiene resultados precisos en las puntuaciones, en cuanto al coeficiente de asimetría de -0.736, indica un ligero sesgo hacia la izquierda de la distribución; sin embargo, al ser cercano a cero, no representa o simboliza un sesgo pronunciado; es decir, no hay calificaciones demasiado bajas respecto del análisis estadístico del Estilos de Enseñanza Abierto.

En relación al error estándar, dentro de la distribución de los promedios de todas las posibles muestras de tamaño n que se pueden tomar de una población, se obtiene un estimador de 0.616 para las desviaciones de la distribución de la media muestral que tampoco representa una variabilidad excesiva en el comportamiento de las medias de las calificaciones de los docentes de la carrera de Lengua y Literatura, a partir de este valor, se puede estimar y determinar un intervalo de confianza del 95%, en donde se encontraría el valor real de los promedios considerados entre 9.84 y 12.47 puntos, por lo que la puntuación media real se encuentra comprendida en este intervalo.

2.6.2 Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Formal

Tabla 32

Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Formal, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.

Análisis Estadístico y Descriptivo, Estilos de Enseñanza	
Válido	16
Perdidos	0
Variables / Estilos	Estilo Formal
Media	13,0000
Mediana	13,0000
Moda	13,00
Desviación estándar	1,63299
Asimetría	-1,221
Error estándar de asimetría	0,616
Mínimo	9,00
Máximo	15,00

Fuente: Elaboración propia (n = 16)

Por otro lado, en el caso del Estilo Formal, se obtuvo una media de 13 puntos y una mediana y moda con similar puntaje, y nos permite identificar que no existe una asimetría pronunciada en las puntuaciones; es decir, en las preferencias del Estilo de Enseñanza Formal, no hay evidencia de preferencias bajas por parte de los estudiantes, en cuanto a la variabilidad de los datos, con una desviación estándar de 1.63 puntos, el 68% de los casos se encuentran en un intervalo comprendido entre 11,37 y 14.63; por otra parte, el coeficiente de asimetría (-1.221), indica una ausencia de valores extremos y que la distribución de las preferencias es aproximadamente simétrica.

En cuanto a los resultados para la distribución muestral, el promedio tiene un estimador puntual de 13,00; y, se puede determinar que, con el error estándar de la media de 0.616 y aplicando el teorema central del límite, el verdadero valor de los promedios de las preferencias de los estudiantes se encuentra entre 11.69 y 14.31, con una confianza del 95%.

2.6.3 Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Estructurado

Tabla 33

Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Abierto, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.

Análisis Estadístico y Descriptivo, Estilos de Enseñanza	
Válido	16
Perdidos	0
Variables / Estilos	Estilo estructurado
Media	11,3077
Mediana	11,0000
Moda	12,00
Desviación estándar	2,13638
Asimetría	0,253
Error estándar de asimetría	0,616
Mínimo	8,00
Máximo	15,00

Fuente: Elaboración propia (n = 16)

Con respecto al Estilo de Enseñanza Estructurado (tabla #33), la puntuación media es de 11.31 puntos y la mediana y moda de 11 y 12 puntos respectivamente, de acuerdo con estos valores y tomando en cuenta la relación de orden de estas principales medidas de tendencia central, se puede deducir o determinar que la distribución pone a la vista una asimetría con un ligero sesgo hacia la derecha; para clarificar lo antes dicho, es conveniente exteriorizar que en una distribución sesgada hacia la derecha, la moda es mayor a la mediana y a la media respectivamente; por lo que, en este caso, hay docentes que obtuvieron un puntaje o preferencia más alta en relación a los demás respecto al Estilo de Enseñanza Estructurado.

La desviación estándar, por otra parte, al ser un índice numérico de dispersión de un conjunto de datos, nos permite identificar si los valores se encuentran más o menos próximos a las medidas de la posición; en este caso puntual, nuestra desviación estándar es de 2.14 puntos, y se puede manifestar que, con respecto a la media, hay una variabilidad relativa del 18.89% en el nivel

de preferencias; finalmente, se puede deducir que, alrededor del 68% de casos, se encuentran entre 9.17 y 13.45.

En cuanto a la forma de la distribución, se observa un coeficiente de asimetría de 0.253 puntos, siendo mayor a cero, lo que significa que la distribución se encuentra sesgada hacia la izquierda (orientación positiva), lo que es un indicio de simetría en la distribución, por lo que hay un porcentaje similar de docentes con preferencias altas y bajas en relación al Estilo de Enseñanza Estructurado. En el caso de la distribución muestral de la media, se observa que se tiene un error estándar de 0.616 puntos, que es la desviación estándar de la distribución de las medias de las puntuaciones utilizada para estimar el valor real de la puntuación media de los docentes con un Estilo de Enseñanza estructurado; en este caso, se puede afirmar que el valor real del promedio de las puntuaciones de este grupo se encuentra entre 9.99 y 12.62 puntos.

2.6.4 Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Funcional

Tabla 34

Estadística Descriptiva del Estilo de Enseñanza Funcional, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.

Análisis Estadístico y Descriptivo, Estilos de Enseñanza	
Válido	16
Perdidos	0
Variables / Estilos	Estilo Funcional
Media	13,3077
Mediana	14,0000
Moda	14,00
Desviación estándar	1,93152
Asimetría	-1,171
Error estándar de asimetría	0,616
Mínimo	9,00
Máximo	15,00

Fuente: Elaboración propia (n = 16)

Finalmente, en el caso del Estilo de Enseñanza Funcional, se obtuvo un promedio de sus preferencias de 13.31 puntos; mientras que, el valor de la mediana y de la moda de 14, en comparación con las demás medidas de tendencia central, tampoco hay una evidencia clara de un sesgo marcado en la distribución de estas puntuaciones. Con el valor de la desviación estándar de 1.93, se obtiene una variabilidad relativa de 14.51%, y se puede expresar que los resultados mediante este tipo de enseñanza son precisos dado que la variabilidad no es extensa; asimismo, la mayor cantidad de casos se encuentran entre 11.38 y 15.24, con el 68% de personas.

En este caso puntual, la relación existente entre la media, mediana y moda, la distribución está sesgada ligeramente hacia la derecha, esto debido a que la moda es mayor o igual a la media y esta a su vez es mayor a la media ($Mo \geq Me > X$). Para concluir, y teniendo en cuenta el valor de la distribución de la media muestral (13.31 puntos), se puede estimar que el promedio real de las calificaciones se encuentra entre 11.99 y 14.62 con una confianza del 95%.

3. Variable, Rendimiento Académico y Deserción Escolar Universitaria

3.1 Datos Sociodemográficos

La presente investigación doctoral fue realizada en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia. La muestra está conformada por 302 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: género femenino, 188 estudiantes, equivalente al 62,25% y género masculino, 114 estudiantes, equivalente al 37,75% del total de la muestra. Para calcular el tamaño de la muestra, se consideró un margen de error del 5% y con el 95% del nivel de confianza.

El instrumento para la recolección de la información fue tomado de Martha Artunduaga Murillo (2004) y adaptado al contexto propio de los estudiantes objeto de esta investigación. El proceso analítico y procesamiento de la información se lo hizo mediante: Software (Statistical

Package for the Social Sciences) SPSS. 23 y Microsoft Excel-Office. En este apartado, analizamos los resultados obtenidos producto de la aplicación de las variables sociodemográficas, las mismas que comprenden: la edad, el sexo, el sector en donde viven los educandos (urbano o rural), estado civil, situación económica o laboral, cargas familiares, nivel educativo de los padres, acceso a internet, acceso a la universidad, autoconcepto académico, deserción escolar en el colegio y en la universidad, hábitos de estudio, calidad de enseñanza de los profesores, etc.

Los resultados, las características demográficas y los factores contextuales asociados al rendimiento académico de los estudiantes que participan de la presente investigación se muestran en la siguiente tabla.

3.1.1 Análisis de los Datos Sociodemográficos

Tabla 35

Análisis Sociodemográfico, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.

Análisis de Variables, Aspectos Sociodemográficos				
	f	%	% válido	% acumul ado
Edad				
Entre 18 y 25 años	128	42,38%	42,38%	42,38%
Entre 25 y 40 años	116	38,41%	38,41%	80,79%
40 años o+	58	19,21%	19,21%	100%
Sexo				
Masculino	114	37,75%	37,75%	37,75%
Femenino	188	62,25%	62,25%	100%
Estado civil				
Soltero (a)	159	52,64%	52,64%	52,64%
Casado (a)	85	28,15%	28,15%	80,79%
Separado (a) o Divorciado (a)	23	7,62%	7,62%	88,41%
Unión libre	35	11,59%	11,59%	100%
Hijos				
Sí	124	41,10%	41,10%	41,10%
No	178	58,90%	58,90%	100%
Sector en donde vive				
Urbano	101	33,44%	33,44%	33,44%

Rural	201	66,56%	66,56%	100%
Situación Económica Familiar y Laboral				
Trabaja	108	35,76%	35,76%	35,76%
No trabaja	194	64,24%	64,24%	100%
Acceso a internet				
Sí	290	96%	96%	96%
No	12	4%	4%	100%
¿Cómo financia sus estudios?				
Beca de la universidad	27	8,94%	8,94%	8,94%
Trabajo propio	89	29,47%	29,47%	38,41%
Ayuda de sus padres	143	47,35%	47,35%	85,76%
Préstamo a entidad financiera	43	14,24%	14,24%	100%
Nivel educativo de su padre				
Primaria	129	42,71%	42,71%	42,71%
Secundaria	77	25,50%	25,50%	68,21%
Técnico-tecnológico	54	17,88%	17,88%	86,09%
Pregrado (universidad)	23	7,62%	7,62%	93,71%
Posgrado	19	6,29%	6,29%	100%
Nivel educativo de su madre				
Primaria	135	44,70%	44,70%	44,70%
Secundaria	58	19,21%	19,21%	63,91%
Técnico-tecnológico	19	6,29%	6,29%	70,20%
Pregrado (universidad)	66	21,85%	21,85%	92,05%
Posgrado	24	7,95%	7,95%	100%
Deserción escolar en la secundaria				
Sí	43	14,24%	14,24%	14,24%
No	25	85,76%	85,76%	100%
Año académico				
Primero	43	14,24%	14,24%	14,24%
Segundo	38	12,58%	12,58%	26,82%
Tercero	54	17,88%	17,88%	44,7%
Cuarto	48	15,89%	15,89%	60,59%
Quinto	37	12,25%	12,25%	72,84%
Sexto	36	11,92%	11,92%	84,76%
Séptimo	24	7,95%	7,95%	92,71%
Octavo	22	7,29%	7,29%	100%
Antes de empezar la carrera actual. ¿Usted comenzó otra carrera, ya sea en esta o en otra universidad?				
Sí	201	67%	67%	67%
No	101	33%	33%	100%
Deserción escolar universitaria				
¿Ha abandonado y posteriormente ha retomado la carrera?				
Sí	105	34,77%	34,77%	34,77%
No	197	65,23%	65,23%	100%
Motivos para que se haya dado la deserción				
Problemas familiares	20	6,62%	6,62%	6,62%
Bajos recursos económicos	50	16,56%	16,56%	22,18%

Inadecuada metodología del docente	163	53,97%	53,97%	76,15%
No tenía interés por la materia	69	22,85%	22,85%	100%
¿La carrera que usted cursa actualmente, era la que usted quería cursar?				
Sí	259	85,76%	85,76%	85,76%
No	43	14,24%	14,24%	100%
¿Sus expectativas respecto de la carrera, se han cumplido?				
Totalmente	151	50%	50%	50%
Medianamente	124	41,06%	41,06%	91,06%
Escasamente	23	7,62%	7,62%	98,68%
Nada	4	1,32%	1,32%	100%
Respecto a su futuro académico, usted considera que:				
Finalizará con éxito sus estudios	232	76,82%	76,82%	76,82%
Finalizará, pero con dificultades	70	23,18%	23,18%	100%
No finalizará	0	0%	0%	100%
Nota de acceso a la universidad				
Entre 500 y 600 puntos	43	14,24%	14,24%	14,24%
Entre 600 y 700 puntos	23	7,62%	7,62%	21,86%
Entre 700 y 800 puntos	116	38,41%	38,41%	60,27%
Entre 800 y 900 puntos	70	23,18%	23,18%	83,45%
Más de 900 puntos	50	16,55%	16,55%	100%
Autoconcepto académico				
Muy bueno	160	52,98%	52,98%	52,98%
Bueno	114	37,75%	37,75%	90,74%
Regular	19	6,29%	6,29%	97,02%
Malo	5	1,66%	1,66%	98,68%
Muy malo	4	1,32%	1,32%	100%
La calidad de los docentes es:				
Muy buena	124	41,06%	41,06%	41,06%
Buena	143	47,35%	47,35%	88,41%
Regular	31	10,26%	10,26%	98,67%
Mala	4	1,33%	1,33%	100%
Muy mala	0	0%	0%	100%
¿Usted tiene establecido un horario de estudios fuera del horario de clases?				
Sí	225	74,50%	74,50%	74,50%
No	77	25,50%	25,50%	100%
¿Con qué frecuencia usted estudia por iniciativa propia?				
Todos los días	205	67,88%	67,88%	67,88%
De vez en cuando	74	24,50%	24,50%	92,38%
Solo cuando tengo evaluaciones	19	6,29%	6,29%	98,67%
Nunca	4	1,33%	1,33%	100%
¿Cuáles son las principales causas que usted atribuye el bajo rendimiento en una evaluación?				
Falta de estudio	80	26,50%	26,50%	26,50%
Poco interés en la materia	57	18,87%	18,87%	45,37%

Problemas en el hogar	45	14,90%	14,90%	60,27%
Mala metodología del profesor	65	21,52%	21,52%	81,79%
Falta de un método de estudio	45	14,90%	14,90%	96,69%
Cansancio o nervios	10	3,31%	3,31%	100%
¿Usted dispone en su casa de un lugar adecuado y exclusivo para estudiar?				
Sí	225	74,50%	74,50%	74,50%
No	77	25,50%	25,50%	100%
¿Usted dispone de una biblioteca básica y materiales de estudio para cursar la carrera?				
Sí	174	57,62%	57,62%	57,62%
No	128	42,38%	42,38%	100%
¿Sus padres se interesan para que usted alcance buen desempeño en la universidad?				
Sí	256	84,76%	84,76%	84,76%
No	46	15,24%	15,24%	100%
¿La universidad cuenta con servicios de apoyo a estudiantes con dificultades académicas?				
Sí	178	58,94%	58,94%	58,94%
No	124	41,06%	41,06%	100%
¿La universidad cuenta con servicios para orientar a estudiantes que consideran cambiarse de carrera o retirarse de la universidad?				
Sí	139	46,03%	46,03%	46,03%
No	163	53,97%	53,97%	100%

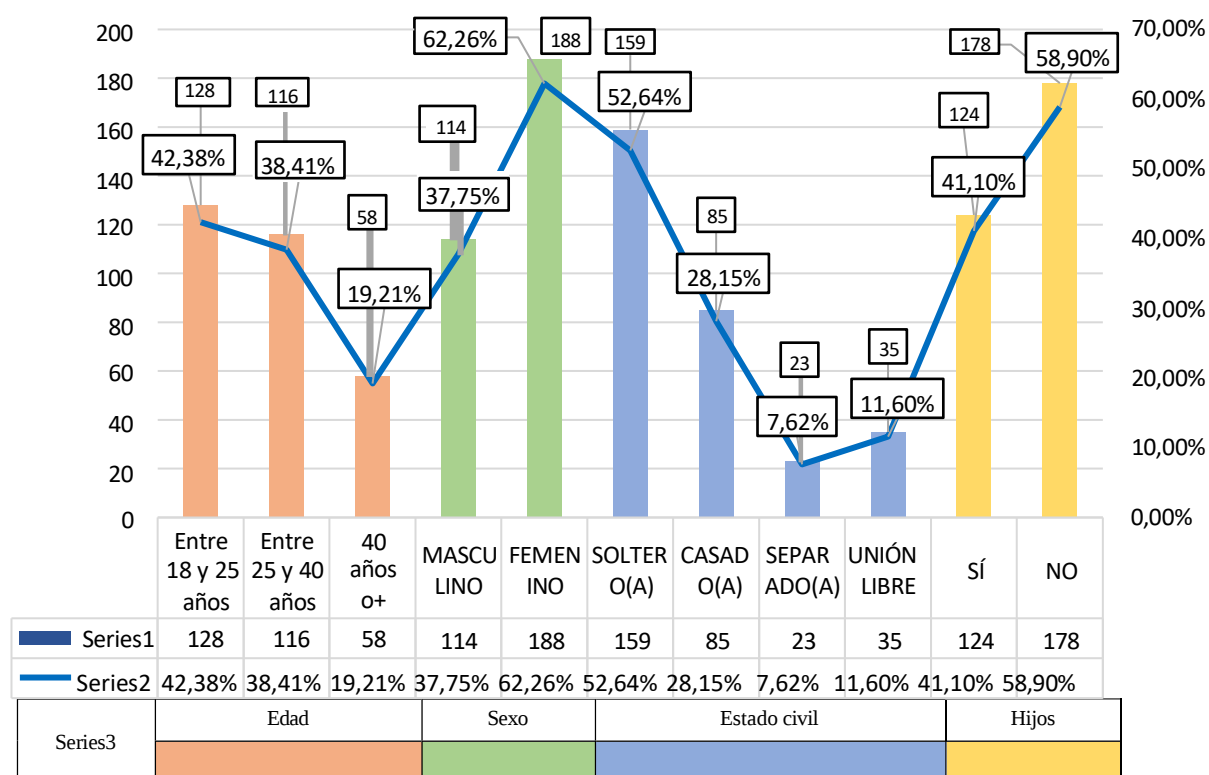
Fuente: Elaboración propia a partir de Martha Artunduaga (2004) (n = 302)

Para un mejor análisis, los datos expuestos en la tabla que antecede, han sido agrupados tomando en cuenta sus características similares. A continuación, en cada una de las siguientes tablas, damos a conocer, de forma detallada, el análisis sociodemográfico de cada una de las variables.

Gráfico 4

Análisis Sociodemográfico, Carrera de Lengua y Literatura, Universidad Técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: Edad, Sexo, Estado Civil, Cargas Familiares.

Análisis Sociodemográfico, Variables: Edad, Sexo, Estado Civil, Hijos



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 4, se detallan los datos obtenidos de la información sociodemográfica correspondiente a la muestra de 302 estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia.

Con respecto a la variable edad, se puede manifestar que la mayor cantidad de estudiantes (128), se encuentra en un rango que va desde los 18 a los 25 años, este valor representa el 42,38%

del total de los encuestados; seguido de estudiantes con edades que oscilan entre los 25 y 40 años, lo que representa el 38,41% del total siendo su equivalente 116 estudiantes; este porcentaje es relativamente alto debido a que, al ser una carrera que se oferta en una modalidad a distancia, es mucho más accesible y factible que cursen estudios superiores estudiantes con edades con rango alto, con una educación superior inconclusa e incluso, estudiantes que previamente desertaron una carrera universitaria; finalmente, 58 estudiantes encuestados, lo que equivale a un menor porcentaje (19,21%), tienen edades que superan los 40 años de edad.

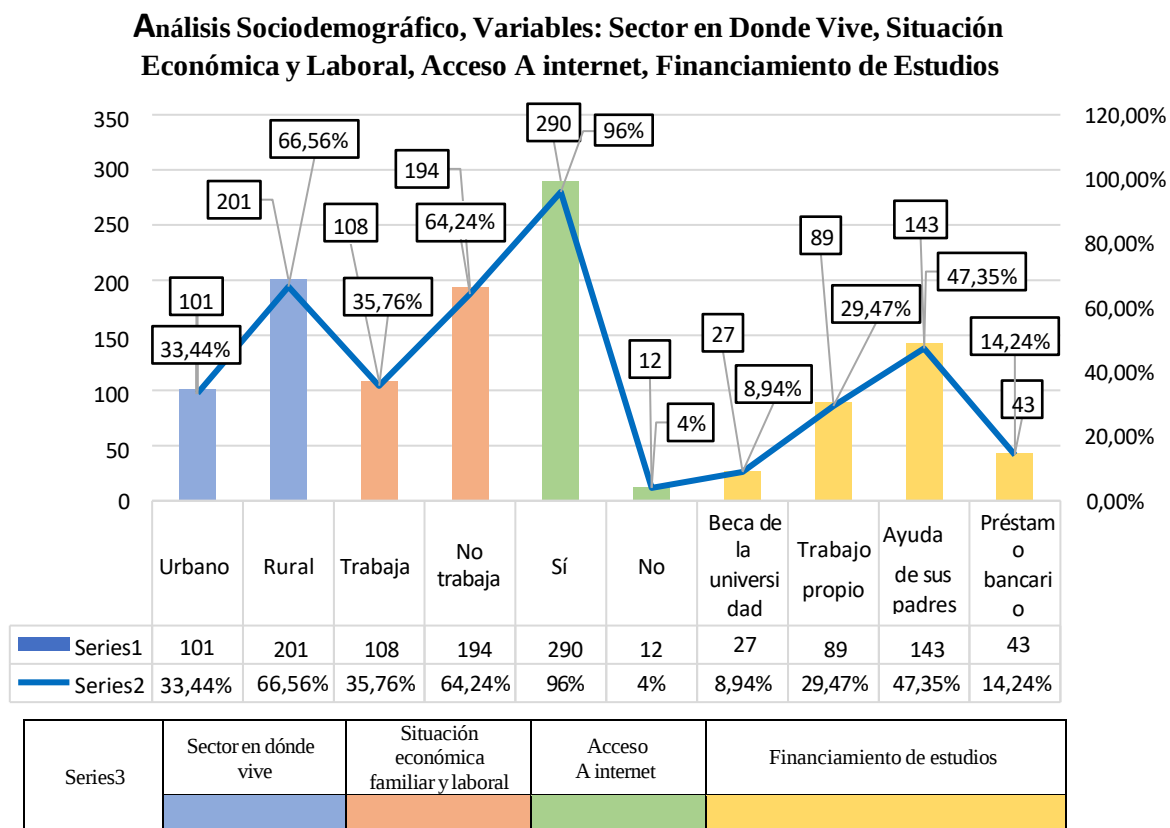
La variable sexo, por otra parte, está distribuida por un 37,75% de estudiantes con sexo masculino y 62,26% con sexo femenino, lo que representa la mayoría de la población de la muestra de los estudiantes y corresponde a 188 personas.

Con respecto al estado civil, la investigación arroja como resultado que el 52% de estudiantes están solteros, seguido de 28,15% de estudiantes casados; mientras que, con un valor menor al anterior, el 11,60%, de estudiantes mantienen como estado civil la unión libre y, finalmente, el 7,62% del total de la muestra (23 estudiantes), mantienen una situación civil de separados o divorciados. En referencia a la última variable, 124 estudiantes, valor que representa el 41,10% del total de la muestra, manifiestan que tienen hijos, mientras que el 58,90% da a conocer que no.

El análisis de estos datos sociodemográficos nos permite reconocer las características propias de la población encuestada, así como el lugar o contexto social en el que se desarrollan, es importante este reconocimiento ya que factores como la edad, de manera especial, son predictores de un posible rezago escolar.

Gráfico 5

Análisis Sociodemográfico, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: Sector en Dónde Vive, Situación Económica y Laboral, Acceso a Internet, Financiamiento de Estudios.



Fuente: Elaboración propia

El análisis sociodemográfico relacionado con el sector en donde viven los estudiantes, aporta como resultado que el 66,56% vive en el sector rural, mientras que el 33,44% reside en el área urbana. En relación a lo antes expuesto, creemos conveniente precisar lo que la evidencia empírica revela respecto de aquellos estudiantes universitarios cuyos orígenes son la ruralidad y cómo este factor se asocia con el rendimiento académico.

Los resultados indican que los estudiantes rurales que se inscribieron en una carrera universitaria tenían más desventajas en finalizarla que estudiantes urbanos, a pesar de tener

el mismo origen racial/étnico. Los estudios revisados anteriormente muestran que, los Gobiernos no generan políticas educativas acordes al contexto de cada región y que los problemas como estado económico de los padres de familia, rendimiento académico, infraestructura educativa, becas y asesoramiento para estudiantes del sector rural y urbano, hace que no se continúen los estudios de básica, media y universitarios. Byun, S., Irvin, M., y Meece, J. (2012), citado en Herrera, D., y Rivera, J. (2020, p. 90)

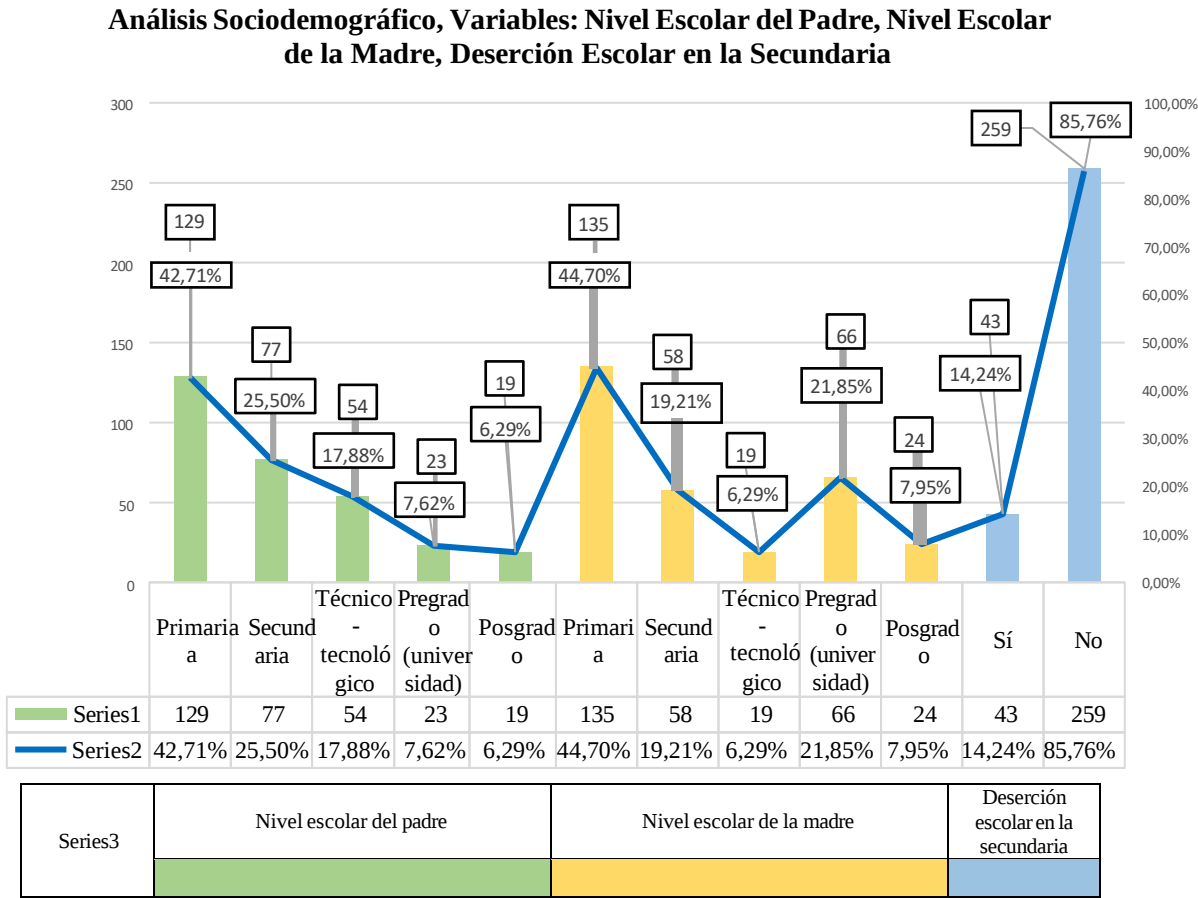
En referencia a la situación laboral, se obtuvo que el 64,24% de los estudiantes encuestados o sus familiares directos (padres), no trabajan y, solamente, el 35,76% se encuentra en situación laboral, este escenario es un determinante, en cierto grado, para que los estudiantes deserten debido a la carencia de recursos para continuar con sus estudios académicos superiores, tomando en cuenta que la UTPL, es una universidad privada que requiere de un pago previo para acceder a sus Carreras.

Respecto al acceso a internet, 290 estudiantes de la muestra total de 302, manifiesta que sí tiene acceso a internet lo que permite que los estudiantes puedan acceder a información y a la realización de las actividades académicas; por otra parte, únicamente el 4%, no tiene acceso a internet.

Finalmente, en relación a la variable correspondiente al financiamiento de estudios, el 8,94% manifiesta que sus estudios los realiza debido al acceso a una beca estudiantil otorgada por la universidad, mientras que el 29,47% dio a conocer que sus estudios son financiados a partir de la remuneración recibida producto de su trabajo; en mayor medida, con un 47,35% del total de la muestra, los estudiantes encuestados manifestaron que sus estudios los realizan con la ayuda económica provista por sus padres; finalmente, 43 estudiantes que representa el 14,24% de del estudio, expusieron que cursan la universidad con la adquisición de un crédito bancario.

Gráfico 6

Análisis Sociodemográfico, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: Nivel escolar del Padre, Nivel escolar de la Madre, Deserción Escolar en la Secundaria



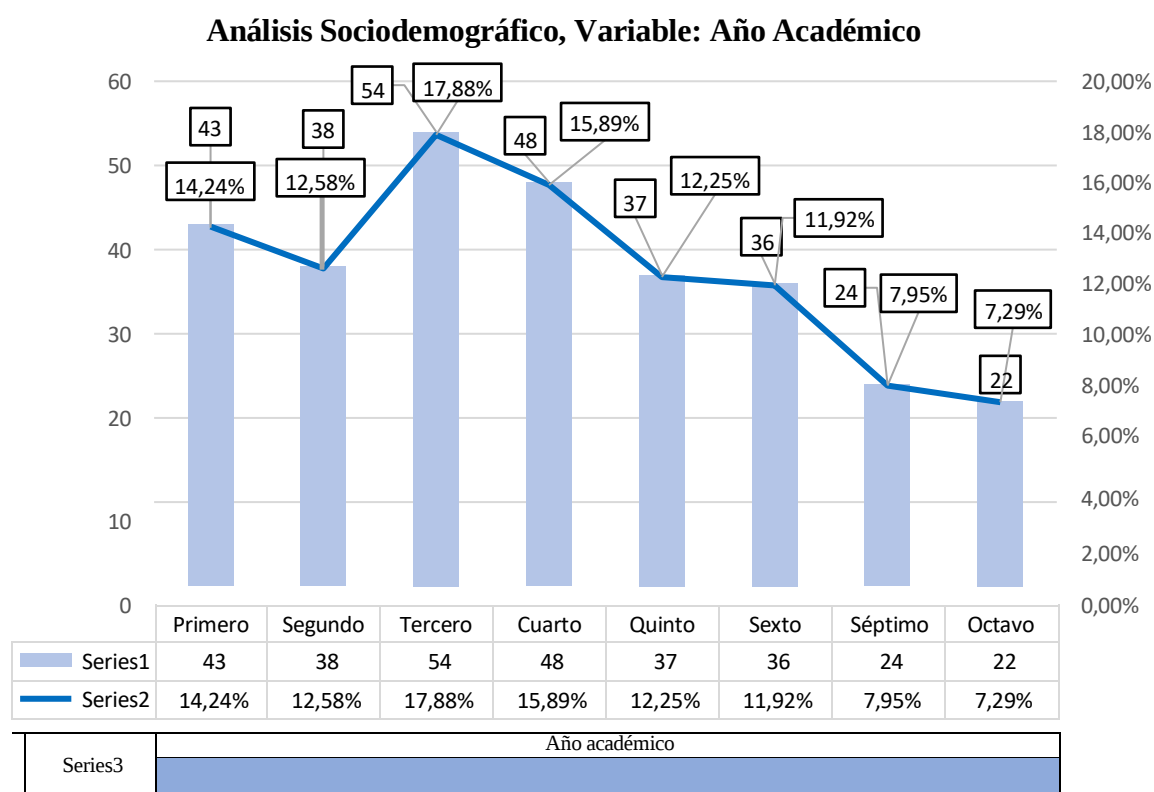
Fuente: Elaboración propia

El gráfico 6 particulariza los datos en relación al nivel de estudios de la madre y del padre, y la deserción escolar de los estudiantes en la etapa secundaria; respecto al primer punto, podemos manifestar que el 42,71% de estudiantes encuestados manifiestan que sus padres únicamente alcanzaron la primaria como nivel escolar, mientras que 25,50% cursó hasta la etapa secundaria; por otra parte, el 17,88% ha cursado el nivel superior o universidad y, únicamente, el 7,62% de los padres de los estudiantes encuestados han cursado estudios de posgrado.

En relación al nivel escolar de la madre, los datos revelan que el 44,70% cursaron y culminaron únicamente la primaria, el 19,21% la secundaria, el 21,85% la etapa universitaria y, con un porcentaje ínfimo del 7,95%, las madres de los estudiantes han cursado el cuarto nivel o posgrado. Con respecto al último ítem, relacionado con la deserción escolar en la secundaria, podemos precisar que el 14,24% de la muestra total han desertado o perdido un año, mientras que el 86,76%, no.

Gráfico 7

Análisis Sociodemográfico, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variable: Año Académico



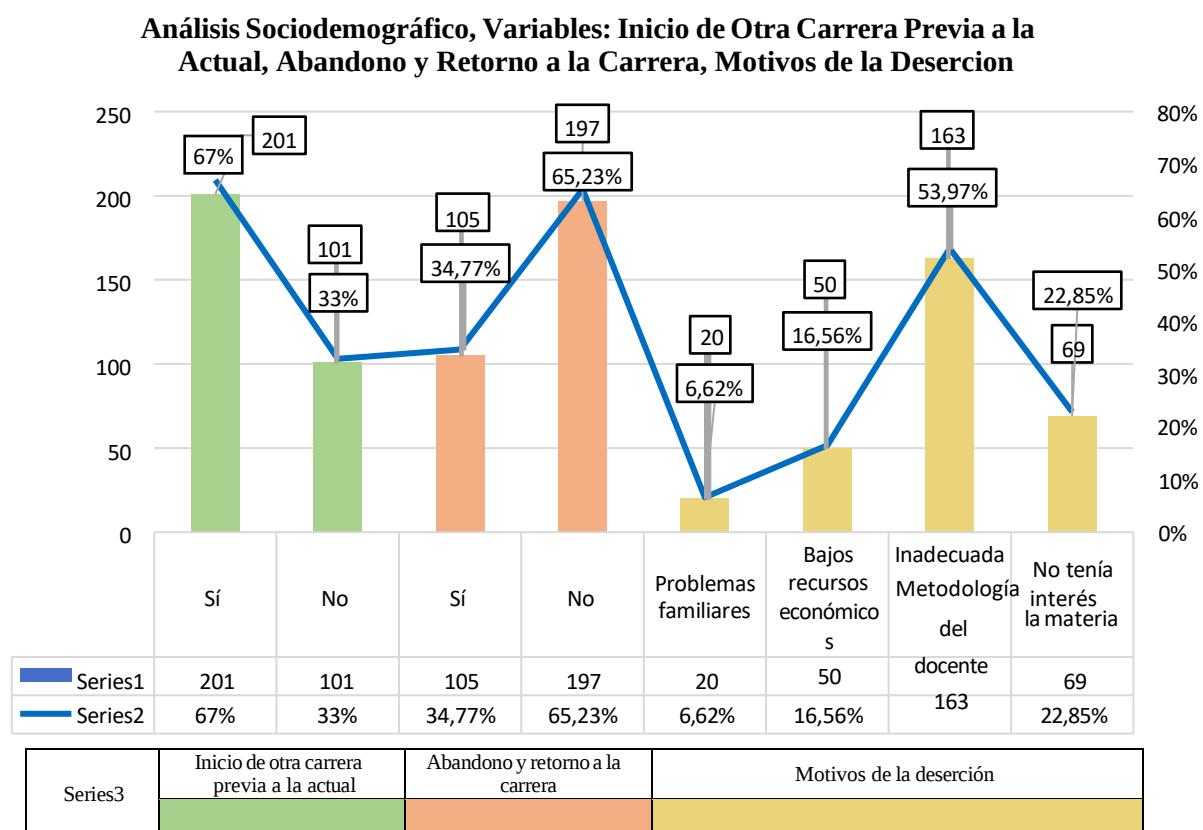
Fuente: Elaboración propia

La variable correspondiente al año académico que cursan los estudiantes encuestados, nos muestra los siguientes resultados distribuidos de la siguiente manera: de la muestra total de 302

estudiantes, el primer ciclo, tiene 43 estudiantes matriculados, el segundo ciclo, 38, el tercer ciclo 54, el cuarto ciclo, una cantidad de 48 estudiantes, el quinto ciclo con un número de 37 discentes, mientras que el sexto ciclo posee 36 educandos que cursan la carrera, el séptimo ciclo con 24 y, finalmente, en el octavo ciclo hay 22 estudiantes matriculados en la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica particular de Loja, Modalidad abierta y a Distancia.

Gráfico 8

Análisis Sociodemográfico, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: Inicio de Carrera Previa a la Actual en la UTPL o en Otra Universidad, Abandono y Retorno a la Carrera, Motivos de la Deserción.



Fuente: Elaboración propia

Los datos expuestos en el gráfico 8, relacionados con factores correspondientes con el abandono y retorno de la carrera, deserción escolar universitaria e inicio previo de los estudiantes

en la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, nos permitieron identificar lo siguiente:

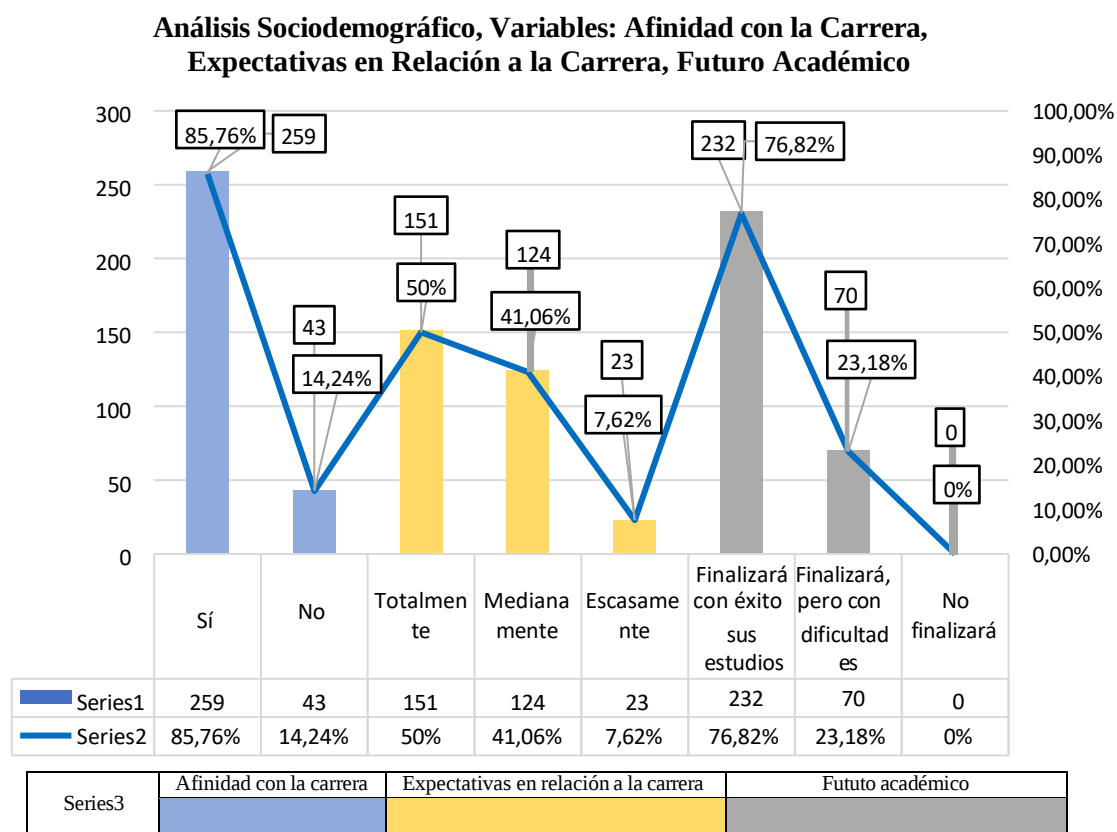
Respecto al inicio de otra carrera previa a la actual, el 67% de los estudiantes manifestaron que sí habían cursado otra carrera previa a la que hoy en día cursan, lo que permitió identificar que los educandos, en la etapa secundaria, en su gran mayoría, no tenían claro sobre qué carrera cursar en la universidad, conllevando a un abandono y una deserción escolar universitaria bastante alta con relación a su primera elección de carrera; en correspondencia al mismo ítem, con un menor porcentaje (33%), los estudiantes manifestaron que no habían cursado otra carrera previa que no sea la actual.

En relación al ítem: Abandono y retorno a la carrera, 105 estudiantes, de un total de 302, dieron a conocer que sí abandonaron la carrera y luego retornaron a la misma, este valor correspondiente al 34,77%, es bastante preocupante ya que nos da a conocer que casi 4 estudiantes de cada 10, abandona la carrera y luego la retoman. Por otra parte, un 65,25% de estudiantes encuestados manifestaron que no han abandonado sus estudios y se han mantenido cursando de forma ininterrumpida la misma.

Finalmente, y para sustentar el porqué del abandono de los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura, realizamos el análisis del último ítem correspondiente a los factores que determinaron la deserción de los estudiantes de la carrera o de alguna asignatura. Al respecto, podemos manifestar que: el 6,62% abandonó sus estudios debido a problemas familiares, el 16,56% a bajos recursos económicos; mientras que el 22,85% debido al poco interés que tenían en la materia y, finalmente, el 53,97% manifiestan que, debido a la inadecuada metodología del docente, lo que preocupa aún más ya que el docente es el primer responsable de la formación adecuada de los educandos.

Gráfico 9

Análisis Sociodemográfico, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: Afinidad con la Carrera, Expectativas en Relación a la Carrera, Futuro Académico



Fuente: Elaboración propia

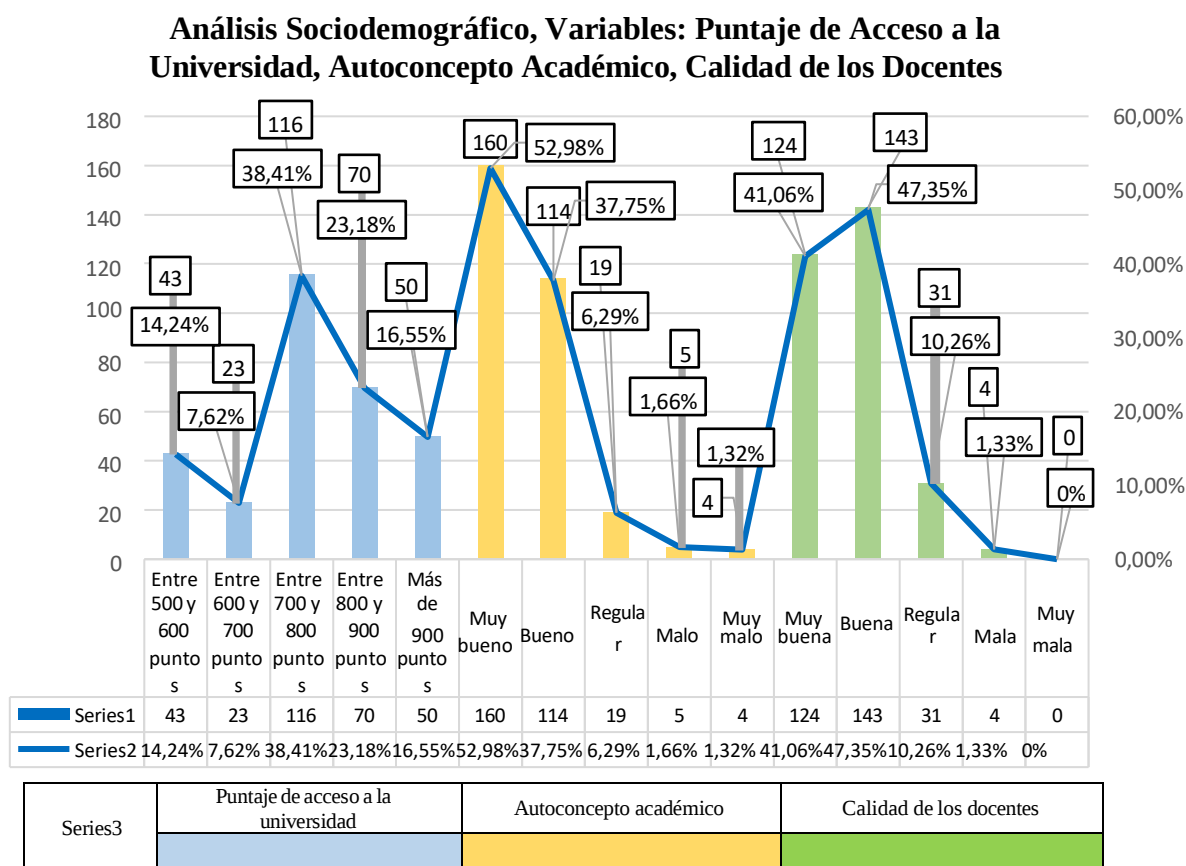
Es necesario discutir algunos aspectos de gran importancia respecto de la relación existente entre el estudiante y la carrera que cursa. De acuerdo con los resultados obtenidos, se encontró que el 85,75% de estudiantes encuestados, deseaban, desde un inicio, cursar la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, mientras que el 14,24% que representa a 43 personas, no.

Respecto de las expectativas en relación a la carrera, las estimaciones de los estudiantes nos llevan a reconocer que el 50% de educandos están totalmente de acuerdo con la carrera, otras

apreciaciones corresponden, en un 41,06%, al hecho de que los estudiantes están medianamente de acuerdo con la carrera que escogieron, finalmente, y con un valor menor del 7,62%, exteriorizaron que están escasamente de acuerdo. Para finalizar, podemos manifestar que, en relación al último ítem, correspondiente al futuro académico, los estudiantes en su totalidad dieron a conocer que finalizarán, aunque con dificultad, sus estudios superiores.

Gráfico 10

Análisis Sociodemográfico, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: Puntaje de Acceso a la Universidad, Autoconcepto Académico, Calidad de los Docentes



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos obtenidos y representados en el gráfico 10, se puede observar que el valor de la variable que hace referencia al porcentaje más bajo de acceso a la universidad corresponde al 7,62% de los estudiantes, este valor se encuentra ubicado en un intervalo comprendido entre 600 y 700 puntos, seguido del 14,24% que comprende valores incluidos en el intervalo de 500 a 600 puntos; por otra parte, con un porcentaje mayor al anterior, el 38,41%, obtuvo un puntaje de ingreso a la universidad que comprende valores que oscilan entre los 700 y 800 puntos. Finalmente, con un porcentaje ínfimo, únicamente 50 estudiantes de una muestra de 302, manifiestan que su nota de ingreso a la universidad comprendió un puntaje entre 900 y 1000 puntos.

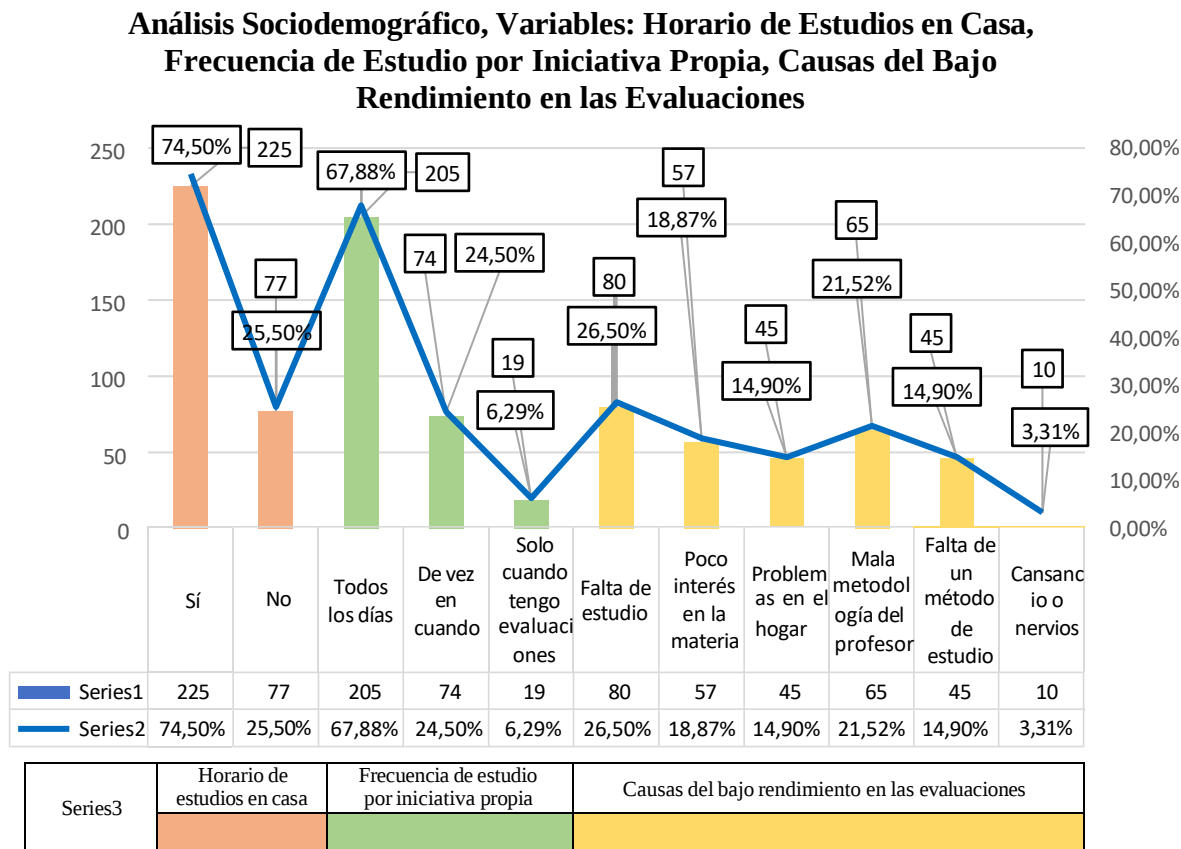
El autoconcepto académico es un factor determinante en el rendimiento académico de los estudiantes; ante ello, podemos manifestar que 160 estudiantes (52,98%), consideran que su autoconcepto es muy bueno, el 37,75% concluye que es bueno, mientras que el 6,29% regular y el 1,66%, malo.

En relación al autoconcepto como determinante del rendimiento académico del estudiante, Paredes-Valverde (2020), citado en Morgan, J., (2021), indica que los estudiantes universitarios que tienen un alto grado de autoeficacia y autoconcepto, tienden a alcanzar un mayor desempeño académico. (p. 52)

El análisis del último ítem corresponde, finalmente, a la calidad de la enseñanza de los docentes percibida por parte de los estudiantes encuestados; al respecto, podemos manifestar que el 41,06% de los estudiantes manifiesta que la calidad de los profesores es muy buena, el 47,35%, buena, mientras que el 10,26% da a conocer que la eficacia de los docentes es regular y el 1,33%, mala.

Gráfico 11

Análisis Sociodemográfico, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: Establece un Horario de Estudios en Casa, Frecuencia de Estudio por Iniciativa Propia, Causas del Bajo Rendimiento en las Evaluaciones



Fuente: Elaboración propia

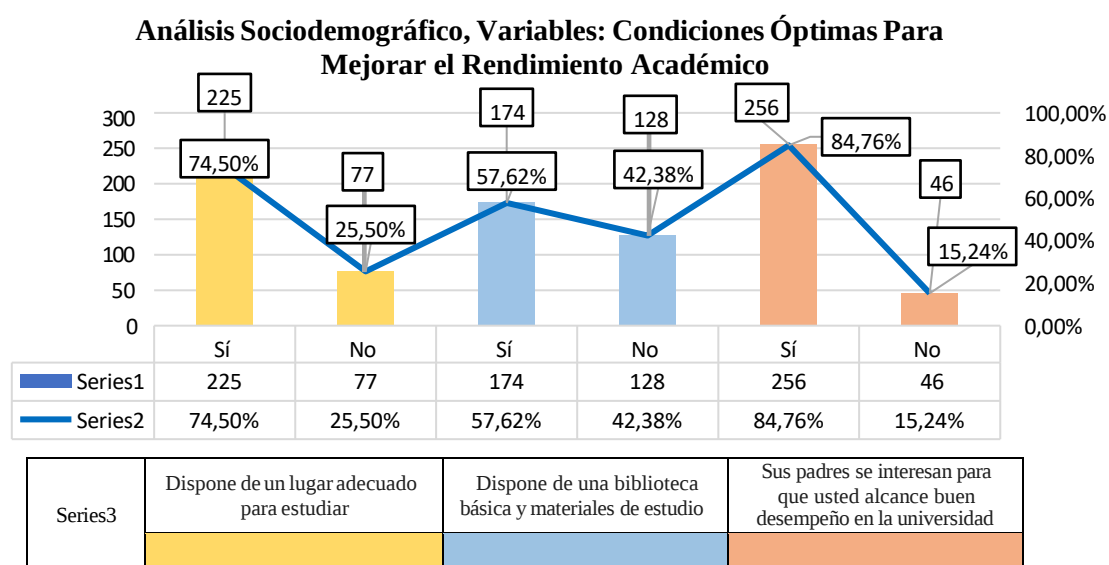
El análisis sociodemográfico, expresado en el gráfico 11, nos permitió identificar características relacionadas con los hábitos de estudio de los educandos; al respecto, podemos manifestar que el 74,50% de los participantes encuestados dieron a conocer que sí tienen establecido un horario de estudio en casa, mientras que el 25,50%, expresaron que no.

En cuanto a la frecuencia de estudio que tienen los estudiantes por iniciativa propia, el 67,88% declararon que estudian todos los días, el 24,50% de vez en cuando; mientras que, con

menor grado, el 6,29% expusieron que se preparan únicamente cuando tienen que rendir alguna evaluación. En contraste con lo antes expuesto, realizamos el análisis de las causas del bajo rendimiento en las evaluaciones a partir de la percepción de los estudiantes. En ese sentido, el 26,50% de estudiantes da a conocer que el motivo de su bajo rendimiento en las evaluaciones se debe a la falta de estudio o dedicación previo a las pruebas; por otro lado, el 21,52%, porcentaje que expresa una cantidad de 65 estudiantes, manifestaron que se debe a la deficiente metodología del profesor. Los problemas en el hogar y la falta de un método de estudio, datos que corresponden al 14,90%, son otras de las razones por las que, según los educandos, obtienen bajo rendimiento en las evaluaciones. Finalmente, el cansancio o nervios antes de rendir la evaluación es un factor que, en menor grado (3,31%), inciden en esta problemática.

Gráfico 12

Análisis Sociodemográfico, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: Lugar Propicio Para Estudiar, Biblioteca y Materiales de Estudio, Apoyo y Motivación de los Padres



Fuente: Elaboración propia

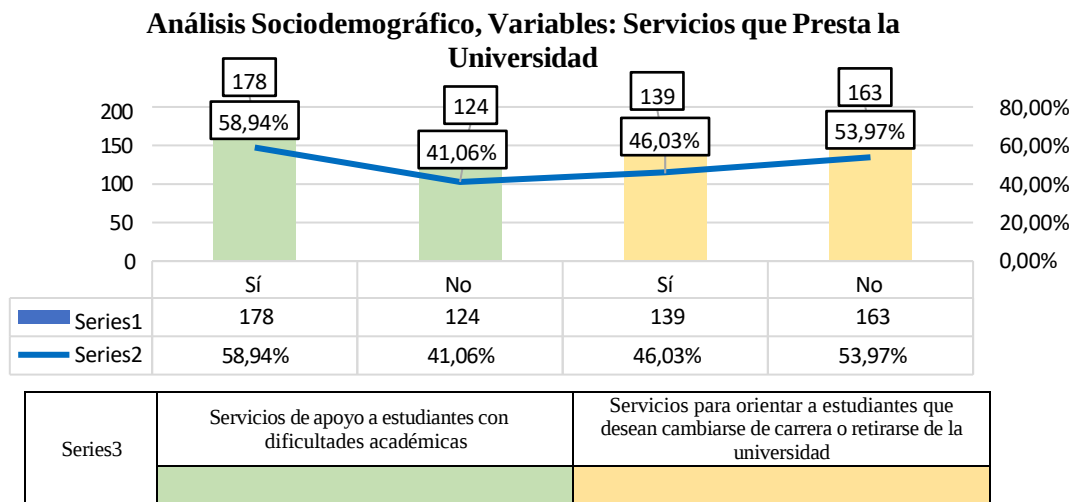
El análisis expuesto en la gráfica anterior, en relación a elementos que permiten un adecuado desempeño en la universidad, nos permitieron corroborar lo siguiente: en cuanto al ítem que hace referencia a si el estudiante dispone de un lugar adecuado para estudiar, 225 estudiantes encuestados, valor que corresponde el 74,50%, manifestaron que sí cuentan con un lugar óptimo para desarrollar sus actividades académicas, mientras que el 25.50% manifestó (77 estudiantes) que no.

El segundo ítem, relacionado con el hecho de si el estudiante dispone de una biblioteca básica y materiales de estudio para desarrollar sus actividades académicas, nos condujo a establecer que, únicamente 174 estudiantes (57,62%) de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, disponen de una biblioteca básica y materiales de estudio para cursar la carrera; mientras que el 42,38%, que es un porcentaje relativamente bajo para estudiantes que cursan la universidad, manifestaron que no cuentan con los recursos necesarios, especialmente de una biblioteca básica para estudiar y realizar sus tareas académicas, lo que dificulta e incide, sin lugar a dudas, en su desarrollo académico.

En relación al interés que tienen los padres de los estudiantes para que estos últimos alcancen u obtenga un buen desempeño académico en la universidad, los resultados nos manifiestan lo siguiente: el 84,76%, del total de la muestra (256 estudiantes encuestados), nos revela que sí existe un apoyo por parte de sus progenitores para que alcancen un buen rendimiento en su desempeño universitario, mientras que el 15,24% restante, dio a conocer que no obtienen el apoyo por parte de sus padres, un dato, aunque menor, bastante preocupante.

Gráfico 13

Análisis Sociodemográfico, Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia, Variables: Apoyo a Estudiantes con Dificultades Académicas, Orientación Académica a Estudiantes que Desean Cambiarse de Carrera o Retirarse de la Universidad



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 13, expresamos el análisis sociodemográfico que resalta aspectos relacionados con los servicios de apoyo y orientación que ofrece la Universidad Técnica Particular de Loja a estudiantes con dificultades académicas y aquellos que desean cambiarse de carrera o desertar de la universidad.

En cuanto a si los estudiantes conocen si la universidad ofrece apoyo a aquellos estudiantes con dificultades académicos, el 58,94% nos manifestó que sí, mientras el 41,06% que no. Por otra parte; y, en relación a si tienen conocimiento de que la UTPL ofrece orientación a los estudiantes que desean cambiarse de carrera o desertar de la universidad, el 46,03% de estudiantes concluyen que sí existe el apoyo y la orientación adecuada; sin embargo, el 53,97%, manifestó que no tiene conocimiento de la prestación de los servicios antes expuestos por parte de la universidad.

4. Resumen

En el capítulo VIII, se expuso el análisis de las puntuaciones de las medias obtenidas y la interpretación de los datos a partir de la aplicación de los diversos cuestionarios (CHAEA y CEE), a los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia; junto con ello, se realizó el Baremo General Abreviado de la preferencia de los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza; de igual manera, se presentó la estadística descriptiva de los Estilos antes mencionados. Luego, se realizó el análisis de los datos a partir de la aplicación del cuestionario de rendimiento académico y deserción escolar universitaria, tomando en cuenta varios aspectos demográficos de los discentes encuestados. Este proceso nos proporcionó información muy importante para determinar el nivel de preferencia de cada uno de los Estilos de Aprendizaje, Estilos de Enseñanza y la relación existente con el rendimiento académico de los estudiantes.

Este estudio no experimental y de carácter transversal, nos permitió, junto con lo antes expuesto, estimar, mediante un análisis inferencial, si existen o no diferencias significativas entre cada uno de los actores y evaluar si estas diferencias encontradas en las muestras son significativas o no; finalmente, se indaga sobre la posible existencia de patrones correlacionales entre los Estilos de Aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático; y los Estilos de Enseñanza: Abierto, Formal, Estructurado y Funcional.

En contraste con lo que antecede, los resultados obtenidos, producto de la aplicación de cada uno de los cuestionarios, fueron revisados y procesados en **EXCEL** e **IBM SPSS Statistics 23**, y analizados, como ya lo mencionamos anteriormente, mediante la inferencia estadística, misma que nos permitió, mediante diversas técnicas y métodos, inducir a partir de la información recopilada empíricamente, el comportamiento de la población partícipe de esta investigación y

realizar comparaciones entre características observadas. Finalmente, los resultados que se presentaron anteriormente, son producto del proceso investigativo realizado a lo largo de nuestro trabajo, y dan respuesta al planteamiento de cada uno de los objetivos.

TERCERA PARTE: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO IX: PROPUESTA PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LENGUA Y LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA.

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA, CON BASE EN EL

PERFECCIONAMIENTO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Esquema

1. Introducción

2. Recomendaciones para mejorar los Estilos de Aprendizaje

2.1 ¿Cómo aprenden mejor los estudiantes con prevalencia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Aprendizaje?

2.2 Preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Aprendizaje

2.2.1 Preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Activo

2.2.2 Preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Reflexivo

2.2.3 Preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Teórico

2.2.4 preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Pragmático

2.3 Dificultades al aplicar métodos de enseñanza a estudiantes con preferencia alta o muy alta en un determinado Estilo de Aprendizaje

2.3.1 Posibles dificultades para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Activo

2.3.2 Posibles dificultades para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Reflexivo

2.3.3 Posibles dificultades para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Teórico

2.3.4 Posibles dificultades para estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo Pragmático

2.4 Bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo de los Estilos de Aprendizaje

3. Estrategias para mejorar los Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja

4. Metodologías de acción para fortalecer aquellos Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja

4.1 Diario personal de aprendizaje

5. Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas: Modelo EAAP

5.1 Ejemplificaciones de actividades de enseñanza-aprendizaje según los Estilos de Aprendizaje

6. Recomendaciones para mejorar los Estilos de Enseñanza

6.1 ¿Cómo enseñan mejor los docentes con prevalencia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Enseñanza?

7. Estrategias de enseñanza según agrupación de Estilos de Aprendizaje

8. Resumen

1. Introducción

Una vez realizado el análisis y discusión de los resultados en relación a los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza preferentes de estudiantes y docentes respectivamente; y, luego de haber aplicado el cuestionario de rendimiento académico y deserción escolar universitaria a los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, procedemos a realizar la propuesta para mejora del rendimiento académico de los estudiantes con base en el perfeccionamiento de los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza.

Producto de nuestra investigación, en el capítulo anterior, los estudiantes, en relación a los Estilos de Aprendizaje, presentaron una menor preferencia hacia el Estilo Activo, su Media, en el caso de los hombres, fue de 10.94 puntos y el de las mujeres de 11,85 puntos. La preferencia más alta, por otra parte, la obtuvo el Estilo de Aprendizaje Reflexivo, con una Media de 17 puntos de 20 posibles, en el caso de los hombres, y de 16,97 puntos en el caso de las mujeres. Las otras puntuaciones respecto de los otros Estilos fueron: Estilo de Aprendizaje Teórico (Media, hombres = 15.32) y (Media, mujeres = 15.36), y Estilo de Aprendizaje Pragmático (Media, hombres = 13.59) y (Media, mujeres = 14.61

En relación a los Estilos de Enseñanza, la preferencia más baja, en el caso de los hombres, fue el Estilo de Enseñanza Estructurado, con una Media de 11,11 puntos; y, en el caso de las mujeres, el Estilo de Enseñanza Abierto, con una Media de 10.77 puntos.

En función de lo antes expuesto, es necesario potenciar aquellos Estilos de Aprendizaje y Enseñanza con preferencias bajas, todo ello con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es preciso, por otra parte, establecer estrategias y metodologías para que los docentes puedan aplicar en su práctica docente.

Es ineludible que los docentes conozcan su propio Estilo de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje de sus estudiantes para así direccionar y personalizar, de cierta manera, la enseñanza. Es necesario cambiar de forma significativa la manera en que se educa a los discentes; sin un cambio radical, seguiremos teniendo un alto índice de bajo rendimiento académico y de deserción y abandono escolar.

Finalmente, el objetivo principal de este capítulo es crear e incorporar una propuesta pedagógica con el fin de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, con base en el perfeccionamiento de los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje. Consideramos que, si se aplica de forma correcta esta propuesta, no solo se mejorará el rendimiento académico de los educandos, sino también, se reducirá significativamente la tasa de deserción y abandono escolar universitario.

2. Recomendaciones Para Mejorar los Estilos de Aprendizaje

2.1 ¿Cómo Aprenden Mejor los Alumnos con Predominancia Alta o muy Alta en Cada uno de los Estilos de Aprendizaje?

Todos los discentes tienen, de alguna u otra forma, preferencias más altas en alguno de los Estilos de Aprendizaje; sin embargo, es necesario conocerlos y optimizarlos en función de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la tarea del docente es, en primer lugar, realizar un diagnóstico en relación a la preferencia del Estilo de Aprendizaje de cada uno de los alumnos; y, en segundo lugar, proponer y establecer estrategias didácticas y actividades metodológicas que se ajusten y potencien cada Estilo predominante, todo esto sin descuidar aquellos Estilos de Aprendizaje que no son preferentes. El quehacer educativo y la práctica docente tienen que cambiar de horizonte hacia una educación más personalizada, es sabido que cada estudiante aprende de manera diferente, entonces: ¿por qué enseñar de una forma particular a todos los discentes? Con lo antes mencionado, a continuación, pretendemos dar a conocer algunos aspectos propuestos por Alonso, et al (2007), los mismos que permitirán potenciar las preferencias altas y muy altas de los discentes en relación a cada uno de los Estilos de Aprendizaje.

Tabla 36

¿Cómo Aprenden Mejor los Estudiantes con Prevalencia Alta o muy Alta en Cada uno de los Estilos de Aprendizaje?

Estilos de Aprendizaje con Preferencia Alta o muy Alta		
Estilo de Aprendizaje Activo	Los estudiantes que tienen preferencia alta o muy alta, en el Estilo de Aprendizaje Activo, aprenderán	- Intentar cosas nuevas, nuevas experiencias, nuevas oportunidades. - Competir en equipo. - Generar ideas sin limitaciones formales o de estructura. - Resolver problemas. - Cambiar y variar las cosas. - Abordar quehaceres múltiples. - Dramatizar. - Representar roles.

	mejor cuando puedan:	- Vivir situaciones de interés, de crisis. - Acaparar la atención. - Dirigir debates, reuniones. - Hacer presentaciones. - Intervenir activamente. - Realizar ejercicios actuales. - Resolver problemas como parte de un equipo. - Hacer presentaciones. - Intervenir activamente. - Arriesgarse. - Sentirse ante un reto con recursos inadecuados y situaciones adversas. - Realizar ejercicios actuales. - Resolver problemas como parte de un equipo. - Aprender algo nuevo, algo que no sabía o no podía hacer antes. - Encontrar problemas y dificultades exigentes. - Intentar algo diferente, dejarse ir. - Encontrar personas de mentalidad semejante con las que pueda dialogar. - No tener que escuchar sentado una hora seguida. - Poder realizar variedad de actividades diversas.
Estilo de Aprendizaje Reflexivo	Los estudiantes que tienen preferencia alta o muy alta, en el Estilo de Aprendizaje Reflexivo, aprenderán mejor cuando puedan:	- Observar. - Reflexionar sobre actividades. - Intercambiar opiniones con otras personas con previo acuerdo. - Llegar a las decisiones a su propio ritmo. - Trabajar sin presiones ni plazos obligatorios. - Revisar lo aprendido, lo sucedido. - Investigar detenidamente. - Reunir información. - Sondear para llegar al fondo de la cuestión. - Pensar antes de actuar. - Asimilar antes comentar. - Escuchar. - Distanciarse de los acontecimientos y observar. - Hacer análisis de tallados. - Realizar informes cuidadosamente ponderados. - Trabajar concienzudamente. - Pensar sobre actividades. - Ver con atención una película o un video sobre un tema. - Observar a un grupo mientras trabaja. - Tener posibilidad de leer o prepararse de antemano algo que le proporcione datos. - Tener posibilidades de oír los puntos de vista de otras personas, aún mejor, variedad de personas con diversidad de opiniones. - Tener tiempo suficiente para preparar, asimilar, considerar.

Estilo de Aprendizaje Teórico	Los estudiantes que tienen preferencia alta o muy alta, en el Estilo de Aprendizaje Teórico, aprenderán mejor cuando puedan:	- Sentirse en situaciones estructuradas que tengan una finalidad clara. - Inscribir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría. - Tener tiempo para explotar metódicamente las asociaciones y las relaciones entre ideas, acontecimientos y situaciones. - Tener la posibilidad de cuestionar. - Participar en una sesión de preguntas y respuestas. - Poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo. - Sentirse intelectualmente presionado. - Participar en situaciones complejas. - Analizar y luego generalizar las razones de algo bipolar, dual. - Llegar a entender acontecimientos complicados. - Recibir, captar ideas y conceptos interesantes, aunque no sean inmediatamente pertinentes. - Leer u oír hablar sobre ideas y conceptos bien presentados y precisos. - Tener que analizar una situación compleja. - Enseñar a personas exigentes que hacen preguntas interesantes. - Encontrar ideas y conceptos complejos capaces de enriquecerle. - Estar con personas de igual nivel conceptual.
Estilo de Aprendizaje Pragmático	Los estudiantes que tienen preferencia alta o muy alta, en el Estilo de Aprendizaje Pragmático, aprenderán mejor cuando puedan:	- Aprender técnicas para hacer las cosas con ventajas prácticas evidentes. - Estar expuesto ante un modelo al que puede emular. - Adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo. - Tener la posibilidad inmediata de aplicar lo aprendido, de experimentar. - Elaborar planes de acción con un resultado evidente. - Dar indicaciones, sugerir atajos. - Tener la posibilidad de experimentar y practicar técnicas con asesoramiento o información de retorno de alguien experto. - Ver que hay un nexo evidente entre el tema tratado y un problema u oportunidad que se presenta para aplicarlo. - Ver la demostración de un tema de alguien que tiene un historial reconocido. - Percibir muchos ejemplos o anécdotas. - Visionar películas o vídeos que muestran cómo se hacen las cosas. - Centrarse en cuestiones prácticas. - Comprobar que la actividad de aprendizaje parece tener una validez inmediata. - Vivir una buena simulación, problemas reales. - Recibir muchas indicaciones prácticas y técnicas. - Tratar con expertos que saben o son capaces de hacer las cosas ellos mismos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso, et al, (2007)

2.2 Preguntas Clave Para Estudiantes con Preferencia Alta o muy Alta en Cada uno de los Estilos de Aprendizaje

Desde la perspectiva de Alonso, et al (2007), damos a conocer una serie de preguntas que pueden guiar a los docentes en el desarrollo de la planificación de su práctica docente y en la consecución de óptimos resultados y aprendizajes significativos. De igual manera, estas preguntas clave, servirán para que los discentes puedan tener una estimación sobre el tipo de aprendizaje preferente.

2.2.1 Preguntas Clave Para Estudiantes con Preferencia Alta o muy Alta en el Estilo Activo

- ¿Aprenderé algo nuevo, es decir, algo que no sabía o no podía hacer antes?
- ¿Habrà una amplia variedad de actividades diversas? (No quiero tener que escuchar sentado durante mucho rato sin hacer nada)
- ¿Se aceptará que intente algo nuevo, cometa errores, me divierta?
- ¿Encontraré algunos problemas y dificultades que signifiquen un reto para mí?
- ¿Habrà otras personas de mentalidad semejante a la mía con las que pueda dialogar?

2.2.2 Preguntas Clave Para Estudiantes con Preferencia Alta o muy Alta en el Estilo Reflexivo

- ¿Tendré tiempo suficiente para analizar, asimilar y preparar?
- ¿Habrà oportunidades y facilidad para reunir la información pertinente?
- ¿Habrà posibilidades de oír los puntos de vista de otras personas, preferiblemente personas de distintos enfoques y opiniones?
- ¿Me veré sometido a presión para actuar precipitadamente o improvisar?

2.2.3 Preguntas Clave Para Estudiantes con Preferencia Alta o muy Alta en el Estilo Teórico

- ¿Habrà muchas oportunidades de preguntar?
- ¿Los objetivos y las actividades del programa revelan una estructura y finalidad clara?

- ¿Encontraré ideas y conceptos complejos capaces de enriquecerme?
- ¿Son sólidos y valiosos los conocimientos y métodos que van a utilizarse?
- ¿El nivel del grupo será similar al mío?

2.2.4 Preguntas Clave Para Estudiantes con Preferencia Alta o muy Alta en el Estilo Pragmático

- ¿Habrán posibilidades de practicar y experimentar?
- ¿Habrán suficientes indicaciones prácticas y concretas?
- ¿Se abordarán problemas reales y me ayudarán a resolver algunos de mis problemas?

2.3 Dificultades al Aplicar Métodos de Enseñanza a Estudiantes con Preferencia Alta o muy Alta en un Determinado Estilo de Aprendizaje

Todos aprendemos de manera diferente, cada uno a su ritmo y capacidad; por ello, el docente, en su práctica diaria, debe atender a la diversidad de criterios, pensamientos y formas de asimilar la información por parte de cada uno de los estudiantes. Hablar de diversidad no implica categorizar a los estudiantes o enmarcarlos en una escala cualitativa, sino, hace referencia a la forma en la que cada uno aprende a partir de la preferencia de su Estilo de Aprendizaje. “Muchas veces nos hemos preguntado por qué con una misma metodología, alumnos que tienen un parecido nivel de inteligencia, unos aprenden muy bien, otros sólo bien y algunos regular”. Alonso, et al (2007). Incorporar estrategias pedagógicas que permitan atender a la diversidad y valoren la forma en la que cada estudiante aprende o asimila la información, implica llevar los procesos de enseñanza-aprendizaje a un nivel crítico valorativo que coadyuva al alcance de aprendizajes significativos.

2.3.1 Posibles Dificultades Para Estudiantes con Preferencia Alta o muy Alta en el Estilo Activo

El aprendizaje resultará más difícil a los estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo de Aprendizaje Activo cuando tengan que:

- Exponer temas con mucha carga teórica: Explicar causas, antecedentes, etc.
- Asimilar, analizar e interpretar muchos datos que no están claros.
- Prestar atención a los detalles.
- Trabajar en solitario, leer, escribir o pensar solo.
- Evaluar de antemano lo que va a aprender.
- Ponderar lo ya realizado o aprendido.
- Repetir la misma actividad.
- Limitarse a instrucciones precisas.
- Hacer trabajos que exijan mucho detalle.
- Sufrir la implantación y consolidación de experiencias a largo plazo.
- Tener que seguir instrucciones precisas con escaso margen de maniobra.
- Estar pasivo: oír conferencias, monólogos, explicaciones, exposiciones de cómo deben hacerse las cosas, etc.
- No poder participar.
- Tener que mantenerse a distancia.
- Asimilar, analizar e interpretar gran cantidad de datos sin coherencia.
- Hacer un trabajo concienzudo.

2.3.2 Posibles Dificultades Para Estudiantes con Preferencia Alta o muy Alta en el Estilo Reflexivo

El aprendizaje resultará más difícil a los estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo de Aprendizaje Reflexivo cuando tengan que:

- Ocupar el primer plano.

- Actuar de líder.
- Presidir reuniones o debates.
- Dramatizar ante personas que le observan.
- Representar algún rol.
- Participar en situaciones que requieran acción sin planificación.
- Hacer algo sin previo aviso. Exponer una idea espontáneamente.
- No tener datos suficientes para sacar una conclusión.
- Estar presionado de tiempo.
- Verse obligado a pasar rápidamente de una actividad a otra.
- Hacer un trabajo de forma superficial.

2.3.3 Posibles Dificultades Para Estudiantes con Preferencia Alta o muy Alta en el Estilo

Teórico

El aprendizaje resultará más difícil a los estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo de Aprendizaje Teórico cuando tengan que:

- Verse obligados a hacer algo sin contexto o finalidad clara.
- Tener que participar en situaciones donde predominan las emociones y los sentimientos.
- Participar en actividades no estructuradas, de finalidad incierta o ambiguas.
- Participar en problemas abiertos.
- Tener que actuar o decidir sin una base de principios, conceptos, políticas o estructura.
- Varse ante la confusión de métodos o técnicas alternativas o contradictorios sin poder explorarlos en profundidad por improvisación.
- Dudar si el tema es metodológicamente sólido.

- Considerar que el tema es trivial, poco profundo o artificial.
- Sentirse desconectado de los demás participantes, porque son diferentes en Estilo (Activos, por ejemplo), o porque los percibe intelectualmente inferiores.

2.3.4 Posibles Dificultades Para Estudiantes con Preferencia Alta o muy Alta en el Estilo Pragmático

El aprendizaje resultará más difícil a los estudiantes con preferencia alta o muy alta en el Estilo de Aprendizaje Pragmático cuando tengan que:

- Percatarse de que el aprendizaje no guarda relación con una necesidad inmediata que él reconoce o no puede ver.
- Percibir que ese aprendizaje no tiene una importancia inmediata o un beneficio práctico.
- Aprender lo que está distante de la realidad.
- Aprender teorías y principios generales.
- Trabajar sin instrucciones claras sobre cómo hacerlo.
- Considerar que las personas no avanzan y que no van a ninguna parte con suficiente rapidez.
- Comprobar que hay obstáculos burocráticos o personales para impedir la aplicación.
- Cerciorarse de que no hay una recompensa evidente por la actividad de aprendizaje.

2.4 Bloqueos más Frecuentes que Impiden el Desarrollo de los Estilos de Aprendizaje

Varios son los factores que impiden que el estudiante desarrolle de forma adecuada su preferencia en relación a su Estilo de Aprendizaje, estos factores pueden ser intrínsecos o extrínsecos, los mismos que, al no ser identificados y tratados de forma oportuna y adecuada, influirán de manera significativa en el rendimiento académico de los discentes.

Las experiencias y conocimientos previos, situaciones de fracaso, autopercepción académica, ansiedad, el entorno o contexto en el que se desenvuelve el estudiante, la experticia del docente, etc., son algunos de esos factores.

Es importante tomar en cuenta aquellos bloqueos que inhiben cada uno de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes antes de establecer estrategias para mejorar sus preferencias bajas o muy bajas. Al respecto, en la tabla 37, presentamos los bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo de cada uno de los Estilos de Aprendizaje.

Tabla 37

Bloqueos más Frecuentes que Impiden el Desarrollo de los Estilos de Aprendizaje.

Bloqueos que Impiden el Desarrollo de los Estilos de Aprendizaje	
Bloqueos más Frecuentes que Impiden el Desarrollo del Estilo de Aprendizaje Activo	Bloqueos más Frecuentes que Impiden el Desarrollo del Estilo de Aprendizaje Reflexivo
- Miedo al fracaso o a cometer errores. - -Tomar la vida muy en serio, muy concienzudamente. - Ansiedad entre cosas nuevas o no familiares. - Fuerte deseo de pensar detenidamente las cosas con anterioridad. - Auto-duda, falta de confianza en sí mismo. - Miedo al ridículo.	- No tener tiempo para planificar y pensar. - Preferir o gustar el cambiar rápidamente de una actividad a otra. - Estar impaciente por comenzar la acción. - Tener resistencia a escuchar cuidadosa y analíticamente. - Resistencia a presentar las cosas por escrito.
Bloqueos más Frecuentes que Impiden el Desarrollo del Estilo de Aprendizaje Teórico	Bloqueos más Frecuentes que Impiden el Desarrollo del Estilo de Aprendizaje Pragmático
- Dejarse llevar por las primeras impresiones. - Preferir la intuición y la subjetividad. -Desagrado ante enfoques estructurados y organizados. - Preferencia por la espontaneidad y el riesgo.	- Interés por la solución perfecta antes que por la práctica. -Considerar las técnicas útiles como simplificaciones exageradas. -Dejar siempre los temas abiertos y no comprometerse en acciones específicas. - Creer que las ideas de los demás no funcionan si se aplican a su situación. - Disfrutar con temas marginales o perderse de ellos

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso, et al, (2007)

3. Estrategias Para Mejorar los Estilos de Aprendizaje con Preferencia Baja o muy Baja

Una vez presentados aquellas estrategias que nos permiten mejorar los aprendizajes de estudiantes con predominancia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Aprendizaje, es hora de exponer múltiples sugerencias y líneas de acción que coadyuven a mejorar los Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja.

A continuación, en la siguiente tabla, presentamos, en primer lugar, las sugerencias para mejorar los Estilos de Aprendizaje con preferencias baja o muy baja; luego de ello, exteriorizamos las metodologías o líneas de acción para mejorar cada Estilo de Aprendizaje.

Tabla 38

Sugerencias Para Mejorar los Estilos de Aprendizaje con Preferencia Baja o muy Baja en Estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura (UTPL), Modalidad Abierta y a Distancia.

Sugerencias Para Mejorar los Estilos de Aprendizaje con Preferencia Baja o muy Baja	
Sugerencias Para Mejorar el Estilo Activo	Sugerencias Para Mejorar el Estilo Reflexivo
- Hacer algo nuevo, algo que nunca se ha hecho antes, al menos una vez por semana. - Leer textos periodísticos, artículos de opinión, ensayos, etc., con opiniones contrarias a las suyas. - Iniciar y sostener conversaciones en las clases, reuniones, conferencias, etc. - Plantear debates que permitan intercambiar opiniones - Después de una actividad cerebral, hacer algo rutinario o mecánico. - Presentarse voluntario para presidir actividades grupales, hacer presentaciones y participar en clases	- Practicar la observación, estudiar y analizar el comportamiento no verbal de los estudiantes - Llevar un diario personal, reflexionar sobre los acontecimientos y ver si se pueden sacar de ellos algunas conclusiones. - Repasar la secuencia de los acontecimientos, qué fue bien y qué se podría mejorar - Investigar información que conlleve una difícil recolección de datos, hacer uso frecuente de la biblioteca - Practicar la escritura haciendo uso correcto de los signos de puntuación. Escribir, ensayos, informes o artículos. - Tomar un asunto controvertido y elaborar argumentos equilibrados desde varios puntos de vista.
Sugerencias Para Mejorar el Estilo Teórico	Sugerencias Para Mejorar el Estilo Pragmático
- Leer, 30 minutos al día, textos que provoquen el pensamiento crítico (Lógica, Lingüística, teorías, etc.), luego resumir la información y expresarlo con sus propias palabras.	- Establecer modos prácticos de hacer las cosas.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la detección de incoherencias o puntos débiles en los argumentos de otras personas, en informes, en artículos de prensa, etc. - Tomar dos periódicos de ideología distinta y hacer análisis comparativos de las diferencias de sus puntos de vista. - Tomar una situación compleja y analizarla para determinar y señalar por qué se desarrolló de esa manera, lo que pudo haberse hecho de manera diferente y en qué momento. - Resumir teorías, hipótesis y explicaciones de acontecimientos dadas por otras personas. Tratar de comprender y ver si se pueden agrupar las teorías similares. - Practicar la estructuración de situaciones de manera que sean ordenadas. - Inventar procedimientos para resolver problemas. | <ul style="list-style-type: none"> - Establecer la norma de nunca salir de clase sin antes no establecer una lista de acciones para uno mismo. - Evitar situaciones en las que los estudiantes arriesguen mucho y en las que el riesgo del fracaso sea inaceptablemente elevado. - Cuando se descubra que alguien hace algo bien, se sugiere imitarlo - Mientras se hace una intervención o exposición en clase, se sugiere que el docente realice una retroalimentación al respecto. - Las actividades manuales sirven para desarrollar una perspectiva práctica. - Durante el trabajo en clase, hacer los cálculos de organización y métodos |
|--|--|

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Alonso, et al, (2007)

4. Metodologías de Acción Para Fortalecer Aquellos Estilos de Aprendizaje con Preferencia

Baja o muy Baja

Para Alonso, et al, (2007), es conveniente que los estudiantes posean, en el mayor grado posible, una preferencia alta en todos los Estilos de Aprendizaje; sin embargo, al no ser recurrente o poco probable esta situación, es imprescindible que se desarrollen y fortalezcan aquellos Estilos con preferencia baja o muy baja.

En ese sentido, se sugiere seguir una sencilla metodología de acción.

- Se debe averiguar en qué aspectos o situaciones de un Estilo determinado no se tienen destrezas o recursos. Para ello, primero se deben analizar las respuestas negativas que se han obtenido producto de la aplicación del cuestionario CHAEA; luego, se debe observar aquellos ítems a los que no se los ha encerrado o marcado con una línea.

- Cuando ya se hayan determinado los ítems, se procede a clasificarlos en dos categorías:
Ítems en los que se está totalmente en desacuerdo, nunca se han practicado.
Ítems en los que alguna vez se ha podido estar de acuerdo, que a lo mejor hasta se ha practicado en ocasiones.
- Hay que centrarse en los ítems de la 2da categoría y procurar elegir, por el momento, solo tres de ellos.
- En este punto, se debe leer varias veces esos tres ítems hasta exteriorizarlos y poder expresarlos con palabras diferentes a las expresadas en el cuestionario.
- Se marca una meta de tiempo para ejercitarlos y dominarlos.
- Cada día, al empezar el estudio, se da un rápido recorrido mental por las actividades realizadas el día anterior, para potenciar las características de un Estilo determinado, expresadas en esos ítems. El objetivo de este repaso es mantener alerta nuestro aprendizaje.
- Ente punto es aconsejable llevar un diario personal de aprendizaje.

Una vez que se hayan mejorado las destrezas de estos tres ítems, producto de la aplicación del proceso antes mencionado, se puede elegir otros ítems que posean características similares para intentar mejorarlos al igual que en el caso anterior. Se debe repetir esta metodología todas las veces que sean necesarias hasta mejorar, en la medida de lo posible, las destrezas en todos los ítems en los que se está en desacuerdo. Este proceso puede extenderse por mucho tiempo, sin embargo, es necesario hacerlo.

4.1 Diario Personal de Aprendizaje

P. Honey y A. Munford (1986), citados en Alonso, et al, (2007), han diseñado toda una metodología en este aspecto. Destaquemos, de forma esquemática, las etapas fundamentales que nos proponen. Cada día vivimos una infinidad de experiencias que pueden convertirse en

anécdotas sin influjo y sin importancia o en objeto de aprendizaje. El problema radica en que las experiencias nos saturan y las vivimos superficialmente. Hace falta contar con un enfoque deliberado y consciente para que las experiencias se conviertan en elementos vivos y ricos de nuestro aprendizaje.

Muchas veces hemos insistido en que el aprendizaje es un proceso deliberado y consciente. El hábito de mantener un Diario personal de aprendizaje ayuda a esa conciencia. Sin embargo, esta idea atrae a los reflexivos, pero horroriza a los activos.

Utilizamos como esquema del Diario las cuatro fases del proceso del aprendizaje por la experiencia. El Diario ayuda especialmente en las fases 2,3 4, y obliga (si es necesario) a buscar y asumir oportunidades de aprendizaje. Al respecto, se puede utilizar el siguiente procedimiento.

1ª. Fase:

- **Vivir la experiencia.** Para llevar a cabo el Diario, en esta fase, se debe recordar una experiencia vivida recientemente, y seleccionar una parte de ella que haya tenido un especial significado o importancia en la vivencia personal de cada uno. Llamamos experiencia en sentido lato o extenso a toda idea, actividad, método, ejercicio, comentario, debate, etc. Que pueda coadyuvar a mejorar el aprendizaje.

Describir la experiencia en el espacio que está situado en el recuadro siguiente:

1ª. Fase: Vivir la experiencia.

2ª. Fase:

- **Revisar la experiencia.** En el Diario se debe anotar con detalle lo que sucedió en ese periodo de actividad seleccionado.

En esta fase no intente esforzarse en decidir lo que ha aprendido. Concéntrese solamente en describir con detalle lo que sucedió en realidad.

2ª. Fase: Revisar la experiencia.

3ª. Fase:

- **Sacar conclusiones de la experiencia.** En el Diario se debe enumerar las conclusiones a que se ha llegado como resultado de la experiencia.

Estos serán los puntos de aprendizaje. No limite el número y no se preocupe del nivel de calidad y/o aplicabilidad de los mismos.

3ª. Fase: Sacar conclusiones de la experiencia.

4ª. Fase:

- **Planificar los pasos siguientes.** Se debe decidir cuáles son los puntos de aprendizaje que se quiere implementar en el futuro y elaborar un plan de acción que incluya:

¿Qué se va a hacer?

¿Cuándo se va a hacer?

Se debe desglosar el plan de acción lo más detalladamente posible, de forma que no se puedan tener dudas acerca de las aplicaciones.

4ª. Fase: Planificar los pasos siguientes.

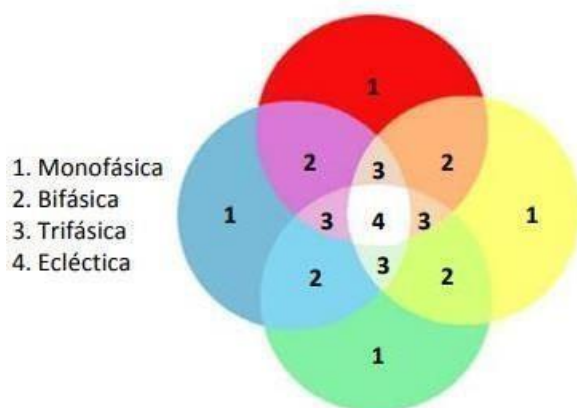
5. Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas: Modelo EAAP

Los Estilos de Aprendizaje nos brindan información de utilidad, tanto pedagógica como metodológica, con la finalidad de elaborar actividades que favorezcan a las diferentes preferencias de Estilos. “Este planteamiento nos ha llevado a proponer una Tipología de Actividades Polifásicas, que denominamos EAAP-Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas, partiendo de combinaciones de los cuatro Estilos de Aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático”. (Alonso, Gallego y Honey, 2005). La tipología propuesta encasilla las actividades en 4 fases en función de cada uno de los Estilos de Aprendizaje que se utilizan de forma simultánea: 1, 2, 3 o 4 Estilos. Estas combinaciones se denominan: Actividades Monofásicas si contemplan un solo estilo,

Actividades Bifásicas, si interactúan dos estilos, Actividades Trifásicas, si se relacionan tres estilos y Actividades eclécticas en el caso de relacionarse los 4 estilos. (Ver figura 10).

Figura 10

Tipología de Actividades Polifásicas



Fuente: (Baldomero & Cacheiro, 2008)

A partir del número de combinaciones posibles, podemos establecer 13 tipos de actividades en relación a cada uno de los Estilos de Aprendizaje que intervienen, estas actividades se clasifican de la siguiente manera: 4 tipos de actividades en relación a 1 estilo (monofásicas), 4 tipos de actividades de dos estilos (bifásicas), 4 tipos de actividades en relación a la interacción de 3 estilos (trifásicas) y 1 tipo de 4 estilos (eclécticas). Esta tipología nos permite desarrollar diversas actividades de acuerdo a las necesidades que se presenten en la práctica docente y favorecer tanto a la preferencia alta o muy alta de los Estilos de Aprendizaje como a las preferencias bajas o muy bajas. De igual manera, permite que los estudiantes puedan adquirir aprendizajes significativos y desarrollar sus competencias en todo tipo de situaciones o contextos que se presentan en su vida diaria.

A continuación, presentamos una breve descripción de cada una de las Tipologías de Actividades en función de la interacción de cada uno de los estilos.

Tabla 39

Características de las Tipologías de Actividades Polifásicas

Tipologías Polifásicas	
Tipologías según el número de interacciones entre ellas	Características
Tipología de actividades monofásicas	Se dirigen a un estilo, este tipo de actividad permite aprovechar el estilo preferente de cada estudiante que va a ser base de su aprendizaje.
Tipología de actividades bifásicas	Estas actividades combinan dos tipos de Estilos de Aprendizaje, pudiendo elaborar cuatro tipos diferentes de propuestas de trabajo.
Tipología de actividades trifásicas	Las actividades trifásicas combinan tres estilos. Este tipo de actividad requiere un adecuado diseño, seguimiento y evaluación ya que se trata de desarrollar distintas estrategias de aprendizaje que requieren a su vez una adecuada conexión con el estilo de enseñanza del docente.
Tipología de actividades eclécticas	Las actividades eclécticas incorporan los 4 Estilos de Enseñanza. Estas actividades permiten trabajar de forma equilibrada los diferentes estilos. La combinación de los 4 estilos no modifica la preferencia de estilo subyacente, sin embargo, permite beneficiarse de los distintos tipos de actividades de los distintos estilos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Baldomero, et, al (2008)

5.1 Ejemplificaciones de Actividades de Enseñanza-Aprendizaje Según los Estilos de Aprendizaje

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje nos permiten diseñar, elegir, establecer, planear y valorar las actividades del docente y del discente aplicando diversas metodologías didácticas acordes a los distintos contextos en los que se realiza la práctica docente. El sistema educativo cuenta con diversas herramientas y recursos implementados en la planificación curricular, los mismos que están direccionados a mejorar las competencias de los estudiantes y orientados a mejorar su perfil de salida. (Ver figura 11)

Figura 11*Repertorio de Actividades de Enseñanza-Aprendizaje*

Fuente: (Baldomero, et al, 2008)

Este repertorio ofrece una perspectiva amplia de las posibles actividades a desarrollar tomando en cuenta la planificación curricular y aquellos aspectos a mejorar a partir del diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje. A continuación, en la siguiente tabla, describimos cada uno de ellos.

Tabla 40*Repertorio de Actividades de Enseñanza-Aprendizaje*

Actividades de Enseñanza-Aprendizaje	
Actividades	Descripción
Estudios de caso	Mediante este método se trataría de examinar detenidamente ejemplos normalmente extraídos de la realidad, algún suceso, hecho, acontecimiento histórico o no, procedimiento, problema real o ficticio, etc. Estos casos deben ser concretos y singulares. Sobre el caso en cuestión se puede solicitar su conocimiento, descripción, diagnóstico, comprensión, análisis, interpretación, aplicación a otras realidades, valoración, resolución, etc., buscando siempre la coherencia con la temática en la que se inscribe y con la finalidad de suscitar el saber teórico sobre dicha temática. Partiendo de los casos particulares, tangibles o con mucho significado para los estudiantes,

	aunque con las debidas cautelas, se pueden construir reflexiones de carácter más global. Este método puede preparar a los estudiantes para conocer, describir, analizar, aplicar, responder adecuadamente a posibles situaciones más o menos complejas que se les van a presentar en la vida real.
Resolución de ejercicios y problemas	Se trata de poner en práctica, de aplicar al problema o ejercicio planteado, aquellos conocimientos, usos lógicos, fórmulas, métodos y técnicas aprendidos previamente.
Comentarios de texto	Un texto sirve de pretexto para solicitar a los estudiantes la estructura, contenido, comprensión, interpretación, análisis, síntesis, valoración, etc., del documento en cuestión, su naturaleza y características sean éstas generales o particulares.
Aprendizaje basado en problemas	Ante un problema propuesto por el profesor a un grupo de estudiantes, éstos han de identificar las necesidades de aprendizajes precisos para dar solución al mismo. Es decir, lo contrario de la “resolución de problemas y ejercicios”. En este caso, primero hay que enfrentarse con el problema, se detectan las necesidades de qué aprender y así, con todos los nuevos conocimientos e informaciones recogidos, los estudiantes reelaboran las propuestas alternativas de solución. Este método propicia el trabajo activo y de carácter colaborativo jugando con el docente un claro papel de facilitador de los aprendizajes y de interacción.
Método de proyectos	Los estudiantes generalmente han de integrar conocimientos adquiridos en diferentes áreas de estudio. El protagonismo y responsabilidad de los participantes es evidente en esta situación. El proyecto ha de culminarse en un tiempo acordado o impuesto en el que habrá que establecer las diferentes etapas que debe contemplar cualquier tipo de proyecto, al menos la planificación, diseño, desarrollo y evaluación de las actividades propias del proyecto en cuestión.

Fuente: Elaboración propia a partir de García-Aretio (2008), citado en Baldomero, et al (2008)

Estas actividades permiten el desarrollo de competencias y habilidades de los educandos. Su uso debe partir del análisis previo de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes y de los Estilos de Enseñanza de los docentes; solo así, se los podrá aplicar de forma adecuada y favorecer a cada uno de los estilos particulares de cada discente.

A continuación, junto con el repertorio de actividades de enseñanza-aprendizaje, expuesto en el apartado anterior, se presentan actividades a desarrollar y que favorecen a cada uno de los Estilos de Aprendizaje.

Figura 12

Distribución de Actividades Según los Estilos de Aprendizaje



Fuente: (Baldomero & Cacheiro, 2008)

Esta clasificación o distribución de actividades por cada uno de los Estilos de Aprendizaje, nos permite favorecer a los estilos preferentes y potenciar o mejorar aquellos estilos con preferencia baja. Esta clasificación es importante ya que en ella se plantean actividades específicas que permiten una activación de cada uno de los estilos, haciendo mucho más fácil para el docente aplicar estrategias didácticas que mejoren los aprendizajes de los estudiantes.

La tabla que, a continuación, se presenta, muestra cada una de las actividades en relación a su tipología (monofásicas, bifásicas, trifásicas y eclécticas) y a la interacción de cada uno de los Estilos de Aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático)

Tabla 41*Distribución de Actividades Según su Tipología y Estilos de Aprendizaje*

Actividades Según su Tipología y Estilos de Aprendizaje		
Actividades Monofásicas		
Actividades Tipo	Estilos	Actividades
Tipo 1 A	Activo	Representación teatral, rompecabezas, etc.
Tipo 1 R	Reflexivo	Exposición narrativa, círculos literarios, etc.
Tipo 1 T	Teórico	Resolución de problemas, etc.
Tipo 1 P	Pragmático	Trabajo por proyectos, etc.
Actividades Bifásicas		
Tipo 2 A-R	Activo – Reflexivo	Torbellino de ideas, etc.
Tipo 2 R-T	Reflexivo – Teórico	Asistencia a clase magistral, etc.
Tipo 2 T-P	Teórico – Pragmático	Demostraciones científicas, etc.
Tipo 2 P-A	Pragmático – Activo	Minidrama, Manualidades, etc.
Actividades Trifásicas		
Tipo 3 P-A-R	Pragmático – Activo - Reflexivo	Presentación oral del estudiante, etc.
Tipo 3 A-R-T	Activo – Reflexivo – Teórico	Blogs, Webquest, etc.
Tipo 3 R-T-P	Reflexivo – Teórico – Pragmático	Demostraciones científicas. Elaboración de mapas conceptuales, etc.
Tipo 3 T-P-A	Teórico – Pragmático - Activo	Dibujo, fotografía, etc.
Actividades Eclécticas		
Tipo 4 A-R-T-P	Activo – Reflexivo – Teórico - Pragmático	Trabajo por proyectos

Fuente: Elaboración propia a partir de Baldomero, et al (2008)

La importancia del conocimiento de las tipologías y las preferencias de los estudiantes y los docentes nos permite elaborar estrategias didácticas con el fin de mejorar el quehacer educativo; fortalecer las competencias y destrezas de los estudiantes es muy importante; sin embargo, si no se tiene claro el Estilo de Aprendizaje y las posibles estrategias para potenciarlo, de nada vale aplicar múltiples metodologías si estas no tienen una orientación y un fin claro.

La incorporación del modelo EAAP, nos permite diseñar situaciones de aprendizaje que nos acerca hacia los contenidos a trabajar y hacia las destrezas a desarrollar, mejorando, con ello, significativamente el desarrollo de destrezas y competencias en los estudiantes.

6. Recomendaciones Para Mejorar los Estilos de Enseñanza

Las recomendaciones deben partir del reconocimiento de los Estilos de Enseñanza preferentes de los docentes y la forma en la que estas preferencias favorecen a cada uno de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se expone cada uno de los Estilos de Enseñanza y su relación con el Estilo de Aprendizaje.

Tabla 42

Estilos de Enseñanza y su Relación con los Estilos de Aprendizaje

Estilos de Enseñanza que Favorecen a los Estilos de Aprendizaje	
Estilo de Enseñanza Abierto	Dentro de este Estilo de Enseñanza, se encuentran aquellos docentes que, con sus comportamientos docentes, favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado con preferencia en Estilo de Aprendizaje Activo.
Estilo de Enseñanza Formal	Dentro de este Estilo de Enseñanza, se encuentran aquellos docentes que, con sus comportamientos de enseñanza, favorecen con preferencia alta o muy alta a los estudiantes con preferencia en el Estilo de Aprendizaje Reflexivo.
Estilo de Enseñanza Estructurado	Dentro de este Estilo de Enseñanza, se encuentran aquellos docentes que, con sus comportamientos de enseñanza, favorecen con preferencia alta o muy alta a los estudiantes con preferencia en el Estilo de Aprendizaje Teórico.
Estilo de Enseñanza Funcional	Dentro de este Estilo de Enseñanza, se encuentran aquellos docentes que, con sus comportamientos de enseñanza, favorecen con preferencia alta o muy alta a los estudiantes con preferencia en el Estilo de Aprendizaje Pragmático.

Fuente: Elaboración propia a partir de Renes, et al (2013)

Una vez conocidos los Estilos de Enseñanza que favorecen a los Estilos de Aprendizaje, es preciso puntualizar cómo enseñan los docentes a partir de su Estilo de Enseñanza preferente.

6.1 ¿Cómo enseñan mejor los docentes con prevalencia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Enseñanza?

Cada docente tiene una manera particular de enseñar, en muchos de los casos depende de la forma en la que cada uno de ellos se formó en la etapa universitaria y, en otros casos, tiene que

ver con la experiencia y experticia adquirida a través de los años. En el ámbito pedagógico, no basta solo con lo antes dicho, sino que, la manera o forma de enseñar debe adaptarse al Estilo de Enseñanza y Aprendizaje preferente de los docentes y estudiantes respectivamente. Cada Estilo de Enseñanza debe incorporarse habitualmente a la rutina pedagógica y arraigarse al desarrollo profesional del docente. Es pertinente, en ese sentido, que el docente conozca su estilo de Enseñanza preferente y sepa qué estrategias metodológicas se adaptan más a ese estilo y cómo hacer que el aprendizaje habitual se convierta en un aprendizaje significativo. (Ver tabla 43).

Tabla 43

¿Cómo Enseñan Mejor los Docentes con Prevalencia Alta o muy Alta en Cada uno de los Estilos de Enseñanza?

Estilos de Enseñanza con Preferencia Alta o muy Alta	
Estilo de Enseñanza Abierto	Los docentes que tienen preferencia alta o muy alta, en el Estilo de Enseñanza Abierto, enseñarán mejor cuando: - Planteen con frecuencia nuevos contenidos. - Motiven a los estudiantes con actividades novedosas, con frecuencia en torno a problemas reales del entorno. - Animen a los estudiantes a la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas. - Promuevan el trabajo en equipo y la generación de ideas por parte del estudiante sin ninguna limitación formal. - Permitan que se debatan las cuestiones y argumentos que se plantean en el aula dejando que los alumnos actúen de forma espontánea. - Utilicen simulaciones, dramatizaciones y otras estrategias metodológicas de carácter abierto para que en la clase se asuman roles y se realicen presentaciones, intervenciones no preparadas, debates y otras que hagan del aula un espacio dinámico. - Procuren que los estudiantes no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad, para lo que plantean varias tareas a la vez y dejan libertad en la temporalización y el orden de realización. - Se inclinen por los estudiantes y colegas/compañeros con ideas originales, espontáneos, participativos e inquietos. Son partidarios de romper las rutinas, transmisores de su estado de ánimo y de trabajar en equipo con otros docentes. - Suelen estar bien

Estilo de Enseñanza Formal	Los docentes que tienen preferencia alta o muy alta, en el Estilo de Enseñanza Formal, enseñarán mejor cuando:	informados del hilo de la actualidad en casi todos los campos. - Sean partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comuniquen a sus alumnos. - Se rijan estrictamente por lo planificado. No admitan la improvisación y no impartan contenidos que no estén incluidos en el programa. - Tiendan a abordar la enseñanza con explicaciones y actividades diseñadas con detalle, profundidad analizando el contenido desde diferentes perspectivas. - Fomenten y valoran en los estudiantes la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad y dejen tiempo para las revisiones y repasos. - Promuevan el trabajo individual sobre el grupal con estrategias metodológicas donde las funciones y los roles vengán delimitados para que los estudiantes no actúen de forma improvisada y sepan en cada momento su quehacer. - Anuncien las fechas de los exámenes o controles con suficiente anticipación. - Otrorguen importancia a la profundidad y exactitud de las respuestas valorando, además de su realización, el orden y el detalle. - Se inclinen por los estudiantes tranquilos, reflexivos, ordenados y metódicos. - Tiendan a impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. - La dinámica de la clase se desarrolle bajo una cierta presión, evitando cambiar por frecuencia de metodología. Las actividades para trabajar sean preferentemente
Estilo de Enseñanza Estructural	Los docentes que tienen preferencia alta o muy alta, en el Estilo de Enseñanza Estructural, enseñarán mejor cuando:	- Aunque no son partidarios del trabajo en equipo entre los estudiantes, cuando lo hagan, favorezcan a que los agrupamientos sean homogéneos intelectualmente o por notas. - Incidan en mantener un clima de aula ordenado y tranquilo. - No den opción a la espontaneidad, la ambigüedad ni a respuestas no razonadas. Rechacen las respuestas sin sentido y requieran de la objetividad en las respuestas. - En las evaluaciones soliciten a los alumnos que los ejercicios/preguntas los resuelvan/contesten especificando y explicando cada paso. Valoren el proceso sobre la solución.

Estilo de Enseñanza Funcional	Los docentes que tienen preferencia alta o muy alta, en el Estilo de Enseñanza Abierto, enseñarán mejor cuando:	- Se inclinen por los estudiantes coherentes, lógicos, ordenados y detallistas. - No consideren las opiniones de aquellos compañeros que por su trayectoria profesional o académica los consideren inferiores. - Otorguen más ponderación a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos. - En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyan ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad. - En la dinámica de la clase no empleen mucho tiempo en las exposiciones teóricas o magistrales y las sustituyan por experiencias y trabajos prácticos. - Con el alumnado sean partidarios del trabajo en equipo, dándoles las instrucciones lo más claras y precisas posibles para el desarrollo de la tarea. - Continuamente orienten a los estudiantes para evitar que caigan en el error. Si la tarea se realiza con éxito reconozca a menudo los méritos. En las evaluaciones tiendan a poner más ejercicios prácticos que conceptos teóricos, valorando más el resultado final que los procedimientos y explicaciones. Aconseje que las respuestas sean breves, precisas y directas. - Se inclinen por los estudiantes prácticos, realistas, curiosos, emprendedores y siempre amantes de las experiencias prácticas que tengan utilidad. - En la relación y trabajo con otros docentes se impliquen en todo aquello que le sea útil tanto en lo personal como en lo profesional.
-------------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Renes, et al (2013)

7. Estrategias de Enseñanza Según Agrupación de Estilos de Aprendizaje

El diseño y elaboración de estrategias didácticas debe permitir al estudiante, con cada uno de sus Estilos de Aprendizaje preferentes, involucrarse de forma activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien, cada uno de los estudiantes prefiere actividades que se acerquen más a su preferencia de estilo, esto no implica que los estudiantes desarrollen de forma adecuada esas actividades; para ello, el docente no solo debe conocer su Estilo de Enseñanza, sino también compatibilizarlo con los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes.

El docente debe involucrarse en un proceso continuo de diagnóstico que conlleve procesos de evaluación, retroalimentación y reflexión respecto de la práctica docente. Es importante que cada docente conozca su Estilo de Enseñanza y, lógicamente, cada Estilo de Aprendizaje de los estudiantes, para luego desplegar una serie de estrategias didácticas de enseñanza que coadyuven a desarrollar de forma adecuada cada Estilo de Aprendizaje.

La variedad de estrategias o metodologías didácticas que el docente elabore o utilice en su quehacer educativo, serán aplicadas en la medida en la que conozca la preferencia de cada uno de los Estilos de Aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Tabla 44

Estrategias de Enseñanza Según Agrupación de Estilos de Aprendizaje

Métodos de Enseñanza (Grasha, 1996)	
Agrupación 1	Agrupación 2
- Conferencias	- Juego de roles
- Discusiones dirigidas	- Compartir experiencias personales
- Tutoriales	- Demostración de estrategias
- Presentaciones con el uso de tecnología	- Compartir procesos de pensamiento
Agrupación 3	Agrupación 4
- Estudios de caso	- Investigaciones independientes
- Lecturas guiadas	- Resolución de acertijos
- proyectos de laboratorios	- Diarios y bitácoras
- Aprendizaje basado en problemas	- Paneles

Fuente: Elaboración propia a partir de Chiang, et al (2016)

Al abordar los estilos tanto de aprendizaje como de enseñanza, se distinguen dos dimensiones: una intrapersonal y otra interpersonal. La primera de ellas refiere a todas aquellas características y rasgos cognitivos, afectivos y sociales de cada sujeto como tal, es decir, su individualidad singular como persona. En este sentido, interesa cómo:

- El profesor conoce a sus estudiantes y promueve aprendizajes.
- El estudiante conoce cómo aprende.

- El profesor identifica su forma de enseñar y la potencia

La segunda dimensión alude al acto comunicativo y a las interacciones e intervenciones que se producen entre los sujetos en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esto lo que prevalece es:

- La interacción entre profesor y estudiante.
- La forma como se perfila el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje.

Ambas dimensiones son cruciales para la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, puesto que este proceso conforma un sistema alimentado por un conjunto de variables didácticas que se interrelacionan entre sí. Todas ellas, contenido, actividades, objetivos, metodología, evaluación y recursos didácticos, se encuentran en una condición constante de interrelación. (Chiang, et al, 2016, pp. 10-11)

1. Resumen

En el presente capítulo, denominado: Propuesta para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, con base en el perfeccionamiento de los Estilos de Aprendizaje y Enseñanza, hemos sugerido algunas recomendaciones para mejorar los Estilos de Aprendizaje y Enseñanza; de igual manera, hemos formulado algunas preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Aprendizaje y algunas estrategias y metodologías de acción con la finalidad de mejorar los Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja.

Junto con ello, se han presentado diversas actividades polifásicas a partir del número de combinaciones posibles de Estilos de Aprendizaje. Esta tipología nos permite desarrollar diversas actividades de acuerdo a las necesidades que se presenten en la práctica docente, y favorecer tanto a la preferencia alta o muy alta de los Estilos de Aprendizaje como a las preferencias bajas o muy bajas. De igual manera, estas actividades polifásicas, permiten que los estudiantes puedan adquirir aprendizajes significativos y desarrollar sus competencias en todo tipo de situaciones o contextos que se presentan en su vida diaria.

Las actividades y recomendaciones presentadas también se direccionan a mejorar los Estilos de Enseñanza y a la forma en que los docentes enseñan a partir de prevalencia alta o muy alta de sus Estilos de Enseñanza. Al respecto, se presentan algunas estrategias de enseñanza según agrupación de Estilos de Aprendizaje. Cada Estilo de Enseñanza debe incorporarse habitualmente al quehacer educativo; de ahí la importancia de que cada docente reconozca su Estilo de Enseñanza preferente y lo asocie o direcciona hacia el Estilo de Aprendizaje preferente del estudiante.

Es transcendental, en apoyo a lo antes expuesto, que el docente conozca sus preferencias de Estilos de Enseñanza, así como, las preferencias de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes, y direccione su práctica hacia la transformación del conocimiento a través de la reflexión y el análisis crítico.

No se puede obviar la labor del docente; por ello, hemos exteriorizado todas aquellas actividades presentes en este capítulo; sin embargo, no basta solo con ello; al respecto, el docente debe, una vez reconocido el Estilo de Aprendizaje preferente de los estudiantes y su Estilo propio de Enseñanza, debe aplicar dichas actividades con la finalidad de dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejorar significativamente el rendimiento académico de los discentes.

IV PARTE

CAPÍTULO X: CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Esquema

1. Conclusiones
2. Consideraciones finales
3. Proyecciones e investigaciones futuras

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

1. Conclusiones

Las principales conclusiones surgen a partir del análisis y tratamiento del objetivo general y la hipótesis de nuestra investigación, los mismos que consisten en:

Objetivo general:

- **Analizar los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza predominantes de los estudiantes y docentes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia, y su incidencia en el rendimiento académico y deserción escolar.**

Hipótesis:

- **Inciden los Estilos de Aprendizaje (CHAEA), los Estilos de Enseñanza (CEE), las características del entorno sociocultural de los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, en el rendimiento académico y deserción escolar universitaria.**

En relación con lo que antecede, podemos concluir que:

A través de la aplicación de los instrumentos de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), Estilos de Enseñanza (CEE) y cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar Universitaria de Martha Artunduaga, a los docentes y estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, se pudo determinar que el Estilo de Aprendizaje predominante, tanto en hombres como en mujeres, fue el Estilo Reflexivo, con una media de 17 y 16.97 puntos respectivamente.

La carencia del diagnóstico y conocimiento oportuno de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes y los Estilos de Enseñanza de los docentes, influye significativamente en el rendimiento académico y en la deserción escolar de los estudiantes de la Carrera de Lengua y

Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia; a esta problemática se suma una diversidad de factores; entre ellos, podemos mencionar los siguientes: factores socioeconómicos, motivación, elección inadecuada de la Carrera, rezago escolar, metodologías inadecuadas de enseñanza, concomimientos previos y prerrequisitos, etc.

En cuanto a la deserción escolar universitaria, se concluye, según datos recogidos por la investigación realizada por Moncada en el año 2014, que, para el periodo comprendido entre los años 2006 y 2012, más del 50% de estudiantes, tuvo la tendencia a abandonar sus estudios.

Para el año 2017, las principales causas de abandono estudiantil comprendían la falta de tiempo para estudiar, el costo elevado de la matrícula y, la más preocupante, el método o sistema de evaluación establecido por la Universidad Técnica Particular de Loja. Junto con ello, en los siguientes años, la problemática no cambió, ya que, en el periodo académico abril – agosto 2018, existió un número de 294 estudiantes matriculados, de los cuales, 78 desertaron o perdieron el año, este valor representa un porcentaje del 26,56%.

Para el periodo octubre 2018, febrero 2019, el número de estudiantes matriculados fue de 291, y su deserción se incrementó en relación al periodo anterior, siendo 83 estudiantes los que perdieron o abandonaron sus estudios superiores; por otra parte, para el periodo académico abril, agosto 2019, los estudiantes matriculados fueron 330, este valor fue superior a los dos periodos académicos anteriores, en cuanto a la deserción académica, 71 estudiantes desertaron o perdieron el año, su valor porcentual fue del 21,51%. El periodo de estudios comprendido entre octubre 2019 – febrero 2020, tuvo un número de estudiantes matriculados de 336 y la deserción o abandono fue 67, equivalente al 19,94%. El penúltimo periodo es el que abarca los meses de abril – agosto del año 2020, el número de estudiantes matriculados fue de 349 y su tasa de deserción o abandono alcanzó el 16,90%. Finalmente, el periodo lectivo, octubre 2020 – febrero 2021, acogió 357

estudiantes matriculados, de los cuáles, el 16,52% desertaron o no concluyeron exitosamente sus estudios, este valor equivale a 70 estudiantes.

Finalmente, y en relación al rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, en el periodo comprendido entre abril de 2018 y febrero 2021, el rendimiento de los estudiantes fue considerablemente bajo, especialmente en el periodo académico abril-agosto, 2018; en ese periodo, la media fue de 7,041 puntos. Dentro de este marco, también se observa que, en todos los periodos, el puntaje bajo ha sido una constante, la media o el promedio general desde 2018 hasta 2021, fue ligeramente superior a los 7 puntos (7,27), lo que nos permite considerar un rendimiento académico notablemente bajo por parte de los estudiantes.

Objetivos Específicos

A continuación, se describen las conclusiones, producto del desarrollo de la presente investigación, en función de cada uno de los objetivos específicos.

- **Analizar, de forma descriptiva y comparativa, las puntuaciones medias obtenidas en relación a las preferencias de Estilos de Aprendizaje de los estudiantes y las preferencias de los Estilos de Enseñanza de los docentes.**

Los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura, Modalidad Abierta y a Distancia, de la Universidad Técnica Particular de Loja, obtuvieron las siguientes puntuaciones en relación a los Estilos de Aprendizaje: El Estilo de Aprendizaje Reflexivo obtuvo la puntuación con mayor preferencia tanto en hombres como en mujeres, con una media de 17 y 19,97 puntos respectivamente, seguido del Estilo Teórico, con una media de 15.32 en el caso de los hombres y 15,36 en las mujeres, luego, con una puntuación menor, tenemos al Estilo de Aprendizaje pragmático con una media de 13.59 puntos para los hombres y 14.61 en el caso de las mujeres;

finalmente, y con la puntuación más baja en relación al nivel de preferencia de los Estilos de Aprendizaje, se obtuvo una media de 10.94 para los hombres y 11.85 puntos para las mujeres en el Estilo de Aprendizaje Activo.

- **Construir, a partir de las puntuaciones medias obtenidas, el Baremo General Abreviado de preferencias de cada uno de Estilos de Aprendizaje y Enseñanza.**

El Baremo General Abreviado de preferencias de cada uno de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes y Estilos de Enseñanza de los docentes, de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, se muestran en las siguientes tablas:

Baremo General Abreviado. Preferencias del Estilo de Aprendizaje

Estilo	Preferencia				
	Muy Baja 10%	Baja 20%	Moderada 40%	Alta 20%	Muy Alta 10%
Activo	0–6	7–8	9–13 Media (11,89)	14–17	18–20
Reflexivo	0–13	14–16	17–18 Media (17,13)	19	20
Teórico	0–9	10–12	13–17 Media (15,17)	18	19–20
Pragmático	0–9	10–11	12–16 Media (14,31)	17	18–20

Fuente: Elaboración propia (n = 302)

Baremo General Abreviado. Preferencias del Estilo de Enseñanza

Estilo	Preferencia				
	Muy Baja 10%	Baja 20%	Moderada 40%	Alta 20%	Muy Alta 10%
Abierto	0–7	8–10	11–13 Media (11,15)	14–15	16–19
Formal	0–11	12	13–14 Media (13,00)	15	16–19
Estructurado	0–9	10	11–14 Media (11,30)	15	16–17
Funcional	0–9	10–13 Media (13,30)	14–15	16	17–19

Fuente: Elaboración propia (n = 16)

- **Identificar los factores que inciden en el rendimiento académico y la deserción escolar de los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia.**

Nuestro estudio doctoral permitió, a partir del análisis de las variables relacionadas con los aspectos sociodemográficos, identificar algunas de las causas o factores, tanto extrínsecos como intrínsecos, asociados al rendimiento académico y la deserción escolar de los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia; al respecto tenemos las siguientes:

1. La deserción escolar universitaria está supeditada a factores relacionados con la situación económica o laboral de los estudiantes. Al respecto y, según nuestro estudio, el 64,24% del total de los estudiantes encuestados, no tiene trabajo, esto implica que, al estudiar en una carrera netamente privada, no exista la posibilidad de continuar con sus estudios superiores.
2. El siguiente factor se asocia al anterior, y tiene que ver con el financiamiento de los estudios superiores; los estudiantes o sus padres, al no tener un trabajo, difícilmente pueden continuar con sus estudios. En relación a este apartado, la mayoría de estudiantes (47,35%), financia sus estudios con la ayuda de sus padres, y solo el 29,47% lo hace a través de un trabajo.
3. Otro factor que incide directamente en el rendimiento académico y la deserción escolar universitaria, es el nivel de estudios de los padres de los estudiantes encuestados; nuestro estudio identificó que, únicamente el 7,62%, en el caso de los padres y el 21,85% en el caso de las madres, han accedido a estudios superiores.

4. Un factor preocupante es el asociado con la inadecuada elección o preferencia en relación a los estudios superiores; este componente se asocia a la carencia de una adecuada orientación vocacional en la etapa secundaria; los resultados respecto de esta variable son preocupantes, el 67%, del total de los encuestados manifestaron que, previo a cursar la Carrera de Lengua y Literatura, habían cursado otra; aquello no siempre conlleva a que esta nueva elección sea la correcta.
5. Junto con lo antes expuesto; y, a partir de la encuesta aplicada a los estudiantes sobre aspectos sociodemográficos, pudimos concluir que, el 34,77% de los discentes de la Carrera de Lengua y Literatura, han abandonado y posteriormente han retomado sus estudios; los motivos o factores más relevantes son, con un 53,97%, los asociados a la inadecuada metodología del docente y, con un 22,85%, a la falta de interés por la materia. Esta situación se la debería considerar de manera especial ya que el bajo rendimiento académico no está relacionado directamente con los estudiantes sino con la metodología aplicada por los docentes al dictar su cátedra.
6. Las expectativas que tienen los estudiantes en relación a la carrera que están cursando, es otro elemento que incide en el rendimiento académico y en un futuro abandono o deserción; al respecto, solo el 50% de los estudiantes encuestados, manifestaron que sus expectativas, en relación a la Carrera de Lengua y Literatura, son las esperadas.
7. Una importante conclusión a la que llegamos, y que incide en la deserción de los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura, se relaciona con el hecho de que la mayoría de los estudiantes (58,94%), consideran que la universidad Técnica Particular de Loja, no cuenta con servicios de apoyo a estudiantes con dificultades académicas.

8. Otros factores que los estudiantes atribuyen o consideran como las principales causas del rendimiento académico son: falta de estudio, problemas en el hogar, mala metodología del profesor, falta de un método de estudio, falta de motivación, factores cognitivos y emocionales, el docente con su competencia, formación previa a la universidad, motivación académica extrínseca e intrínseca, bienestar psicológico, asistencia a clases, etc.
 9. Finalmente, es preciso concluir que, producto de nuestro estudio, determinamos que el elemento más determinante o influyente en el rendimiento académico de los estudiantes es el desconocimiento del Estilo de Aprendizaje y Enseñanza preferente de estudiantes y docentes respectivamente, este desconocimiento ha conllevado a la falta de la aplicación de una metodología clara que apunte a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; junto con ello, el no conocer el Estilo de Aprendizaje preferente de los educandos no permite que los docentes direccionen su práctica docente a las individualidades del estudiante, dejando de lado sus características propias y la singularidad con la que receptan o desarrollan sus destrezas o habilidades.
- **Plantear y desarrollar una propuesta metodológica y pedagógica con la finalidad de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, con base en los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje.**

Uno de los objetivos más importantes de nuestra investigación fue plantear y desarrollar una propuesta metodológica y pedagógica que permita mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura de la UTPL, Modalidad Abierta y a Distancia, tomando en cuenta los Estilos de Aprendizaje y los Estilos de Enseñanza; al respecto, se ha podido

establecer, a partir del análisis, diagnóstico y estudio de la problemática suscitada, una propuesta con base en los siguientes aspectos:

- Recomendaciones para mejorar los Estilos de Aprendizaje
- ¿Cómo aprenden mejor los estudiantes con prevalencia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Aprendizaje?
- Preguntas clave para estudiantes con preferencia alta o muy alta en cada uno de los Estilos de Aprendizaje
- Dificultades al aplicar métodos de enseñanza a estudiantes con preferencia alta o muy alta en un determinado Estilo de Aprendizaje
- Bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo de los Estilos de Aprendizaje
- Estrategias para mejorar los Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja
- Metodologías de acción para fortalecer aquellos Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja
- Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas: Modelo EAAP
- Recomendaciones para mejorar los Estilos de Enseñanza; y,
- Estrategias de enseñanza según agrupación de Estilos de Aprendizaje

En función de lo que antecede, la propuesta metodológica y pedagógica se planteó y estableció a partir de la conclusión de que los estudiantes y docentes no tienen establecido o definido un Estilo de Aprendizaje y Enseñanza preferente; junto con ello, no existen actividades o metodologías relacionadas a potenciar o mejorar los Estilos de Aprendizaje con preferencia baja o muy baja o con prevalencia alta o muy alta. Finalmente, la Carrera de Lengua y Literatura, al no tener definido o diagnosticado el Estilo de Aprendizaje y Estilo de Enseñanza preferente de los estudiantes y docentes, respectivamente, no puede establecer estrategias didácticas que permitan

atender las individualidades, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, el rendimiento académico de los educandos.

2. Consideraciones Finales

El desarrollo de competencias, habilidades, destrezas y la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura, de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, junto con el perfeccionamiento de la práctica pedagógica de los docentes, pueden desarrollarse de manera eficaz y eficiente si, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se adoptan estrategias metodológicas direccionadas al desarrollo de cada preferencia de Estilo de Aprendizaje de los estudiantes, asociados a cada Estilo de Enseñanza preferente del docente.

Para que ello suceda, es necesario que la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, realice un diagnóstico inicial respecto de los Estilos de Aprendizaje de los alumnos y Estilos de Enseñanza de los docentes, mediante la aplicación de los cuestionarios Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y Estilos de Enseñanza (CEE).

Sumado a lo antes expuesto, los docentes deben considerar, en el momento de planificar las actividades didácticas, las diferencias existentes de cada Estilo de Aprendizaje de los estudiantes, atendiendo directamente a la forma en la que ellos aprenden; junto con ello, se deben propiciar espacios que permitan el perfeccionamiento de habilidades, actitudes y destrezas enmarcadas en la individualidad y la forma en la que aprende cada discente.

En relación a lo que antecede, lo ideal sería que, en los escenarios educativos desarrollados en la carrera de Lengua y Literatura de la UTPL, los Estilos de Enseñanza de los docentes coincidan con los Estilos de Aprendizaje de cada estudiante; o que, las condiciones en las que se desarrolla la instrucción, puedan ser adaptadas a las diferencias individuales de los estudiantes a fin de otorgar las mismas oportunidades para cada uno de ellos a pesar de sus diferentes

preferencias de Estilos de Aprendizaje o de los contextos sociodemográficos en los que se desenvuelve cada discente.

En la misma línea, la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, debe incluir programas de formación docente que incluyan el diagnóstico, análisis, tratamiento y evaluación de los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza, mediante la aplicación de los cuestionarios CHAEA y CEE; junto con ello, se debe incorporar en los Prácticum, formación específica sobre el diagnóstico y tratamiento de los Estilos de Aprendizaje y Enseñanza para que los discentes puedan orientar de manera más eficaz y eficiente su futura práctica docente. Finalmente, se deben diseñar, a partir del diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje y Enseñanza, de estudiantes y docentes respectivamente, estrategias didácticas y metodológicas que permitan potenciar las preferencias de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes y así mejorar su rendimiento académico.

3. Proyecciones e Investigaciones Futuras

El desarrollo de la presente tesis doctoral y sus resultados, así como el análisis documental y la revisión de la literatura, muestran la pluralidad de las experiencias recogidas durante la investigación y nos conducen a exponer futuras líneas de investigación afines con el rendimiento académico de los estudiantes y su relación con los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza.

En este sentido, planteamos y proponemos, a partir del trabajo desarrollado, diferentes líneas para posibles investigaciones futuras. A continuación, se presentan algunas de ellas.

- Diagnóstico, análisis, tratamiento y evaluación de los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza, de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia, mediante la aplicación de los cuestionarios CHAEA y CEE.
- Análisis de la relación entre los Estilos de Aprendizaje, Estilos de Enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad Abierta y a Distancia.
- Diseño de estrategias pedagógicas y metodológicas para el desarrollo de destrezas y capacidades desde un conocimiento autónomo a partir del diagnóstico de la preferencia de los Estilos de Aprendizaje.
- Gestación de espacios para la formación dialógica encaminados a potenciar el estudio y desarrollo de estrategias que permitan el alcance de aprendizajes significativos de los discentes a partir del diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza.
- La tutoría como recurso de acompañamiento pedagógico autónomo que fortalezca las preferencias de Estilos de Aprendizaje de los estudiantes a través de la aplicación estrategias didácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A., y Peña, B. (2017). *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenas Prácticas Docentes*. Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Aguilar, J., Valencia, A., Martínez, M., Romero, P., y Lemus, L. (2004). Estilos parentales y medidas de desarrollo psicosocial en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 12(1), 69-81
- Aguilar-Morales, J. E. (2011) *La evaluación educativa*. Oaxaca: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Aguilera, E., y Ortiz, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 26-41.
- Aja, J., Albaladejo, C., Balada, M., Banda, A., Bartolomé, M., Benedito, V., Bosch, M., Cabrera, F., Cateura, M., Chevallard, Y., Coll, C., Echevarría, I., Espín, J., Ferreres, V., Garanto, J., Gascón, J., Gros, B., Imbernón, F., Jurado de los Santos, P., ...Tribó, G. (2019). *Manual de la Educación* (pp. 480-537). Barcelona: Océano.
- Alcázar, A. (2009). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (5), 1-8.
- Aldas, M., Blacio, R., Corral, D., Correa, C., Farfán, P., Guamán, J, Guerra, P., Maldonado, J., Morocho, M., Novillo, Fanny., Paladines, J., Rama, C., Reyes, M., Rubio, M. (2013). *La educación a distancia y virtual en Ecuador. Una nueva realidad universitaria*. (1ª ed.) Ediloja. <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/103.pdf>
- Alonso, C., Gallego, D., Honey, P.(2007). *Los Estilos de Aprendizaje, Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

- Alonso García, C., & Gallego, D. (2010). Los Estilos de Aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Estilos de Aprendizaje*, 6(3).
<https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/909/1607>
- Alonso, C. (2008). Estilos de aprendizaje: presente y futuro. *Revista de Estilos de aprendizaje*, 1(1), 4-16.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A.
- Alvarado Bravo, B. G. y Panchí Vanegas, V. (2003). *Importancia de conocer los estilos de pensamiento para educar a distancia*. Universidad Estatal a distancia.
<http://www.ucla.edu.ve/viacadem/dtaa/UVirtual/Estilos%20para%20educar%20a%20distancia.pdf>
- Álvarez Méndez, J. M. (1996). La evaluación en el área de Lengua y Literatura en tiempos de reforma. *Revista Investigación en la Escuela*, 30, 27-40.
- Amador, Y. A. (2014). La interacción tutor-estudiante en ámbitos de educación a distancia. *Revista de lenguas modernas*, (20), 285-294.
- Angulo, M. P. (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura*, 5(2), 60-75.
- Aragón, M., y Jiménez Galán, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *CPU-e, Revista de Investigación educativa*, (9), 1-21.
- Asamblea Nacional de Ecuador. (2018, 2 de agosto). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298. <http://akacdn.uce.edu.ec/ares/tmp/Elecciones/2%20LOES.pdf>

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Avecillas, J. (2016). Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y literatura. *Revista Científica RUNAE*, (1), 155-168.
- Báez, C. P., y Ortiz, A. P. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28), 1-30.
- Báez, C. P., Ortiz, A. P., y Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y educadores*, 14(1), 7.
- Baldomero Lago, & Cacheiro, M. (2008). Estilos de Aprendizaje y Actividades polifásicas: Modelo EAPP. *Revista de Estilos de Aprendizaje*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79826/00820103010117.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrero, F. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación cultura y significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 86-101.
- Benedito Antolí, V. (1987). *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Bennett, N. (1979). *Teaching styles and pupil progress*. London, England: Open Books Publishing Ltd.
- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. 3Ciencias. <https://n9.cl/mqoby>
- Blumen, S., Rivero, C., y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(2), 225-243.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5).
<http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/101>

- Bomba, F. (2022). Tamaño de muestra paso a paso. Bogotá, Colombia.
<https://www.youtube.com/watch?v=oc8i9g144Y0>
- Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Conocimiento*, 4(1), 36-47.
- Buele, M., Ramón, L., Riofrío, G., Sánchez, C., y Herrera, E. (2013): Estudio del índice y causas del abandono temprano de los estudios universitarios en modalidad a distancia. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 38-49. https://issuu.com/redipe/docs/boletin_830/38
- Cabrera, L., Benítez, J. T. B., Alfonso, M. G., y Pérez, P. Á. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 105-127.
- Calderón, K. (2002). *La didáctica hoy. Concepciones y aplicaciones*. Montes de Oca: EUNED.
- Calvo, Z. (2017). Aprovechamiento en el estudio de las ciencias en estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria a partir de estilos de aprendizaje basados en la teoría de Alonso, Gallego y Honey. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(19).
- Camacho, Á. S., y Noguera, M. Á. D. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Cardona, S., Flores, L., Sierra, K., y Ruiz, N. (2017). Los estilos de aprendizaje y su utilidad en la educación superior. *Revista Adelante-Ahead*, 8(1).

- Carvajal, C.A. (1993). Desarrollo y validación de una escala actitudinal hacia el trabajo docente de los profesores de la facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, 17 (2), 27-36
- Castañeda, J. (2021). *Introducción a las teorías del aprendizaje*. Michoacán: CIEM.
- Castaño Collado, G. (2005). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense.
- Castro, E. E. P., Giraldo, C. M. G., y Eslava, A. O. (2019). La consejería como estrategia para prevenir la deserción estudiantil en la Universidad de los Llanos. In *Congresos CLAVES* (pp. 361-369).
- Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. C. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, S., y Guzmán, B. (2017). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de investigación*, 29(58).
- Cazau, P. (2004). Estilos de Aprendizaje: Generalidades. <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-para-evaluar-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>
- Chaupt, J. M., Corredor, M. V. y Marín Muñoz, G. I. (1998). El tutor, el estudiante y su nuevo rol. Universidad de Guadalajara. En Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia (pp. 97-110). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. <http://www.isiberico.com/documentos/tutorestudianteynuevorol.PDF>
- Chiang, M. T., Larenas, C. D., y Pizarro, P. A. (2016). Estilos de enseñanza y aprendizaje: ¿cómo dialogan en la práctica? *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17).

- Chininín Campoverde, V., Buele Maldonado, M., & Carrera Herrera, X. (2019). Causas del abandono estudiantil universitario en la modalidad a distancia en la ciudad de Loja-Ecuador. *Un Espacio Para la Ciencia*, 79-101. doi:<http://doi.org/10.5281/zenodo.4521599>
- Chiang Salgado, M., Díaz Larenas, C., & Arriagada Pizarro, P. (2016). Estilos de Enseñanza y Aprendizaje: ¿cómo dialogan en la práctica? *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17).
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/%23%23common.file.namingPattern%23%23-1.pdf
- Ciprés, I. (2009). La vigencia de Juan Amós Comenio en el pensamiento educativo actual. *Revista Fuentes Humanísticas*, 21(39), 113-128.
- Clewell, B. C. y Ficklen, M. S. (1986). Mejorar la retención de las minorías en la educación superior: una búsqueda de prácticas institucionales efectivas. *Serie de informes de investigación de ETS*, 1986 (1), i-157.
- Constitución de la República del Ecuador [Const.]. Artículo 27. [Título II]. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008 (Ecuador). <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Constitucion-de-la-Republica.pdf>
- Córdoba, M. D. (2009). Evaluación vs calificación. *Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-10.
- Daza, M. (2014). *Estadística Aplicada a la Educación*. Madrid, España: UNED.
[https://www.cartagena99.com/recursos/alumnos/apuntes/Estadistica%20Educacion%20Social_T10_pp%20\(1\).pdf](https://www.cartagena99.com/recursos/alumnos/apuntes/Estadistica%20Educacion%20Social_T10_pp%20(1).pdf)
- Delgado, M. A. (1991). *Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

- Delgado-Arenas, R., Delgado-Llerena, A. A., Farfán-Pimentel, J. F., Delgado-Corazao, N. S., Corazao-Marroquin, N. & Lizandro-Crispín, R. (2023). Emotional competencies, learning styles and academic performance in university students. *Cypriot Journal of Educational Science*. 18(2) 492-505
<https://doi.org/10.18844/cjes.v18i2.7973>
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, L., y Suárez, N. (2015). Estrés Académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de salud pública*, 17, 300-313.
<http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 117-141.
- Doménech, F. (2011). *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el EEES*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, (50). <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/12>
- Echavarri, M., Godoy, J., y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329.
- El Universo (4 de abril de 2018). Gobierno promueve programa de Educación Superior Virtual, ante brecha de acceso a la universidad.
<https://www.eluniverso.com/noticias/2018/04/04/nota/6697693/senescyt-anuncia-programa-educacion-superior-virtual-bachilleres/>

- Elola, N., y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires: Paidós.
- Enríquez, G., y Freire, M. (2012). Incidencia de los estilos de enseñanza en el rendimiento académico. *Repositorio Institucional de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE*, 1-11. <https://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/8155/1/AC-DU-ESPE-047688.pdf>
- Escurre, L.M. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Test y de Rasch. *Persona*, (14), 71-109.
- Esguerra, G., y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 97-109.
- Espada, M., & Cañadas, L. (2015). Relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de Educación Física y sus recuerdos sobre los estilos de enseñanza utilizados por sus docentes. *Estilos de Aprendizaje*, 15(1). <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/4580/5485>
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218-228.
- Fanelli, A. (2019). *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica*. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., y Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(1), 19-29. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.1319>.

- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24).
- Fernández, S. (2018). Rendimiento Académico en Educación Superior: Desafíos para el Docente y Compromiso del Estudiante. *Revista Científica de la UCSA*, 5(3), 55-63.
- Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M., y Melipillán Araneda, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27-45.
- Flores Mejía, J. G., Velázquez Gatica, B., y Moreno Alarcón, T. I. (2021). Actitudes, Estrategias y Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE4), 1-16. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2765>
- Franco, F., Osorio, A., y Cervantes, X. (2019). Relación entre el bienestar psicológico, rendimiento académico y acoso en los estudiantes universitarios. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 301-308.
- Gabalán Coello, J., y Vásquez Rizo, F. E. (2017). Rendimiento académico universitario y asistencia a clases: Una visión. *Revista Educación*, 41(2), 16-32. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.18477>
- Gallego, D. J. (2006) Diagnosticar los estilos de aprendizaje. *II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. <http://www.ciea.udec.cl/>
- Gallego, I. G. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 1-31.

- Garbanzo, M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García Muñoz , T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Almendralejo, España. http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- García Aretio, L. (1999). Fundamento y Componentes de la educación a Distancia . *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2). http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20685/fundamentos_componentes.pdf
- García Aretio, L. (2001). Educación a distancia; ayer y hoy. *Sociedad de la Información y de la Educación*. 160. <https://cutt.ly/7gxLJaZ>
- García Aretio, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*, (146), 13-27.
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (1), pp. 245-270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- Gayle, G. M. H. (1994). A new paradigm for heuristic research in teaching styles. *Religious Education*, 89 (1), 9-41.
- Gerena, G. C. (2000). Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases. *Perspectivas psicológicas*, 80-84.
- Gomez, C., Sanjosé, V., y Solaz Portolés, J.J. (2012). Una revisión de los procesos de transferencia para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (26), 199-227.

- Gómez, E., Jaimes, J., y Severiche, C. (2017). Estilos de aprendizaje en universitarios, modalidad de educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 383-393.
- González, C., Caso, J., Díaz, K., López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(2), 51-68.
- González, F., Sáez, K., y Ramírez, J. (2016). Perfiles de estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 22(1), 87-99.
- González, M y Pino, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. /Teaching styles: building bridges to approach individual differences of students. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175-1191.
- González Peiteado, M. (2010). Estilos de enseñanza: un constructo nuclear de gran impacto en la praxis docente. *Revista Educación y Futuro Digital*, 1-11.
- Grasha, A. (1996). *Teaching with style*. Pittsburgh: Alliance Publisher.
- Gutiérrez-Delgado, J., Gutiérrez-Ríos, C., y Gutiérrez-Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45, 37-46.
- Gutiérrez Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y " aprender a aprender". *Tendencias pedagógicas*, (31), 83-96.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Herrera Arias, D., & Rivera Alarcón, J. (2020). La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior. Colombia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*,

- 19(41), 87-105. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEducacionRural-7665055.pdf
- Hoffman, A. F., y Liporace, M. F. (2013). Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje: Análisis de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Summa psicológica UST*, 10(1), 103-117.
- Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Huamán Gutiérrez, Z. J., Olivares Taípe, P. C., Angulo Calderón, C. A., & Macazana Fernández, D. M. (2021). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en Estadística I. Caso de estudio Escuela de Sistemas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista Conrado*, 17(79), 310-317
- Hyde, R. M. & Flournoy, D. J. (1986). A case against mandatory lecture attendance. *Journal of Medical Education*, 61, 175-176.
- Kanadlı, S. (2016). A meta-analysis on the effect of instructional designs based on the learning styles models on academic achievement, attitude and retention. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6).
- Humanante Ramos, P. R., García-Peñalvo, F. J., y Conde González, M. Á. (2013). Entornos Personales de Aprendizaje y Aulas Virtuales: una Experiencia con Estudiantes Universitarios. *VAEP-RITA*, 1(4), 211-217.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Laudadio, M. J., y Da Dalt, E. (2015). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y educadores*, 17(3), 483-498.

- Leiva, J. J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, (3), 36-51.
- Lefimil Puente, C., & Bautista Quiroz, D. (2019). Estilos de aprendizaje de estudiantes de la cohorte de ingreso 2017 de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile y su relación con indicadores socioeducativos. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1). doi:<https://doi.org/10.54802/r.v1.n1.2019.5>
- Lemos, C., Cardeño, E., y Siosi, M. (2016). Aplicación de los modelos de respuesta binaria a los determinantes de la demanda de postgrado en Colombia. *Escenarios*, 14(1), 19-34 <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.875>
- Lerís López, D., Letosa Fleta, J., Usón Sardaña, A., Allueva Torres, P., & Bueno García, C. (2017). Trabajo en equipo y estilos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*. doi:<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51722>
- Lippitt, R. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Autocratic and democratic group atmospheres. *American Journal of Sociology*, 45(1), 26-49.
- López Gómez, E., Cacheiro, M.L., Camilli, C. y Fuentes, J.L. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. Logroño: UNIR Editorial.
- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿Realmente es un problema social? *Revista de postgrado FACE-UC*, 7(12), 289-309.
- Luna-Romero, Á. E., Vega Jaramillo, F. Y., y Luna Romero, M. E. (2019). Las tecnologías de la información y la comunicación en la consolidación de la Educación Superior a distancia en América Latina. *Conrado*, 15(67), 32-37.

- Lupion, P., y Rama, C. (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*. Santa Catarina: Editora Unisul.
- Maquilón Sánchez, J. J. y Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14 (1), 81-100
- Maris Vázquez, S., Noriega Biggio, M., y Maris García, S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(1), 29-44.
- Martínez Geijo, P. (2009). Estilos de enseñanza: Conceptualización e Investigación. (En función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(3), 3-19.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Martínez-Pérez, J. R., Pérez-Leyva, E. H., Ortiz-Cabrera, Y., Bermúdez-Cordoví, L. L., y Ferrás Fernández, Y. (2021). Variación de los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 46(2).
- Martos, M. P., de la Torre Cruz, M. J., Ramos, P. J. L., y Monereo, A. P. (2009). Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 127-139.
- Mendoza Vargas, E., Oviedo Bayas, B., Bravo Salvatierra, J., & Calero Lara, M. (2022). Training processes in Ecuatorian universities and their link with society: keys to achieve the articulation of substantive functions. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(4), 14-34.

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/232-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1236-1-10-20221026.pdf

- Molina Zambrano, M. y Ruiz Morales, Y. A. (2022). Estilos de aprendizaje de estudiantes de arquitectura: un estudio exploratorio para la construcción de un aula virtual. *Educación Siglo XXI*, 40(2), 217-238. <https://doi.org/10.6018/educatio.476421>
- Moncada, L. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el Sistema de Educación Superior a Distancia del Ecuador. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 173-196. <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12683>.
- Morgan Asch, J. (2021). El análisis de la resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Nacional de Administración*, 12(1), 49-60. doi:10.22458/rna.v12i1.3534
- Mota de Oliveira Kublitski, P., Tomazinho, P., Fagundes Tomazinho, F., Brancher, J., Piotto Leonardi, D., & Leão Gabardo, M. (2021). Estilos de aprendizagem dos estudantes da disciplina de endodontia de uma universidade privada no sul do Brasil. *Revista on line de Política e Gestão Educacional* 2021, 25(2). doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.14698>
- Navarro Roldan, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, (21), 241-271.
- Nieto, H., y De Majo, O. (2013). Implementación y tendencias de la modalidad a distancia en América Latina. *Signos Universitarios*, 32(49).
- Núñez Alonso, J. L. (2006). Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 185-192.

- Ocaña, Y. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación Educativa*, 15(27), 165-179.
- Olmedo-Plata, J. M. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico escolar desde las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 143–159.
- Ortega Tapia, I., Rendón Guerra, G., Racines Macias, R., & Plúa Panta, K. (2022). Formative learning and its characteristics applied in the classroom in university students. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(4), 1-13. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/231-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1232-1-10-20221026.pdf
- Ortiz, A. F., y Canto, P. J. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 160-177.
- Pantoja, M.A., Duque, L.I., y Correa, J.S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de educación*, (64), 79-105.
- Palomino, M.A., Strefezza, M. y Contreras, L. (2016). Sistema difuso para la detección automática de estilos de aprendizaje en ambientes de formación web. *Ciencia, docencia y tecnología*, 27(52), 269-294.
- Pedro, N., Mattar, J., & Santos, C. (2023). Competências digitais e do século XXI: novos desafios na Educação Superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje* .
<https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/5404/6212>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
- Peña Escalona, F., Victorino Ramírez, L., Salinas Martínez, J., & González Garduño, R. (2023). Relación de los hábitos de estudio y estilos de aprendizaje con el rendimiento

- académico en estudiantes de propedéutico de Chapingo. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo* . doi:<https://doi.org/10.22231/asyd.v19i4.1526>
- Pérez, A., Ramón, J., y Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Pérez Rivera, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*, (48), 20-26. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004803.pdf>
- Ponce, J., y Gamarra, C. (2015). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la universidad María Auxiliadora. *Revista Científica Ágora*, 2(1), 105-111.
- Pérez Hernández, A. F., Méndez Sánchez, C. J., Pérez Arellano, P., & Yris Whizar, H. M. (2019). Los estilos de aprendizaje como estrategia para la enseñanza en educación superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(23), 96–122. <https://doi.org/10.55777/rea.v12i23.1212>
- Pupo, E. A. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 79-87.
- Quiñones Negrete, M. M., Martín Cuadrado, A. M., y Coloma Manrique, C. R. (2023). Rendimiento académico en entornos virtuales. Entrelazar las estrategias de aprendizaje, competencias genéricas y estilos de aprendizaje. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.25>
- Rada, S., Padrón, F., Peralta, A., y Córdoba, M. (2013). Estudio de los estilos de aprendizaje en los estudiantes en riesgo de deserción alto, medio y bajo en la Universidad Popular del Cesar en el periodo 1-2013 [Tesis de doctorado, Universidad Popular del Cesar]. http://permanencia.unicesar.edu.co/Informacion/POA/Analisis_de_los_Estilos_De_Aprendizaje.pdf

- Rama, C. (2012). Los caminos de las reformas. La virtualización universitaria en América Latina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 45-70.
<https://doi.org/10.19053/01227238.1985>
- Rama, C. (2017). La tercera generación de regulaciones de la educación superior a distancia en América Latina. *Revista Diálogo Educativo*, 17(54), 1085-1124.
- Rendón Uribe, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 175-195.
- Renés, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias pedagógicas*, (31), 47-68.
- Renés, P., Echeverry, L., Chiang, M. T., y Rangel, L. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 4-18.
- Rianudo, M. C., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19(1), 107-119.
- Rivera, F. B. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación, cultura y significados. *Revista Educación y desarrollo social*, 9(2), 86-101.
- Rodríguez-Guardado, M. S., & Juárez-Díaz, C. (2023). Relación entre estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras. RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 123-141.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp123-141>
- Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista ciencias de la salud*, 4, 158-160.

- Rodríguez, S. (2019). Planeación estratégica del mercadeo para el posicionamiento y reconocimiento del Programa de Retención Estudiantil de la Universidad de los Llanos [Trabajo de Pasantía, Universidad de los Llanos].
- Rojas, E. M., Palma, J. V., y Bermúdez, A. V. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y evaluación educativa*, 13(2), 215-234.
- Rojas Palacio, C., Arango Zuluaga, E., & Botero Castro, H. (2022). Teaching control theory: a selection of methodology based on learning styles. *DYNA*, 9-17. doi:DOI: <https://doi.org/10.15446/dyna.v89n222.100547>
- Román, E. A. V. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7(9), 56-62.
- Ross, P. (1999). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ruiz, B. L., Trillos, J., y Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13(11-12), 441-457.
- Ruiz Bikandi, U. (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura*. Barcelona: GRAÓ.
- Ruiz, J. M. (2014). *La relación entre procesos de identidad personal y estilos de pensamiento: un recurso para la orientación educativa en la enseñanza secundaria*. Alcoy: 3Ciencias.
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. (1ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio. <https://n9.cl/v2c8y>

- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 34-53. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253>
- Santos, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. (2ª ed.). Narcea Ediciones. <https://n9.cl/feos4>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson.
- Serra-Olivares, J., Muñoz, C. L., Cejudo, C., y Gil, P. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 62-67.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. <https://n9.cl/v42tl>
- Sigüenza, W. G., Sarango, C. G., y Castillo, M. B. (2019). Estudio sobre la motivación extrínseca en los estudiantes universitarios que cursan estudios a distancia. *Revista Espacio*, 44(24), 1-10.
- Sinchi, E., y Gómez, G. (2018). Acceso y deserción en las universidades. Alternativas de financiamiento. *Alteridad, Revista de Educación*, 13(2), 274-287.
- Souza, C., Flores, E. P., y de Oliveira Castro-Neto, J. M. (2015). Transferencia de aprendizaje y complejidad de tareas: “la carreta delante de los bueyes”. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 49(3), 294-301.
- Stumpf, H., & Eliot, J. (1995). Gender-related Difference in Spatial Ability and the k Factor of General Spatial Ability in a Population of Academically Talented Students. *Personality and Individual Differences*, 19, 33-45.
- Tinto, V. (1993). Construyendo comunidad. *Educación liberal*, 79 (4), 16-21.

- Torres, J.C. (2002). Diagnóstico de la Educación Superior Virtual en Ecuador. *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean/Unesco*, 7. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140469>
- Triánes, M.V. (Coord.). (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Universidad de Chile (2008). Informe final: Estudio sobre causas de deserción estudiantil universitaria, Centro de Microdatos. <https://docplayer.es/8646268-Informe-final-estudio-sobre-causas-de-la-desercion-universitaria-centro-de-microdatos-departamento-de-economia-universidad-de-chile.html>
- Universidad Técnica Particular de Loja (s.f.). *Historia*. <https://www.utpl.edu.ec/es/historia>
- Universidad Técnica Particular de Loja (2014). *Guía General de Educación a Distancia*. Loja: Ediloja.
- Valencia, L. I., y López, G. C. H. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141.
- Vargas, A. I. M. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-28.
- Vázquez, C., Cavallo, M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., Secreto, M., Seplarsky, P., y Escobar, M. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones En La Facultad" de Ciencias Económicas Y Estadísticas*, 1–14. http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/7481/Vazquez%2C%20C_Factores%20de%20impacto%20en%20el%20rendimiento%20academico.pdf?sequence=3

- Vega-Lugo, N., Flores-Jiménez, R., Flores-Jiménez, I., Hurtado-Vega, B., y Rodríguez-Martínez, J. S. (2019). Teorías del aprendizaje. *XIKUA Boletín Científico de La Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 7(14), 51-53.
- Velázquez, L. E. T., y Soriano, N. Y. R. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270.
- Vélez van Meerbeke, A., y Roa González, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación médica*, 8(2), 24-32.
- Villanueva, E. B. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Villanueva, P. (2011). *Equipos innovadores. Herramientas para gestionar la diversidad creativa*. Logroño: Netbiblo.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Methaphors, theories and research*. London: Sage Publications.
- Wenzelburger, E. (1987). La transferencia en el aprendizaje. *Revista de la Educación Superior*, XVI, 1(61), 1-10.
- Witham, P., Mora, O., y Sánchez, M. (2008). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de Concepción. *Revista Electrónica de trabajo social*, 7, 1-11.
- Yong, E., Nagles, N., Mejía, C., y Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 81-105.
- Zambrano, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educere*, 10(35), 593-599.

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario HONEY-ALONSO de ESTILOS DE APRENDIZAJE

(Alonso, C.M., Gallego, D.J., Honey, P. (1994) Los Estilos de Aprendizaje. Bilbao: Deusto)

Instrucciones para responder al cuestionario:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprender. **No** es un test de **inteligencia**, ni de **personalidad**.
- No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
- Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con la sentencia pon un signo más (+),
- Si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, pon un signo menos (-).
- Por favor contesta a todas las sentencias.

¡MUCHAS GRACIAS!

ÍTEMS	Más (+)	Menos (-)
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos		
2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.		
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.		
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas		
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.		
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente		
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen		
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora		
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13. Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.		
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos		
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles		
16. Escucho con más frecuencia que hablo.		

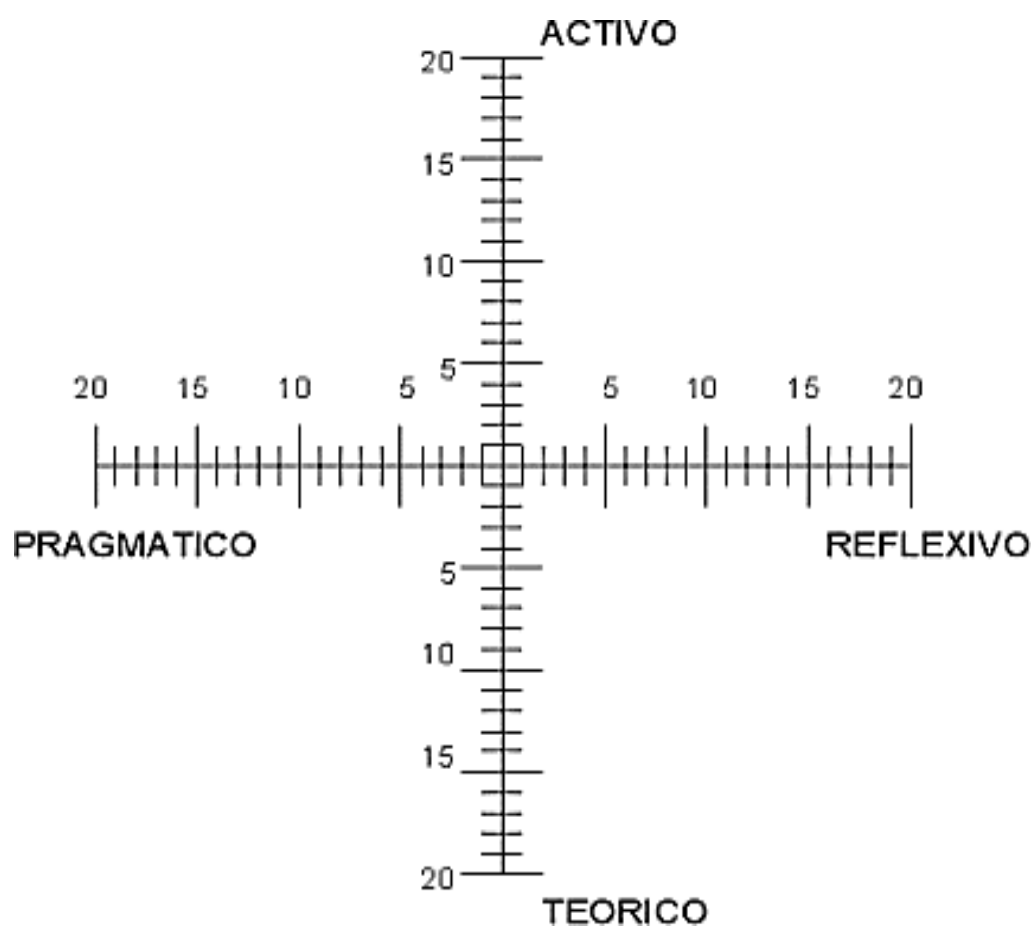
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.		
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión		
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente		
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.		
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes		
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.		
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.		
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas		
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.		
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.		
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades		
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.		
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.		
33. Tiendo a ser perfeccionista.		
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.		
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		
37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas		
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.		
39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo		
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.		
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro		
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.		
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión		
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición		
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás		
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.		
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.		
48. En conjunto hablo más que escucho.		

49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas		
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.		
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.		
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas		
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.		
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías		
56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones		
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente		
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones		
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.		
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.		
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas		
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión		
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.		
65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa		
66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.		
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.		
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos		
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo		
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan		
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos		
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.		
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.		
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso		
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.		
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones		
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.		
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.		

PERFIL DE APRENDIZAJE

1. Rodea con un círculo cada uno de los números que has señalado con un signo (+).
2. Suma el número de círculos que hay en cada columna.
3. Coloca estos totales en la gráfica. Así comprobarás cuál es tu Estilo o Estilos de Aprendizaje preferentes.

ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

GRÁFICA, ESTILOS DE APRENDIZAJE

ANEXO 2: Cuestionario, ESTILOS DE ENSEÑANZA (CEE) Pedro Martínez Geijo

DATOS SOCIOACADÉMICOS

- **Titulación Universitaria/Grado académico:**
- **Años de experiencia docente:**
- **Sexo:**
- **Nombre del Centro Educativo/Universidad:**
- **Facultad/s Asignatura/s que imparte:**
- **Nivel o grado en el que imparte la asignatura:**
- **Apellidos y nombre:**
- * (Por si quiere conocer su Estilo de Enseñanza y alguna implicación pedagógica)
- **Fecha de realización:**

INSTRUCCIONES

- El cuestionario ha sido diseñado para delimitar los Estilos de Enseñanza en función de los Estilos de Aprendizaje. No se trata nunca, de analizar y juzgar ni su inteligencia, ni su personalidad, ni su profesionalidad y, ni mucho menos su forma de enseñar.
- Para que este cuestionario tenga implicaciones investigativas y didácticas es preciso contar con las respuestas de un numeroso grupo de profesorado que responda con sinceridad a todos los ítems.
- Para poder relacionar variables responda primero a los datos socio-académicos.
- Por favor, se requiere contestar a todos los ítems. No existen, por tanto, respuestas correctas ni erróneas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo o si lo hace más veces que menos, ponga el signo (+), en caso contrario ponga el signo (-).
- Generalmente se tarda entre diez y quince minutos. **Las respuestas son confidenciales.** Quien escriba su nombre y apellidos tendrá respuesta **particular** sobre su Estilo de Enseñanza.

¡MUCHAS GRACIAS!

ÍTEMS	Más (+)	Menos (-)
1. La programación me limita a la hora de desarrollar la enseñanza.		
2.-Durante el curso desarrollo pocos temas, pero los abordo en profundidad.		
3.-Cuando propongo ejercicios dejo tiempo suficiente para resolverlos		
4.-Las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje de técnicas para ser aplicadas.		
5.-Siempre acompaño las explicaciones de ejemplos prácticos y útiles.		
6.-Las actividades que propongo a los estudiantes están siempre muy estructuradas y con propósitos claros y entendibles.		
7.-Las cuestiones espontáneas o de actualidad que surgen en la dinámica de la clase, las priorizo sobre lo que estoy haciendo.		
8.-En las reuniones de trabajo con los colegas asumo una actitud de escucha.		
9.-Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando han realizado un buen trabajo.		
10.- Con frecuencia la dinámica de la clase es en base a debates.		
11.-Cumpliendo la planificación cambio de temas, aunque los aborde superficialmente.		
12.- Fomento continuamente que los estudiantes piensen bien lo que van a decir antes de expresarlo.		
13.-Con frecuencia llevo a clase expertos en diferentes temas ya que considero que de esta manera se aprende mejor.		
14.- La mayoría de los ejercicios que planteo se caracterizan por relacionar, analizar o generalizar.		
15.-Frecuentemente trabajo y hago trabajar bajo presión.		
16.-En clase solamente se trabaja sobre lo planificado no atendiendo otras cuestiones que surjan.		
17.- Doy prioridad a lo práctico y lo útil por encima de los sentimientos y las emociones.		
18.-Me agradan las clases con estudiantes espontáneos, dinámicos e inquietos.		
19.- Durante la clase no puedo evitar reflejar mi estado de ánimo.		
20.- Evito que los estudiantes den explicaciones ante el conjunto de la clase		
21.- Tengo dificultad para romper rutinas metodológicas		
22.- Entre los estudiantes y entre mis colegas tengo fama de decir lo que pienso sin consideraciones.		
23.-En los exámenes predominan las cuestiones prácticas sobre las teóricas.		
24.-Sin haber avisado, no pregunto sobre los temas tratados.		
25.-En clase fomento que las intervenciones de los estudiantes se razonen con coherencia.		
26.-Generalmente propongo a los estudiantes actividades que no sean repetitivas.		
27.-Permito que los estudiantes se agrupen por niveles intelectuales y/o académicos semejantes.		

28.-En los exámenes valoro y califico la presentación y el orden.		
29.-En clase la mayoría de las actividades suelen estar relacionadas con la realidad y ser prácticas.		
30.- Prefiero trabajar con colegas que considero de un nivel intelectual igual o superior al mío.		
31.-Muy a menudo propongo a los estudiantes que se inventen problemas, preguntas y temas para tratar y/o resolver.		
32.-Me disgusta mostrar una imagen de falta de conocimiento en la temática que estoy impartiendo.		
33.-No suelo proponer actividades y dinámicas que desarrollen la creatividad y originalidad.		
34.-Empleo más tiempo en las aplicaciones y/o prácticas que en las teorías o lecciones magistrales.		
35.-Valoro los ejercicios y las actividades que llevan sus desarrollos teóricos.		
36.-Al iniciar el curso tengo planificado, casi al detalle, lo que voy a desarrollar.		
37.-A los estudiantes les oriento continuamente en la realización de las actividades para evitar que caigan en el error.		
38.-En las reuniones de Departamento/Facultad, Claustros, Equipos de Trabajo y otras, habitualmente hablo más que escucho, apporto ideas y soy bastante participativo.		
39.-La mayoría de las veces, en las explicaciones, apporto varios puntos de vista sin importarme el tiempo empleado.		
40.- Valoro que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes.		
41.- Prefiero estudiantes reflexivos y con cierto método de trabajo.		
42.- Potencio la búsqueda de lo práctico para llegar a la solución.		
43.-Si en clase alguna situación o actividad no sale bien, no me agobio y, sin reparos, replanteo de otra forma.		
44.-Prefiero y procuro que en durante la clase no haya intervenciones espontáneas.		
45.-Con frecuencia planteo actividades que fomenten en los estudiantes la búsqueda de información para analizarla y establecer conclusiones.		
46.-Si la dinámica de la clase funciona bien, no me planteo otras consideraciones y/o subjetividades.		
47.-Al principio del curso no comunico a los estudiantes la planificación de lo que tengo previsto desarrollar.		
48.-Con frecuencia suelo pedir voluntarios/as entre los estudiantes para que expliquen actividades a los demás.		
49.-Los ejercicios que planteo suelen ser complejos, aunque bien estructurados en los pasos a seguir para su realización.		
50.-Siento cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas sobre los teóricos e idealistas.		
51.-En los primeros días de curso presento y, en algunos casos, acuerdo con los estudiantes la planificación a seguir.		

52.- Soy más abierto a relaciones profesionales que a relaciones afectivas.		
53.- Generalmente cuestiono casi todo lo que se expone o se dice.		
54.-Entre mis colegas y en clase ánimo y procuro que no caigamos en comportamientos o dinámicas rutinarias.		
55.-Reflexiono sin tener en cuenta el tiempo y analizo los hechos desde muchos puntos de vista antes de tomar decisiones.		
56.-El trabajo metódico y detallista me produce desasosiego y me cansa.		
57.-Prefiero y aconsejo a los estudiantes que respondan a las preguntas de forma breve y concreta.		
58.- Siempre procuro impartir los contenidos integrados en un marco de perspectiva más amplio.		
59.- No es frecuente que proponga a los estudiantes el trabajar en equipo.		
60.-En clase, favorezco intencionadamente el aporte de ideas sin ninguna limitación formal.		
61.-En la planificación, los procedimientos y experiencias prácticas tienen más peso que los contenidos teóricos.		
62.-Las fechas de los exámenes las anuncio con suficiente antelación.		
63.-Me siento bien entre colegas y estudiantes que tienen ideas capaces de ponerse en práctica.		
64.-Explico bastante y con detalle pues considero que así favorezco el aprendizaje.		
65.-Las explicaciones las hago lo más breves posibles y si puedo dentro de alguna situación real y actual.		
66.-Los contenidos teóricos los imparto dentro de experiencias y trabajos prácticos.		
67.-Ante cualquier hecho favorezco que se razonen las causas		
68.-En los exámenes las preguntas suelen ser lo más abiertas posibles.		
69.-En la planificación trato fundamentalmente de que todo esté organizado y cohesionado desde la lógica de la disciplina.		
70.-Con frecuencia modifico los métodos de enseñanza.		
71.- Prefiero trabajar individualmente ya que me permite avanzar a mi ritmo y no sentir agobios ni estrés.		
72.-En las reuniones con mis colegas trato de analizar los planteamientos y problemas con objetividad.		
73.-Antes que entreguen cualquier actividad, aconsejo que se revise y se compruebe su solución y la valoro sobre el proceso.		
74.-Mantengo cierta actitud favorable hacia los estudiantes que razonan y actúan en coherencia.		
75.-Dejo trabajar en equipo siempre que la tarea lo permita.		
76.-En los exámenes, exijo que los estudiantes escriban/muestren las explicaciones sobre los pasos/procedimientos en la resolución de los problemas y/o ejercicios.		
77.-No me gusta que se divague, enseguida pido que se vaya a lo concreto.		
78.-Suelo preguntar en clase, incluso sin haberlo anunciado.		

79.-En ejercicios y trabajos de los estudiantes no valoro ni califico ni doy importancia a la presentación, el orden y los detalles.		
80.-De una planificación me interesa como se va a llevar a la práctica y si es viable.		

PERFIL DE ENSEÑANZA

Nombres y Apellidos.....

Tabulación de los “Estilos de Enseñanza”

- 1.- Encierre en un círculo los números que en el cuestionario ha señalado con una cruz (+)
- 2.-Cuenta el número total de círculos que haya puesto en cada columna y escriba el resultado debajo de la línea correspondiente.
- 3.-Sitúe los totales en el grafico siguiente y comprobará cuáles son sus “Estilos de Enseñanza y que Estilo de Aprendizaje puede favorecer.

ABIERTO	FORMAL	ESTRUCTURADO	FUNCIONAL
1	2	6	4
7	3	10	5
11	8	14	9
18	12	15	13
19	16	21	17
26	20	25	22
31	24	27	23
38	28	30	29
43	33	32	34
47	36	35	37
48	39	40	42
54	41	44	46
56	45	49	50
60	51	52	57
65	55	53	61
68	59	58	63
70	62	69	66
75	64	72	73
78	67	74	77
79	71	76	80

ANEXO 3: Cuestionario de Rendimiento Académico y Deserción Escolar Universitaria de Martha Artunduaga (2004), adaptado al contexto propio de los estudiantes objeto de esta investigación.

DATOS INSTITUCIONALES

- **Nombres y apellidos completos:**
- **Nombre de la universidad en la que estudia:**
- **Carrera en la que está matriculado:**
- **Semestre que está cursando actualmente:**

INSTRUCCIONES

- El propósito de este cuestionario es identificar los factores que influyen en el rendimiento académico y en la deserción estudiantil en pregrado con el fin de obtener información para la toma de decisiones y el diseño de estrategias que permitan mejorar el rendimiento y disminuir los porcentajes de deserción en la universidad.
- Este cuestionario es fácil de contestar: solo tiene que seguir las indicaciones de cada pregunta y marcar una equis (x) la respuesta que más se acerque a sus preferencias.
- Para que este cuestionario sea verdaderamente útil, es importante que usted lea con detenimiento las preguntas, reflexione sus respuestas y conteste con sinceridad.
- La información, producto de la aplicación de este cuestionario, será tratada únicamente para los fines investigativos y es de carácter estrictamente anónima y confidencial.

¡MUCHAS GRACIAS!

ÍTEMS	OPCIONES	RESPUESTA
Edad	Entre 18 y 25 años	
	Entre 25 y 40 años	
	40 años o+	
Sexo	Masculino	
	Femenino	
Estado civil	Solero (a)	
	Casado (a)	
	Separado (a) o Divorciado (a)	
	Unión libre	

Hijos	Sí	
	No	
Sector en donde vive	Urbano	
	Rural	
Situación Económica Familiar y Laboral	Trabaja	
	No trabaja	
Acceso a internet	Sí	
	No	
¿Cómo financia sus estudios?	Beca de la universidad	
	Trabajo propio	
	Ayuda de sus padres	
	Préstamo a entidad financiera	
Nivel educativo de su padre	Primaria	
	Secundaria	
	Técnico-tecnológico	
	Pregrado (universidad)	
	Posgrado	
Nivel educativo de su madre	Primaria	
	Secundaria	
	Técnico-tecnológico	
	Pregrado (universidad)	
	Posgrado	
Deserción escolar en la secundaria	Sí	
	No	
Año académico	Primero	
	Segundo	
	Tercero	
	Cuarto	
	Quinto	
	Sexto	
	Séptimo	
	Octavo	
Antes de empezar la carrera actual. ¿Usted comenzó otra carrera, ya sea en esta o en otra universidad?	Sí	
	No	
Deserción escolar universitaria ¿Ha abandonado y posteriormente ha retomado la carrera?	Sí	
	No	
Motivos para que se haya dado la deserción	Problemas familiares	
	Bajos recursos económicos	
	Inadecuada metodología del docente	

	No tenía interés por la materia	
¿La carrera que usted cursa actualmente, era la que usted quería cursar?	Sí	
	No	
¿Sus expectativas respecto de la carrera, se han cumplido?	Totalmente	
	Medianamente	
	Escasamente	
	Nada	
Respecto a su futuro académico, usted considera que:	Finalizará con éxito sus estudios	
	Finalizará, pero con dificultades	
	No finalizará	
Nota de acceso a la universidad	Entre 500 y 600 puntos	
	Entre 600 y 700 puntos	
	Entre 700 y 800 puntos	
	Entre 800 y 900 puntos	
	Más de 900 puntos	
Autoconcepto académico	Muy bueno	
	Bueno	
	Regular	
	Malo	
	Muy malo	
La calidad de los docentes es:	Muy buena	
	Buena	
	Regular	
	Mala	
	Muy mala	
¿Usted tiene establecido un horario de estudios fuera del horario de clases?	Sí	
	No	
¿Con qué frecuencia usted estudia por iniciativa propia?	Todos los días	
	De vez en cuando	
	Solo cuando tengo evaluaciones	
	Nunca	
¿Cuáles son las principales causas que usted atribuye el bajo rendimiento en una evaluación?	Falta de estudio	
	Poco interés en la materia	
	Problemas en el hogar	
	Mala metodología del profesor	
	Falta de un método de estudio	

	Cansancio o nervios	
¿Usted dispone en su casa de un lugar adecuado y exclusivo para estudiar?	Sí	
	No	
¿Usted dispone de una biblioteca básica y materiales de estudio para cursar la carrera?	Sí	
	No	
¿Sus padres se interesan para que usted alcance buen desempeño en la universidad?	Sí	
	No	
¿La universidad cuenta con servicios de apoyo a estudiantes con dificultades académicas?	Sí	
	No	
¿La universidad cuenta con servicios para orientar a estudiantes que consideran cambiarse de carrera o retirarse de la universidad?	Sí	
	No	

ANEXO 4: Licencia para el uso de los Cuestionarios Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y Estilos de Enseñanza (CEE)



Domingo J. Gallego

Profesor Emérito



Domingo José Gallego Gil, coautor de los cuestionarios de diagnóstico:

CHAEA, cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje

CEE, cuestionario de Estilos de Enseñanza

CERTIFICA:

Que el profesor Juan Pablo Armijos tiene licencia para utilizar ambos cuestionarios con fines de investigación y docencia

Y para que conste lo firmo en Madrid a 20 de diciembre de 2019

Dr. Domingo José Gallego Gil

ANEXO 5: Certificado de Constancia de integración en Proyecto de Investigación



Oficio No. 0039-DFAH-FCSEH-UTPL-2021

Loja, 15 de septiembre del 2021

Certificado de Constancia de integración en Proyecto de Investigación:

Por medio de la presente comunicación, se deja constancia que el profesor Mgtr. **Juan Pablo Armijos Armijos**, con número de cédula N.º **1104319999**, docente invitado de la Carrera de Lengua y Literatura, se encuentra realizando su investigación de tesis doctoral correspondiente a su programa de doctorado en Ciencias de la Educación: Metodologías didácticas y profesionalización, procesos, estrategias y Estilos de Enseñanza y Aprendizaje. Este estudio investigativo lo está realizando en la Carrera de Lengua y Literatura, Departamento de Filosofía, Artes y Humanidades de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), desde octubre 2018 hasta la fecha.

Se extiende la siguiente constancia a la solicitud del interesado, para ser presentado ante quien corresponda.

Atentamente,



Mgtr. Alexandra Zúñiga Ojeda

**DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA, ARTES Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

Copia: Carrera de Lengua y Literatura

Andrea Correa Jaramillo

San Cayetano
Alto s/nLoja-
Ecuador
Telf.: (593-7) 370 1444
informacion@utpl.ed
u.ec Apartado
Postal: 11-01-608
www.utpl.edu.ec

