



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Educativa

Estilos de aprendizaje asociados a la autoeficacia académica en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo académico marzo-agosto 2021

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de
Psicóloga Educativa

Autora:

Karen Michelle Morillo Chabla

CI: 0301977930

michellemorilloch@outlook.es

Director:

Mgt. Claudio Hernán López Calle

CI: 0301436770

Cuenca – Ecuador

10-noviembre-2021



RESUMEN

Los estilos de aprendizaje representan las distintas formas en las que un individuo aprende, que incluyen las preferencias de contenidos y actividades al momento de aprender, por lo que se los ha investigado en conjunto con las áreas profesionales encontrando que hay estilos que se vinculan más a unas áreas que a otras. Por otro lado, la autoeficacia académica es la autopercepción sobre poseer o no la capacidad de cumplir con las actividades académicas de forma eficiente. De acuerdo con esto, el objetivo de la investigación fue identificar si hay relación entre los estilos de aprendizaje y la autoeficacia académica en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal con un alcance descriptivo-correlacional. Se utilizó una muestra no estadística de 130 estudiantes de la Facultad de Psicología; los instrumentos usados fueron el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb versión E y la Escala de Autoeficacia Académica General de Torre. Entre los resultados encontrados están que la mayoría de los estudiantes tienden al estilo de aprendizaje divergente y el estilo menos frecuente fue el acomodador; en cuanto a los niveles de autoeficacia académica, hay una gran proporción de estudiantes con un nivel alto, seguido de un nivel medio; y, por último, se halló que no hay relación significativa entre los estilos de aprendizaje y la autoeficacia académica. En conclusión, en los estudiantes de psicología predomina el estilo de aprendizaje divergente y un nivel alto de autoeficacia académica; sin embargo, estos dos no se relacionan.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje. Autoeficacia académica. Carrera universitaria. Psicología.



ABSTRACT

Learning styles represent the different ways in which an individual learns, which include preferences for content and activities at the time of learning, which is why they have been investigated in conjunction with professional areas, finding that there are styles that are more closely linked to some areas than others. On the other hand, academic self-efficacy is the self-perception of having or not having the ability to comply with academic activities efficiently. In accordance with this, the objective of the research was to identify if there is a relationship between learning styles and academic self-efficacy in students of the career Degree in Psychology from the University of Cuenca. The study had a quantitative, non-experimental, cross-sectional approach with a descriptive-correlational scope. A non-statistical sample of 130 students from the Faculty of Psychology was used; the instruments used were the Kolb Learning Styles Inventory version E and the Torre General Academic Self-Efficacy Scale. Among the results found are that most of the students tend to have a divergent learning style and the least frequent style was the accommodating; regarding the levels of academic self-efficacy, there is a large proportion of students with a high level, followed by a medium level; and, finally, it was found that there is no significant relationship between learning styles and academic self-efficacy. In conclusion, in psychology students the divergent learning style and a high level of academic self-efficacy predominate; however, these two are not related.

Keywords: Learning styles. Academic self-efficacy. University career. Psychology.



ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	1
ABSTRACT.....	2
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
PROCESO METODOLÓGICO	16
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	20
CONCLUSIONES	30
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	31
REFERENCIAS.....	32
ANEXOS	39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de los participantes.....	20
Tabla 2. Frecuencias de Estilo de aprendizaje.....	21
Tabla 3. Estilos de aprendizaje y variables sociodemográficas.....	23
Tabla 4. Niveles de Autoeficacia Académica en los estudiantes.....	25
Tabla 5. Autoeficacia Académica y variables sociodemográficas.....	27
Tabla 6. Estilos de aprendizaje y autoeficacia académica.....	28



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

KAREN MICHELLE MORILLO CHABLA en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Estilos de aprendizaje asociados a la autoeficacia académica en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo académico marzo-agosto 2021", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 10 de noviembre 2021

KAREN MICHELLE MORILLO CHABLA

C.I: 0301977930



Cláusula de Propiedad Intelectual

KAREN MICHELLE MORILLO CHABLA, autor/a del trabajo de titulación “Estilos de aprendizaje asociados a la autoeficacia académica en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo académico marzo-agosto 2021”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 10 de noviembre 2021

KAREN MICHELLE MORILLO CHABLA

C.I: 0301977930



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para comprender los estilos de aprendizaje y su apareamiento, hay que hablar sobre el aprendizaje y, a modo general, podemos decir que éste es un proceso en el que se adquieren habilidades, conocimientos, valores, actitudes y reacciones emocionales (Figuerola et al., 2017). Un aprendizaje puede generarse por la experiencia directa, el estudio, la observación, el razonamiento o la instrucción (Copari, 2013). Sin embargo, al momento de explicar cómo es el proceso, desde la psicología, surgieron varias teorías que exponen cómo es que se produce ese aprendizaje.

Por ejemplo, las teorías conductistas señalan el aprendizaje de las conductas a través de la asociación de estímulo-respuesta y el uso de refuerzos y castigos. Las teorías constructivistas plantean que el estudiante construye su conocimiento el cual depende de sus conocimientos previos y la interpretación de la información que recibe (Guerrero & Flores, 2009). También está la teoría del aprendizaje social, que explica el aprendizaje por observación e imitación del comportamiento de otros o la teoría socio-constructivista donde la cultura modifica o crea el aprendizaje (Vega et al., 2019). Como otro ejemplo, están las teorías cognitivas que se fijan en los procesos internos del individuo que le ayudan a transformar los estímulos, elaborar, almacenar y recuperar información (Guerrero & Flores, 2009).

Estas últimas tienen un vínculo con los estilos de aprendizaje. En las teorías cognitivas se menciona que en el aprendizaje intervienen procesos mentales que explican cómo los individuos manejan la información para producir sus aprendizajes, lo cual las convierte en una fuente para el surgimiento de los estilos de aprendizaje, ya que introducen la idea de que no todos desarrollamos habilidades cognitivas ni procesamos la información de la misma manera.

Es por eso por lo que el concepto de estilos de aprendizaje se desarrolló por psicólogos cognitivistas, siendo H. Witkin, uno de los primeros que se interesó por las diferentes formas de captar y procesar información a lo que llamó estilos cognitivos y que, luego, los psicólogos de la educación cambiaron por estilos de aprendizaje (Cabrera & Fariñas, 2005). A partir de ello, aparecieron un sinnúmero de definiciones sobre este término, como teorías e instrumentos que los clasifican e identifican.

Dentro de las definiciones, una de las más aceptadas es la de Keefe y Thompson (1987), quienes mencionan que los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que señalan la forma de como los individuos perciben, interaccionan y responden a sus



ambientes de aprendizaje (en Pantoja et al., 2013). Los estilos de aprendizaje son todo aquello que controla la manera en que un individuo capta, comprende, procesa, almacena, recuerda y usa nueva información para construir su aprendizaje y que dan guías de cómo interactúa con el ambiente (Castro & Guzmán, 2005). Según Schneck, un estilo de aprendizaje representa el estilo cognitivo que el individuo muestra cuando está aprendiendo a través de las estrategias preferidas y habituales (Vélez, 2013).

Cabe mencionar que los estilos de aprendizaje pueden vincularse con la personalidad, el temperamento y las motivaciones de quien aprende (Pantoja et al., 2013), al igual que con otros factores como las experiencias personales previas, la edad, la madurez psicológica, el contexto cultural de origen, entre otros. (Cobos, 2017).

Alrededor de los estilos de aprendizaje se han generado varios modelos teóricos e instrumentos que tratan de explicar las diferencias entre los individuos y las formas de aprender. Estos se distinguen por los aspectos que sus autores consideran al clasificar y nombrar a los distintos estilos que proponen, siendo así que también son clasificados bajo modelos más generales.

Por ejemplo, en el Modelo cebolla de Curry, los modelos teóricos e instrumentos de los estilos de aprendizaje se dividen en los que identifican preferencias instruccionales y de contexto, los que se centran en las preferencias en el proceso de información y los que van hacia las preferencias relacionadas con la personalidad (García, Santizo, & Azcárate, 2010). La última capa de la cebolla es la de las preferencias instruccionales que incluye las estrategias de aprendizaje, la motivación y la autopercepción que son menos estables y más influenciadas por el entorno (Vélez, 2013). Otros autores como Grigerenko y Sternberg proponen tres categorías de modelos de acuerdo a si se enfocan en lo cognitivo (vías de percepción, procesamiento), la personalidad (intereses) o en el aprendizaje (metodologías, enseñanza). En la recopilación de modelos de Pantoja et al. (2013), se clasifican si se basan en la experiencia, los canales de percepción, las estrategias de aprendizaje, la interacción con otros, la bilateralidad cerebral, la personalidad o en el aprendizaje organizacional.

Para dar cuenta de esto, se puede contemplar algunos modelos teóricos como el Modelo de los Cuadrantes Cerebrales de Herrmann, el creado por Felder y Silverman, el Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder, el de las Inteligencias Múltiples de Gardner o los estilos de aprendizaje de Kolb (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2004). Unos crean una clasificación según la estructura cerebral, otros consideran las preferencias



sensoriales, el tipo de información y organización de ésta y otros el tipo de actividades o experiencias. Lo mismo pasa con los instrumentos y debido a que el número de estos puede incluso superar al de los modelos, se nombrarán los que tienen reconocimiento científico por su difusión como es el instrumento de Rita y Kenneth Dunn, el Test de Kolb, el de Bert Juch y el cuestionario de Honey y Mumford (Gallego & Alonso, 2012).

El modelo de Kolb, el cual toma este estudio, está situado en los modelos basados en la experiencia, según la clasificación de Pantoja et al. (2013). Esto se debe a que Kolb, expone un modelo de aprendizaje cíclico-experiencial que se fundamenta en las teorías de Dewey, Lewin y Piaget donde la experiencia personal e interacción con el ambiente son importantes para el aprendizaje. Dewey y Lewin esquematizan al aprendizaje como un proceso en el que la experiencia impulsa a las ideas que luego promueven una acción (Kolb, 1984). Durante ese proceso, la observación, formación de ideas y su experimentación son pasos para llegar a un aprendizaje. Para Piaget, la experiencia, los conceptos, la reflexión y acción son la base para la evolución del pensamiento concreto de la infancia al pensamiento abstracto de la adultez (Kolb, 1984), el cual se genera por etapas.

Es así como Kolb, siguiendo esos esquemas, propone cuatro capacidades básicas para aprender, que son la experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA) (Cobos, 2017). Éstas representarían las cuatro fases dentro del aprendizaje: actuar, reflexionar, teorizar y experimentar. La primera fase trata sobre involucrarse sin prejuicios a las situaciones; la segunda implica reflexionar acerca de esas experiencias desde varias aproximaciones; en la tercera se generan conceptos e integran observaciones en teorías lógicas y en la cuarta se utilizan esas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas (Vélez, 2013).

Para que el aprendizaje sea óptimo debemos pasar por todas ellas, pero, por lo general, este autor sugiere que nos cultivamos en una o dos fases como máximo, por lo que creó un instrumento para identificar en cuál se basan más los individuos de acuerdo con algunas características a las que puntúan en función de preferencia y que están asociadas a cada estilo de aprendizaje, que luego son sumadas dando mayor predisposición hacia un estilo de aprendizaje que a otro.

Las fases, además, se engloban en dimensiones que son dos, la de la percepción (inicio) y la de procesamiento de la información (final). La experiencia concreta y conceptualización abstracta pertenecen a la dimensión de percepción o de inicio y la observación reflexiva y



experimentación activa a la dimensión de procesamiento o de finalización. Según la fase de percepción y procesamiento, los alumnos se distinguen por sus capacidades.

Los sujetos que inician con la experiencia concreta son activos, de mente abierta, se involucran en nuevas experiencias con entusiasmo, les gusta trabajar en grupo y saber el cómo de las cosas. Los que van de una conceptualización abstracta, cuando leen, son teóricos porque ajustan sus experiencias a teorías lógicas y complejas, son objetivos y aprenden al poder responder a la pregunta de ¿qué? (Martínez & Delgado, 2017). Cuando los alumnos procesan esas experiencias, a través de la reflexión, consideran diferentes perspectivas y las analizan para encontrar el porqué de las cosas antes de tomar decisiones. Cuando es mediante la experimentación, son alumnos pragmáticos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2004), ponen en práctica sus ideas, son seguros, actúan rápido, les gusta resolver problemas, pero les disgusta la parte teórica.

Al combinar la fase de percepción y la fase de procesamiento se forman los diferentes estilos de aprendizaje: divergente, convergente, asimilador y acomodador que figuran en la clasificación de los estilos de aprendizaje de Kolb. El estilo divergente se forma por la combinación de la experiencia concreta y la observación reflexiva; el asimilador por la observación reflexiva y la conceptualización abstracta; el convergente por la experimentación activa y la conceptualización abstracta; y el acomodador por la experiencia concreta y la experimentación activa (García et al., 2002). Estos estilos de aprendizaje tendrán las características de las fases por las cuales están conformados.

En el caso del estilo convergente, las personas están orientadas a la toma de decisiones en problemas técnicos más que en problemas sociales, son muy buenas en poner en práctica sus ideas sin que casi les afecte lo emocional. En el estilo divergente, las personas son muy creativas, utilizan su gran capacidad para analizar situaciones concretas desde muchas perspectivas a través de la reflexión (García et al., 2002). Les interesa el contacto con las personas, lo cual se encuentra en materias del área humana, administrativa y social. El estilo asimilador caracteriza a las personas como aquellas que les interesa poner en práctica modelos teóricos, son buenas en el razonamiento inductivo, en el análisis y la planificación y están interesadas más en los conceptos. En el estilo acomodador, las personas parten de la experiencia concreta y llegan a la experimentación activa, a través de ensayo y error.

Esta teoría sugiere que las personas que se encuentran en un estilo de aprendizaje tienen características que los diferencian de otros, lo mismo pasa con las áreas o carreras. Kolb y sus



colaboradores (1976; 1977) vieron que existe una relación entre el estilo de aprendizaje y el área profesional, pues los ingenieros tenían un estilo convergente; los artistas, estudiantes de ciencias políticas, historia, lengua y psicología, un estilo divergente; en áreas de investigación y planeación como la Física, Matemáticas, Sociología y Química habría tendencia al asimilador; y en áreas de comercio y mercadotecnia, al acomodador (en Delgado, 2004).

El estilo asimilador es característico en las ciencias básicas más que en las ciencias aplicadas, así como del área de investigación y planeación; las personas con estilo divergente estarían interesadas por las personas, artes y aspectos culturales, mientras que las convergentes estarían centradas en áreas técnicas y las ciencias físicas; y, por último, en el estilo acomodador podría destacarse en espacios como el área de los negocios (Álvarez & Domínguez, 2001).

En un estudio para ver la relación entre el estilo de aprendizaje y la profesión, en la que se utilizó el modelo de Kolb, encontraron que hay una asociación sistemática entre las categorías de la variable estilo de aprendizaje con determinadas categorías de profesión (Matalinares, 2003). En el estudio de Polanco-Bueno (1995), sobre la relación entre el estilo de aprendizaje y el área de enseñanza en docentes de una universidad mexicana, dio como resultado que los estilos de aprendizaje sí se asociaban con el campo de enseñanza (en Álvarez & Domínguez, 2001). Lo mismo pasó en un estudio elaborado en universidades de España donde encontraron relación entre los estilos de aprendizaje y las carreras. Las facultades donde estudiaban influían en sus estilos de aprendizaje y éstos también podían influir en la elección de la carrera (Alonso et al., 1994).

Además, el estado del arte revela que el diseño y desarrollo de una enseñanza que armonice con el estilo de aprendizaje de los estudiantes incide positivamente en el éxito (Azpiazú & Seide, 2017). Los contenidos, metodologías y exigencias varían de una carrera a otra y su incorporación se vuelve más sencilla a medida que un estilo se asemeja al requerido por la disciplina que cursan (Freiberg et al., 2017). Aquellos estudiantes con un estilo menos adaptado a las exigencias académicas pueden dudar de su elección de carrera y desistir de la misma (Delgado, 2004). En el caso de un individuo que posee características afines a la carrera que estudia se acoplaría mejor y se sentiría más capacitado que aquel que no se siente cómodo con las actividades que implica su carrera, lo cual nos lleva al siguiente concepto del estudio que es la autoeficacia académica.

De forma general, el concepto de autoeficacia parte de la teoría social cognitiva de Bandura, en la que se menciona una especie de sistema en el que interactúan la parte cognitiva del



individuo, su autorregulación y el ambiente. La interpretación de los estímulos ambientales estaría determinada por procesos intrínsecos del ser humano, con base en esto, el sujeto actuaría, pero no sin previamente haber realizado una conducta de la que se puedan extraer juicios y reflexiones, que influirán en las conductas posteriores (Mayorga, 2018). A la interrelación e influencia mutua entre conducta, ambiente y pensamiento, Bandura la llamó determinismo recíproco donde los pensamientos serían claves del control y la competencia personal (Canto, 1998).

Siguiendo con esa explicación, Bandura (1987) menciona que ésta hace referencia a lo que el sujeto cree ser capaz de alcanzar y no las capacidades que posee en sí (en Haro, 2017). Bandura la expone como el conjunto de creencias de las personas sobre su capacidad para producir niveles designados de desempeño, los cuales pueden causar efectos en sus vidas. Además, en su teoría, expone cuatro fuentes que afectan la autoeficacia, que son los logros de rendimiento, las experiencias vicarias (aprendizaje por observación), la persuasión verbal y los estados fisiológicos o estado emocional que afecta la experiencia de eficacia del sujeto (Díaz, 2019).

Pero también, las metas que se proponen, el grado de procesamiento de información (si se siente capaz de comprender la información solicitada), la observación de la conducta de los pares, la retroalimentación de los resultados de su actuación y los premios en base a eso también afectan a la autoeficacia (Canto, 1998) que tendrá un efecto en actividades posteriores. La autoeficacia tiene gran influencia, ya que afecta los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas, lo cual influye, a su vez, en su esfuerzo y persistencia durante las dificultades (Inca, 2016). Además, tiene efecto en la participación, compromiso e involucramiento en las actividades porque los individuos con alta autoeficacia tenderán a hacerlo mientras que los que no confían en sus capacidades de logro no lo harán (Canto, 1998). Aunque no solo la autoeficacia tiene influencia en la elección de actividades, las creencias de éxito si afectan los esfuerzos del sujeto cuando tienen que afrontarlas (Bandura, 1977).

De forma específica, la autoeficacia académica hace alusión a la percepción que tiene el estudiante en relación con su desempeño. En este sentido, se enfoca en los juicios de los estudiantes sobre sus capacidades para cumplir con las tareas en lugar de sus cualidades personales, siendo ésta multidimensional pues según la tarea o materia el nivel de autoeficacia puede variar (Zimmerman, 1995). La autoeficacia es el conjunto de juicios sobre la capacidad de organizar y ejecutar una acción para lograr objetivos (Zimmerman & Cleary, 2006). El



estudiante evalúa los resultados de sus acciones y los compara con sus compañeros, lo que le da información sobre su propia competencia (Véliz et al., 2016).

Las experiencias vividas construyen la autoeficacia académica. Aquellos que han tenido varios fracasos observan sus capacidades negativamente, al contrario que aquellos que no (Hechenleitner et al., 2019). Entonces, la autoeficacia académica toma un papel importante en la motivación y el aprendizaje, que son factores significativos en el desempeño (Galleguillos & Olmedo, 2017) y la aplicación de la teoría de Bandura en la educación lo demuestra, ya que una alta autoeficacia proporciona al estudiante una mayor motivación que aquel que se considera ineficaz (Galleguillos & Olmedo, 2019). Los estudiantes que abandonan, en comparación con los que completan su carrera, manifiestan que tienen bajas calificaciones, poca motivación, y consideran que no poseen las capacidades adecuadas para cursar estudios universitarios (Cabrera et al., 2006), por lo que también se la relaciona con la deserción de los estudios.

Es así que en el ámbito educativo, la autoeficacia ha tomado relevancia en su estudio e interesados en el tema han desarrollado instrumentos que permiten valorar el grado de autoeficacia académica en los individuos. Como mencionan Galleguillos y Olmedo (2019) estos instrumentos pueden ser de tres tipos: Aquellos que abordan la autoeficacia generalizada, incluyendo el área académica como *Children's Perceived Self-efficacy Scale* de Bandura o la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer; los que abordan específicamente la autoeficacia académica, como el Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje de Zimmerman, Kitsantas y Campillo; y los que abordan la autoeficacia en aspectos académicos específicos. Otro ejemplo, es la Escala de Autoeficacia Académica General de Torre, la cual se utilizará en la investigación y que contempla aspectos en la seguridad que tiene el estudiante universitario sobre sí mismo para cumplir con su actividad académica.

Ahora, de acuerdo con la revisión hecha, de estos dos constructos, existe la posibilidad de que la autoeficacia académica como los estilos de aprendizaje pueden estar relacionados. En el caso de los estilos de aprendizaje, estos podrían asociarse con los niveles de autoeficacia académica debido a que caracterizan formas de aprender siendo uno de los factores influyentes en los resultados y el desempeño académico que obtengan los individuos en las tareas. Dependiendo del tipo de actividad, las estrategias solicitadas y las estrategias que más desarrollamos o preferimos con nuestras capacidades implicarían cierto grado de autoeficacia.



Un alto nivel de autoeficacia académica se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes en las tareas que demanda el currículo escolar al favorecer su enfoque en el aprendizaje y su persistencia en los trabajos (Contreras et al., 2005; Fenollar, Román & Cuestas, 2007; Lane, Lane & Kyprianou, 2004; Virga, 2012 en Cervantes et al., 2018). El alumno cuyo estilo de aprendizaje se adapta mejor al estilo de enseñanza del profesor, aprende mejor, y, asimismo, las dificultades en el aprendizaje se producen cuando ambos estilos, el de enseñanza y el de aprendizaje chocan (Cobos, 2017).

Sin embargo, investigaciones a nivel internacional y nacional hallaron resultados contradictorios sobre la implicación y relaciones de la autoeficacia académica y estilos de aprendizaje, lo cuales fueron analizados con otras variables, como el rendimiento académico, y diferentes instrumentos aplicados en estudiantes universitarios.

Una investigación en estudiantes de la carrera de Ingeniería agronómica de la Universidad Central del Ecuador menciona que los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico son variables independientes que no tienen relación (Vivas et al., 2019). En un estudio sobre la autoeficacia, uso de medios virtuales, el estilo de aprendizaje y el aprendizaje virtual en empleados administrativos de la Universidad Católica de Colombia, se concluyó que los estilos de aprendizaje y la autoeficacia en el manejo del computador no tienen una relación significativa con el aprendizaje virtual (Rodríguez, 2015). Los sujetos tendían a un estilo divergente, que prefieren aprender mediante el contacto personal y actividades en grupo, lo que podría ser desfavorable para la modalidad virtual en donde predominan actividades individuales y a distancia; sin embargo, eso no se reflejaba en malos resultados de aprendizaje. Lo que podría generarse por el hecho de que los estudiantes modifican sus estilos de aprendizaje al avanzar sus estudios como una adaptación cognitiva para la vida universitaria y a las estrategias pedagógicas de los educadores (Bahamón et al., 2012).

Otro estudio tuvo los mismos resultados, pues los estilos de aprendizaje no tienen efectos significativos en el desempeño en un foro electrónico de estudiantes universitarios, pero que el nivel de autoeficacia sí tenía un efecto importante en éste (Peinado & Ramírez, 2010).

En un estudio, encontraron que la autoeficacia académica desempeñaba un papel importante en la manifestación de las características de determinado estilo de aprendizaje y que bajos niveles de autoeficacia académica limitan su manifestación (Laffita & Guerrero, 2017). La autoeficacia académica influye en la conducta del individuo, quien al no creer en sus capacidades afectará en su desenvolvimiento en las actividades. En estudiantes de Psicología



de la Universidad Santo Tomás de Bogotá se vio que los estudiantes que muestran estilo reflexivo tienen mejor rendimiento (Esguerra & Guerrero, 2010), lo cual se debía que las características del área donde asimilan información y abstraen conceptos y patrones son el fuerte de este estilo. En otra, se encontró que el estilo predominante, en los estudiantes de Ciencias Sociales, Ecología y Economía, era el estilo teórico, pragmático y reflexivo, lo cual lo asociaron con la carrera por lo que este estilo podría ser constantemente reforzado por sus profesores y con ello, mejoraría su autoeficacia (Miranda, 2016), ya que se sentirían más cómodos y capaces en actividades que concuerdan con su estilo.

Además, el estilo de aprendizaje puede vincularse con el desempeño académico. Un estudio, en la carrera de obstetricia, concluyó que existe relación entre el estilo y el rendimiento, pues las características del estilo reflexivo y las competencias a desarrollar en esta carrera eran similares (Altamirano et al., 2019). Por último, otros datos demostraron la existencia de una correlación positiva entre la autoeficacia académica y estilos de aprendizaje, resaltando que los estilos asimilador y convergente tenían una correlación positiva con la autoeficacia académica, al contrario que el estilo acomodador y pragmático en estudiantes de Ciencias Empresariales (Acuña, 2017).

A nivel nacional, datos levantados por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), en 2017, revelaron que el 70% de las postulaciones universitarias no estaba ligado a una vocación profesional (Granda, 2019). En un estudio sobre acceso y deserción en universidades de Cuenca, la desmotivación como promedio alcanzaba un 13% entre las causas que provocan la deserción, siendo ésta más alta en universidades públicas (Sinchi & Gómez, 2018). Ahora al observar toda la información anterior se esboza que puede existir una relación entre los estilos de aprendizaje y la autoeficacia académica.

Es por eso que la presente investigación plantea responder a la pregunta general de ¿cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje y los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca?, y las preguntas específicas como ¿cuáles son los niveles de autoeficacia académica de estos estudiantes?, ¿cuál es el estilo de aprendizaje predominante de esta carrera? y ¿qué estilo de aprendizaje se asocia a un mejor nivel de autoeficacia académica?

Para ello se seguirán los siguientes objetivos: Identificar el estilo predominante en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca, indicar



sus niveles de autoeficacia académica y contrastar el estilo de aprendizaje con respecto a su nivel de autoeficacia para determinar la relación entre los dos y comprobar la hipótesis de que los estilos de aprendizaje y la autoeficacia académica si se relacionan, que es el objetivo general de la investigación.

Encontrar una respuesta al objetivo y pregunta general ayudaría a comprender la implicación de los estilos de aprendizaje en el desenvolvimiento de los estudiantes en su carrera, si se concluye que éstos se relacionan con los niveles de autoeficacia académica. Además, como aportes se generaría el análisis de la importancia de conocer los estilos de aprendizaje y la afinidad con la carrera, contribuyendo a procesos de elección profesional y así prevenir la deserción universitaria.



PROCESO METODOLÓGICO

Enfoque, tipo y alcance de investigación

La investigación tiene un enfoque cuantitativo porque los datos recogidos por los instrumentos son numéricos al transformarlos en frecuencias y porcentajes que se analizan estadísticamente para medir las variables sociodemográficas, los estilos de aprendizaje y los niveles de autoeficacia académica. No es experimental debido a que no se manipulan variables independientes y es transversal porque la recolección de datos se da en un solo momento, en este caso únicamente en el periodo académico marzo-agosto 2021. En cuanto al alcance, por un lado, es descriptivo porque se mide la presencia, características o distribución de un fenómeno en una población (Veiga et al., 2008), en este caso se describe la presencia de cada estilo de aprendizaje y los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes; por otro, es correlacional porque se quiere conocer la relación entre los estilos de aprendizaje y la autoeficacia académica.

Participantes

La población en la que se enfocó la investigación fueron los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca matriculados en el periodo académico marzo-agosto 2021 que dan un total aproximado de 405 individuos. Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia. Se decidió escoger este tipo de muestreo debido a la poca posibilidad de llegar a los participantes del estudio y escogerlos de forma aleatoria dadas las circunstancias de la pandemia, los permisos para acceder a ellos y el medio por el cual se recolectaron los datos que fueron los correos institucionales. El número total de participantes fue de 130 (37 hombres y 93 mujeres), entre edades de 18 a 29 años. 91 estudiantes eran de 2° ciclo, 21 de 4° y 18 de 6°; 126 eran solteros y 4 de unión libre; 112 pertenecen a nivel socioeconómico medio y 18 a un nivel bajo; 28 estudian y trabajan y 102 solo estudian; 75 vienen de colegios públicos, 47 de privados, 6 de instituciones fiscomisionales y 2 de estudios de modalidad a distancia; 71 tenían un alto rendimiento en bachillerato, 57 un rendimiento regular y 2 bajo; por último, 97 estudiantes escogieron psicología como primera opción de estudio, 26 como segunda, 2 como tercera, 3 como cuarta y 2 como quinta opción (Tabla 1).

Instrumentos

Además de la ficha sociodemográfica, en la cual los estudiantes contestaron preguntas relacionadas con la identificación de su sexo, edad, ciclo de carrera, nivel socioeconómico, tipo



de institución educativa de proveniencia, rendimiento académico, entre otros, para la investigación y recolección de los datos de cada variable se emplearon dos instrumentos (ver anexo 1).

Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb versión E:

Esta versión es la adaptación de Ecurra (1992) del inventario desarrollado por Kolb para determinar el estilo de aprendizaje de preferencia de los individuos. La adaptación la realizó con estudiantes de Psicología de U.N.M. de San Marcos y la P. U. Católica del Perú. En el análisis de la confiabilidad de la homogeneidad, obtiene coeficientes de Alfa de Cronbach (α) entre 0.67 y 0.87 y valores en el coeficiente de Castaños entre 0.75 hasta 0.89; en la consistencia interna por el método de división por mitades, alcanza coeficientes entre 0.74 y 0.72 tanto de Spearman-Brown, Guttman y Rulon, lo cual indica que la prueba es confiable; además, tiene validez de contenido por criterio de jueces y Validez de Construcción (Ecurra, 1992). Está conformado por 9 ítems con series de 4 palabras que se le pide al individuo que ordene por preferencia, resultando que cada palabra representa un estilo: convergente, divergente, asimilador y acomodador (García, Santizo, & Alonso, 2009). En total está constituido por 36 palabras, de las cuales 12 son distractores para controlar la deseabilidad social, por lo que no son utilizadas en el cómputo (Ramos, 2019). Las palabras se ordenan de 1 a 4, siendo 1 la de menor preferencia y 4 la de mayor preferencia y luego se suman los puntajes de las palabras de cada fase del aprendizaje. En cada fase de aprendizaje (EC, OR, CA, EA) el puntaje puede estar entre 6 y 24. Obtenidos los puntajes de cada una de ellas, se restan CA-EC y EA-OR generando los puntajes por dimensiones (percepción y procesamiento) que están entre 18 y -18. Los resultados de cada resta se transforman en percentiles y el estilo de aprendizaje se determina con ayuda de un gráfico de ejes coordenados que unen las dos dimensiones básicas del aprendizaje, los cuales se interceptan en sus puntajes promedios respectivos (Ecurra, 1991 en Ramos, 2019).

Escala de Autoeficacia Académica General de Torre

Esta escala fue elaborada por Torre en su tesis doctoral publicada en 2006. Su escala fue validada con una muestra de 1179 sujetos, estudiantes de la Universidad de Comillas, obteniendo una fiabilidad medida a través del coeficiente Alfa de Cronbach de 0,903 (Véliz et al., 2016). Está conformada por 9 ítems, con un formato de respuesta de escala tipo Likert, que va del 1 al 5 (A-E), correspondiendo al 1 a “En total desacuerdo”; al 2 “Bastante en desacuerdo”, al 3 “Regular”, al 4 “Más bien de acuerdo” y al 5 “Totalmente de acuerdo”. Para



su calificación, se suman los puntos de todos los ítems y se encuentra el resultado en los intervalos de cada nivel de autoeficacia académica en el que se considera Bajo, a una puntuación entre 9 y 15 puntos; Moderado, entre 16 y 30; y Alto, entre 31 y 45 puntos (Laffita & Guerrero, 2017).

Procedimiento

Para la realización del trabajo de investigación con respecto a la recolección de información, en primer lugar, se solicitó al decano de la Facultad de Psicología la apertura para aplicar los instrumentos a los estudiantes. Obtenido el permiso, en segundo lugar, se envió el enlace del formulario de Google forms a los correos institucionales de los estudiantes que constan en la carrera de Licenciatura en Psicología y también se tuvo acceso a las clases virtuales de cuatro cursos de segundo ciclo de esta carrera. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo desde el 8 hasta el 14 de junio. Una vez recogida la información necesaria, los datos se organizaron y revisaron en una base de Excel, los cuales posteriormente se emplearon para realizar el análisis estadístico con las variables categóricas del estudio.

Análisis de datos

La información fue procesada mediante el programa estadístico Jamovi 1.6.23 (The jamovi project, 2021). Se utilizó estadística descriptiva para las variables sacando frecuencias o distribuciones. Se empleó estadística inferencial no paramétrica mediante la prueba de independencia Chi cuadrado, pues sirve para contrastar hipótesis y ver la relación entre variables nominales y ordinales (Rivera & García, 2012). En el caso del estudio, el nivel de autoeficacia académica es una variable ordinal (Alta, media, baja) y los estilos de aprendizaje son una variable nominal (acomodador, asimilador, convergente y divergente), por lo que la aplicación de esta prueba era adecuada, para estas dos variables como para el cruce con las variables sociodemográficas que en su mayoría eran nominales.

Aspectos éticos

Para realizar la investigación se tomaron en cuenta principios éticos que respeten los derechos de autonomía y confidencialidad de los participantes, a través de medidas que reduzcan los riesgos durante el estudio que podrían afectarlos. Los participantes no están expuestos a riesgos de salud física o psicológica; sin embargo, uno de los riesgos es la pérdida de información que vulneraría el derecho de confidencialidad. Para la prevención de dicha



situación, los datos personales de los encuestados fueron codificados de tal forma que se cumpla con el principio de confidencialidad.

En el consentimiento informado se les explicó el objetivo de la investigación, las áreas en las que serán evaluados y el uso que se dará a la información brindada y con ello se les dio la posibilidad de decidir a conciencia y libertad participar o no en el estudio y proseguir con la aplicación de los instrumentos utilizados para la investigación.

**PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS****Características de los participantes**

En la Tabla 1 se indican los porcentajes de las variables de la ficha sociodemográfica para observar las características de los participantes.

Tabla 1*Características de los participantes.*

Variables sociodemográficas		f	%
Sexo	Hombre	37	28,5
	Mujer	93	71,5
Edad	18	39	30
	19	28	21,5
	20	22	16,9
	21	21	16,2
	22	8	6,2
	23	8	6,2
	24	2	1,5
	27	1	0,8
Ciclo	2do	91	70
	4to	21	16,2
	6to	18	13,8
Estado civil	Soltera/o	126	96,9
	Unión libre	4	3,1
Nivel socioeconómico	Bajo	18	13,8
	Medio	112	86,2
Actividad extra	Solo estudia	102	78,5
	Estudia y trabaja	28	21,5
Su colegio fue	Público	75	57,7
	Privado	47	36,2
	Fiscomisional	6	4,6
	Distancia	2	1,5
Rendimiento en el bachillerato	Bajo	2	1,5
	Regular	57	43,8
	Alto	71	54,6
En qué lugar estuvo estudiar psicología	Opción 1	97	74,6
	Opción 2	26	20
	Opción 3	2	1,5
	Opción 4	3	2,3
	Opción 5	2	1,5

Nota: Elaborado por la autora; f= frecuencia



Según estos datos, la muestra está compuesta por participantes mayormente con edades entre 18 y 19 años, con el 30 y 21,5%, después le siguen los de 20 y 21 años con el 16,9 y 16,2%; a partir de los 22 años hay menor proporción estando en porcentajes a partir del 6,2%. El número de mujeres supera al de hombres, siendo las mujeres el 71,5 % de la muestra. En el nivel socioeconómico existe gran proporción del nivel medio (86,2%), pero también hay casos de nivel bajo (13,8%). El 78,5 % solo se dedica a los estudios y el 21,5% también trabaja. En tanto que el tipo de colegio al que asistieron hay más porcentaje en colegios públicos (57,7%) y privados (36,2%) y en menor cantidad están los que fueron a instituciones fiscomisionales (4,6%) y a distancia (1,5%). A nivel de rendimiento en el bachillerato, el 54,6% tenían un alto rendimiento, seguido de los que eran regulares con el 43,8% y el 1,5% que eran bajos. Por último, para gran parte de los participantes, la carrera de Psicología estuvo entre la primera y segunda opción para estudiar con el 74,6% y el 20%, respectivamente, el 2,3% la colocaron como cuarta opción y en tercera y quinta opción hay 1,5% de estudiantes.

Predominancia de los estilos de aprendizaje

Para identificar el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes y responder a la pregunta de investigación se hizo el análisis estadístico a través de las frecuencias de los resultados del test que mide dicho constructo encontrando los porcentajes de la Tabla 2.

Tabla 2

Frecuencias de Estilo de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	f	%
Divergente	47	36,2 %
Convergente	28	21,5 %
Asimilador	33	25,4 %
Acomodador	22	16,9 %
Total	130	100%

Nota: Elaborado por la autora; f= frecuencia

De acuerdo con los porcentajes, el grupo más grande corresponde al estilo divergente con el 36,2% el cual caracteriza a los estudiantes como individuos interesados en actividades en contacto con otras personas y se relaciona con materias del área humana, administrativa y social. Luego le siguen el asimilador (25,4%), el convergente (21,5%) y el acomodador (16,9%).



En relación a los resultados encontrados en esta investigación, Álvarez y Domínguez (2001), en su estudio determinan que el estilo divergente comprende a las personas que se encuentran en áreas en acción con las personas, artes y aspectos culturales. Psicología es una carrera dentro del área de humanidades que involucra el trato y promoción del bienestar de las personas, lo cual refuerza la conclusión de este estudio por los resultados obtenidos. Según la literatura, los estudiantes de psicología tienden a observar las experiencias desde diferentes perspectivas, recolectar datos y analizarlos sistemáticamente antes de llegar a conclusiones; integrar las observaciones estableciendo principios, teorías y modelos; descubrir relaciones entre conceptos y a utilizar la imaginación para responder a situaciones concretas desde diferentes perspectivas e ideas (Artur & Fioravanti, 2019). La mayoría de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología que participaron, de acuerdo a los estilos, serían teóricos, reflexivos y activos como se encuentra en el estilo divergente con el 36,2% y asimilador 25,4% que fueron los porcentajes más altos, lo que concuerda con el modelo de Kolb y las investigaciones antes mencionadas que caracterizan a los estudiantes de psicología con el estilo divergente.

En menor porcentaje estaba el estilo de aprendizaje acomodador con un 16,9%, que de acuerdo con Alonso et al. (1994), estaría en carreras técnicas como la Aeronáutica, Agronomía, Industria, Informática y Telecomunicaciones. Este estilo, al contrario que el divergente y asimilador, engloba la fase de experimentación activa (EA) que da la capacidad de enfocarse en los problemas de forma práctica e interés por el funcionamiento de las cosas, sin tomar en cuenta la observación y el análisis (Delgado, 2004), lo cual si está presente en la mayoría de los participantes del estudio.

Estilos de aprendizaje y variables sociodemográficas

En la Tabla 3 se presentan los resultados del cruce de los estilos de aprendizaje con las diferentes variables sociodemográficas.

En la variable sexo hay mayor frecuencia de mujeres en el estilo divergente ($f=39$) y asimilador ($f=21$) y en el caso de los hombres están entre el asimilador ($f=12$) y convergente ($f=11$). Las mujeres tienden a la reflexión, mientras que sus pares masculinos exhiben la tendencia al pragmatismo (López-Aguado, 2011).

**Tabla 3***Estilos de aprendizaje y variables sociodemográficas*

		Estilo de aprendizaje				χ^2	<i>p</i>
		Divergente	Convergente	Asimilador	Acomodador		
Sexo	Hombre	8	11	12	6	5,66	,129
	Mujer	39	17	21	16		
Estado civil	Soltera/o	45	28	32	21	1,27	,737
	Unión libre	2	0	1	1		
Ciclo	2do	35	18	26	12	11,4	,076
	4to	9	4	5	3		
	6to	3	6	2	7		
Nivel socioeconómico	Bajo	7	5	3	3	1,05	,79
	Medio	40	23	30	19		
Actividad extra	Sólo estudia	37	21	26	18	,349	,951
	Estudia/trabaja	10	7	7	4		
Colegio	Público	27	15	19	14	6,05	,735
	Privado	19	9	12	7		
	Fiscomisional	1	3	1	1		
	Distancia	0	1	1	0		
Rendimiento en el bachillerato	Bajo	1	0	1	0	1,87	,932
	Regular	20	14	14	9		
	Alto	26	14	18	13		
En qué lugar estuvo estudiar psicología	1	36	22	28	11	20,5	,058
	2	7	6	3	10		
	3	2	0	0	0		
	4	2	0	1	0		
	5	0	0	1	1		

Nota: Elaborado por la autora; χ^2 = Chi Cuadrada; *p*= significancia < ,05

En otro estudio, sobre estilos de aprendizaje y carreras han encontrado que entre las mujeres predomina el estilo convergente y en los varones el acomodador, lo cual no declara que el sexo esté relacionado con el estilo (Matalinares, 2003). Sin embargo, la presencia de pocos hombres en la carrera de Psicología puede ser un indicador de las preferencias por sexo en la carrera porque uno de los factores determinantes de los intereses se encuentran las diferencias sexuales, mientras que los varones revelan preferencias mayores por las Ciencias Físicas y Biológicas, las mujeres por su lado revelan motivaciones mayores por el área de Servicio Social (Matalinares, 2003). En Ecuador, los atributos socialmente asignados a cada género inciden en



la decisión vocacional, y ahuyentan a las mujeres de las carreras con mayor presencia masculina y viceversa (García, 2019).

En cuanto a la presencia de estilos de aprendizaje, en cada ciclo, hay una diferencia entre 2° y 4° ciclo con el 6°, ya que en los dos primeros el orden de predominancia del estilo es divergente (2°=35; 4°=9), asimilador (2°=32; 4°=5), convergente (2°=18; 4°=4) y acomodador (2°=12; 4°=3); en cambio en 6° ciclo hay más estudiantes con el estilo acomodador (7), seguido del convergente (6), divergente (3) y asimilador (2). Los estudiantes conforme avanzan en su proceso de aprendizaje descubren mejores formas o modos de aprender, por lo tanto, van a variar su estilo, además dependerá de la circunstancias, contextos y tiempos de aprendizaje que tengan que enfrentar (Trujillo, 2017). Si se ve la malla curricular de la carrera desde 6° ciclo, los estudiantes tienen más actividades prácticas que los involucra en espacios donde deben poner en acción lo aprendido lo que se relaciona con la experimentación activa (EA) que está inmersa en el estilo acomodador y convergente y que daría una explicación de ese cambio.

Sobre el rendimiento que tuvieron en el bachillerato, la mayoría de los estudiantes reportó un rendimiento alto en cada estilo de aprendizaje, seguido de los que eran regulares y bajos. No hay un estilo que represente un peor o mejor rendimiento en los estudiantes. Una explicación a esto es que su estilo se haya adaptado al estilo de enseñanza de sus docentes en el bachillerato, pues los alumnos con un estilo de aprendizaje mejor adaptado aprenden mejor y tiene buen rendimiento (Cobos, 2017), que aquellos que no. Además, hay que considerar que el rendimiento académico es la conjugación de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende, como factores institucionales, pedagógicos, psico-sociales y sociodemográficos (Montero et al., 2007), que pudieron incidir en sus esfuerzos. En la pregunta de en qué lugar estuvo estudiar psicología, la disposición de los estilos, desde el que tiene mayor a menor número de estudiantes que la colocaron como primera opción, fue divergente (f=36), asimilador (f=28), convergente (f=22) y acomodador (f=11). En el caso del divergente 2 la colocaron hasta cuarta opción y 1 del asimilador y 1 del acomodador, hasta quinta opción. Al estilo divergente se lo asocia por un mayor interés hacia áreas culturales y humanísticas como la Psicología; sin embargo, hay estudiantes con otros estilos de aprendizaje contrarios a éste que la eligieron como primera opción.

En la variable nivel socioeconómico, en el nivel bajo, las frecuencias iban desde el divergente (f=7), convergente (f=5), asimilador y acomodador (f=3) y en el nivel medio fue divergente (f=40), asimilador (f=30), convergente (f=23) y acomodador (f=19). En la variable



de si también trabaja o no, no hubo diferencia en el orden en el que se presentaron los estilos de aprendizaje. En primer lugar, estaba el estilo divergente, después el asimilador, el convergente y el acomodador en los que solo estudian, pero en aquellos que también trabajan existió un empate entre el estilo asimilador y convergente, sin modificar la posición de los otros. Observando el tipo de colegio de procedencia, entre el colegio público y privado coincidieron en el orden divergente, asimilador, convergente y acomodador. En los estudiantes de instituciones fiscomisionales predominó el estilo convergente ($f=3$) y en los de modalidad a distancia el convergente ($f=1$) y asimilador ($f=1$), pero debido a la cantidad de estudiantes por tipo de colegio no hay la aseveración que de acuerdo con el colegio exista un estilo de aprendizaje.

Aunque hubo tendencias con respecto a los grupos en algunas variables, en ninguna de ellas se evidenció diferencias significativas con la prueba Chi cuadrado porque el p valor es mayor a 0.05 ($p > 0.05$) en todas ellas. Esto indica que no hay diferencias de sexo, ciclo, nivel socioeconómico, si trabaja o no, el colegio, el rendimiento ni la decisión de estudiar psicología en la presencia de un estilo de aprendizaje, lo que en algunos casos el resultado estaría en función de otros aspectos como los motivacionales en el caso del rendimiento, los estereotipos de género, en la elección de carrera u otras experiencias.

Niveles de autoeficacia académica en los estudiantes

La Tabla 4 indica el número de estudiantes en cada nivel de autoeficacia académica con sus respectivos porcentajes.

Tabla 4

Niveles de Autoeficacia Académica de los estudiantes

Autoeficacia académica	f	%
Baja	1	0,8 %
Media	42	32,3 %
Alta	87	66,9 %
Total	130	100%

Nota: Elaborado por la autora; f=frecuencia

La tabla muestra que hay una gran cantidad de estudiantes que presentan una alta autoeficacia académica, siendo 87 individuos; en menor porcentaje hay quienes están en un



nivel medio con un número de 42 individuos y en muy poca proporción está quienes tienen un nivel bajo, pues solo una persona se considera poco eficaz.

En base al concepto de autoeficacia la mayoría de los estudiantes de la investigación consideran tener las capacidades necesarias para alcanzar un buen desempeño y realizar las actividades que implica su formación como es entender los contenidos que les dictan los docentes, sacar buenos resultados en las evaluaciones y tareas que les envían, que son las áreas en las que se calificaban los estudiantes con la Escala.

Autoeficacia Académica y variables sociodemográficas

De acuerdo con la Tabla 5, que expone los resultados de la prueba Chi cuadrado, se encontró que en casi todas las variables no hay diferencia significativa en la relación con la autoeficacia académica pues el p valor es mayor a ,05. Sin embargo, en la variable rendimiento del bachillerato si hubo significancia el p valor fue de ,003 < ,05. Además, los datos en esa variable indican que hay más estudiantes con una alta autoeficacia académica que tuvieron un rendimiento alto en el bachillerato ($f=58$) que estudiantes que tuvieron un rendimiento regular ($f=28$), lo que puede ser explicado por la construcción de la autoeficacia a través de las experiencias, ya que quienes han tenido varios fracasos observan sus capacidades negativamente, al contrario que aquellos que no (Hechenleitner et al., 2019).

Pese a esto también se observó una variación entre el rendimiento del bachillerato y la autoeficacia académica que presentan en la Universidad, en algunos casos, pues quienes han sido bajos o regulares se encuentran en un nivel medio o alto y los que tenían alto rendimiento se encuentran con un nivel medio que insinuaría un cambio en el desempeño que tenían en el colegio y en la universidad. Para Zimmerman y Cleary (2006), la autoeficacia establece juicios sobre tareas concretas para las que un individuo se siente capacitado. De ahí que se pueda reflexionar acerca del tipo de actividades, metodologías que hacían en el bachillerato y las que se realizan en una carrera específica la cual escogieron los estudiantes por afinidad a sus actitudes, aptitudes y lo que pudo haber cambiado las experiencias que tienen en la Universidad. Como mencionan Contreras et al. (2005), Fenollar, Román, Cuestas (2007), Lane, Lane, Kyprianou (2004) y Virga (2012), un alto nivel de autoeficacia académica se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes en las tareas que demanda el currículo escolar al favorecer su enfoque en el aprendizaje y persistencia en los trabajos (en Cervantes et al., 2018), dando así un posible esclarecimiento de esta situación.

**Tabla 5***Autoeficacia Académica y variables sociodemográficas*

		Nivel de Autoeficacia Académica			χ^2	<i>p</i>
		Baja	Media	Alta		
Sexo	Hombre	0	10	27	1,13	,569
	Mujer	1	32	60		
Ciclo	2do	1	31	59	1,47	,833
	4to	0	7	14		
	6to	0	4	14		
Estado civil	Soltera/o	1	41	84	,14	,932
	Unión libre	0	1	3		
Nivel socioeconómico	Bajo	0	8	10	1,52	,468
	Medio	1	34	77		
Actividad extra	Sólo estudia	0	33	69	3,68	,159
	Estudia y trabaja	1	9	18		
Colegio	Público	1	26	48	6,2	,401
	Privado	0	12	35		
	Fiscomisional	0	2	4		
	Distancia	0	2	0		
Rendimiento en el bachillerato	Bajo	0	1	1	15,9	,003*
	Regular	1	28	28		
	Alto	0	13	58		
En que lugar estuvo estudiar psicología	1	1	29	67	3,85	,87
	2	0	10	16		
	3	0	1	1		
	4	0	2	1		
	5	0	0	2		

Nota: Elaborado por la autora; χ^2 = Chi Cuadrada; *p* = significancia < ,05; **p* < ,05

En un estudio sobre rendimiento y autoeficacia, las atribuciones causales, el grupo de rendimiento bajo lo explica por imprevistos, falta de tiempo, poco acceso al material de estudio y fracaso en los exámenes, a diferencia del grupo de alto rendimiento que no señalan ninguno de estos factores (González, 2010). Sin embargo, en los datos las diferencias entre el nivel socioeconómico, si solo estudia o también trabaja no son factores que diferencien en autoeficacia a los grupos. En los datos, el nivel socioeconómico medio tenía 77 estudiantes con un nivel alto y el bajo, 10 estudiantes con el mismo nivel de autoeficacia, siendo estas



cantidades las más grandes de cada grupo. Al respecto de si también trabaja o no, lo mismo pasó. La mayor cantidad de estudiantes que solo estudian tienen alta autoeficacia académica ($f=69$) al igual que los que también trabajan ($f=18$).

En el resto de las variables sociodemográficas, como se mencionó antes, no hay diferencias significativas de pertenecer a un grupo. En la última variable sobre el lugar en que se colocó la opción de psicología al entrar a la universidad en la autoeficacia académica no hay diferencia, pues hay personas que la colocaron en último lugar y tienen alta autoeficacia, así como quienes la colocaron de primera opción.

Estilos de aprendizaje y autoeficacia académica en estudiantes.

Para contestar la pregunta y el objetivo general del estudio y comprobar las hipótesis se efectuó el análisis mediante pruebas Chi cuadrado que se encuentra en la Tabla 6.

Las hipótesis planteadas fueron:

H0: Los estilos de aprendizaje no están relacionados con el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo académico marzo-agosto 2021.

H1: Los estilos de aprendizaje están relacionados con el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo académico marzo-agosto 2021.

Tabla 6.

Estilo de aprendizaje y autoeficacia académica

		Estilo de aprendizaje				Total	χ^2	p
		Divergente	Convergente	Asimilador	Acomodador			
Nivel de Autoeficacia Académica	Baja	0	1	0	0	1	8,15	,227
	Media	17	12	9	4	42		
	Alta	30	15	24	18	87		
	Total	47	28	33	22	130		

Nota: Elaborado por la autora; χ^2 = Chi Cuadrada; p = significancia < ,05

Al correlacionar los estilos de aprendizaje con los niveles de autoeficacia académica con la prueba Chi no existe significancia estadística ($p > ,05$). Estos resultados hacen que no se rechace la hipótesis nula, por lo tanto, no existe relación entre los estilos de aprendizaje y la



autoeficacia académica en los estudiantes de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca.

En la investigación los estilos de aprendizaje no se asocian con el nivel de autoeficacia académica, lo cual difiere de las investigaciones de Acuña (2017), Esguerra y Guerrero (2010) y Miranda (2016) que encontraron una correlación entre la autoeficacia académica y estilos de aprendizaje, debido a que los estudiantes con un tipo de estilo tenían mejor rendimiento que otros por las características del área que estudiaban que lo relacionaban con el estilo y por el hecho de que éste sería constantemente reforzado por los profesores, mejorando su autoeficacia.

Sobre la relación entre estilos de aprendizaje y autoeficacia académica, otros estudios, en cambio, muestran conclusiones similares a esta investigación. En estudiantes de Ingeniería agronómica de la Universidad Central del Ecuador los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico son variables independientes que no tienen relación (Vivas et al., 2019). En un estudio sobre la autoeficacia, uso de medios virtuales, el estilo de aprendizaje en la Universidad Católica de Colombia no había una relación significativa (Rodríguez, 2015). Los sujetos tendían a un estilo divergente, que prefieren aprender mediante el contacto personal y actividades en grupo, lo que podría ser desfavorable para la modalidad virtual en donde predominan actividades individuales y a distancia; sin embargo, eso no se reflejaba en malos resultados de aprendizaje, lo cual coincide con Peinado y Ramírez (2010) que mencionaron que el estilo no es el que condiciona el desempeño sino el nivel de autoeficacia.

La diferencia entre esos estudios podría explicarse por el concepto de autoeficacia académica. La autoeficacia es una creencia que tiene la persona sobre el éxito que obtendrá ante una situación que podría ser difícil, no se trata de las habilidades que posee, sino del juicio que hace acerca de lo que puede o no puede conseguir con esas habilidades (Robles, 2020). Según Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli (2003), se destaca el papel de los procesos cognitivos, ya que no solo hace falta tener las habilidades, sino tener la seguridad de afrontar de manera exitosa una situación específica que ponga en juego dichas capacidades (en Domínguez et al., 2013). Se entendería, entonces, que el estilo de aprendizaje no incide en un determinado nivel de autoeficacia debido a las diferentes capacidades que cada uno incluye, sino que la autoeficacia determinaría el desempeño que tendrá la persona por la percepción que ya se ha hecho de sí misma.



CONCLUSIONES

Después de la revisión de los resultados, se puede concluir que en los estudiantes de Licenciatura en Psicología el estilo de aprendizaje predominante es el estilo divergente, el cual se lo ha asociado a la carrera debido a que a estos estudiantes se los caracteriza como seres reflexivos, que visualizan las problemáticas desde diferentes perspectivas; teóricos, porque toman en consideración principios y bases conceptuales; además, de ser activos y tener el interés por el contacto y asociación con las personas, por lo que los estilos de aprendizaje podrían ser una fuente de autoconocimiento en los planes de orientación profesional para identificar rasgos que los ayuden en la elección de carrera. En cuanto a las variables sociodemográficas como sexo, ciclo, rendimiento en el bachillerato, tipo de colegio, si tienen actividad laboral o el lugar de opción en el que estuvo estudiar psicología no son variables significativas en cuanto al desarrollo de un estilo de aprendizaje en los estudiantes.

Al respecto de la autoeficacia académica, hay presencia de muchos estudiantes con un nivel alto y medio, lo que significa que no tienen una percepción negativa de sí mismos para poder lograr metas académicas y por lo tanto convertirse en un factor para la decisión de abandonar sus estudios, que podría darse por factores económicos, de intereses personales, factores familiares, entre otros. En relación con las variables sociodemográficas no hay diferencias de sexo, ciclo, tipo de colegio, si tienen actividad laboral o el lugar de opción en el que estuvo estudiar psicología en el nivel de autoeficacia académica, lo que se puede explicar debido a que son factores externos y la autoeficacia está más asociada a los pensamientos y percepciones de logro que es algo interno y propio de cada persona. En relación con el rendimiento en el bachillerato, si hay resultados significativos, los estudiantes con un mejor rendimiento tienden a un nivel alto de autoeficacia que aquellos que no, pero la presencia de estudiantes con un nivel de rendimiento del bachillerato menor al de su autoeficacia apunta a que las experiencias anteriores no inciden en ésta y sus estudios universitarios, pues las actividades, metodologías en cada nivel educativo pudieron ser diferentes.

Por último, al asociar estilos de aprendizaje y autoeficacia académica se concluyó que no hay relación significativa entre los dos, lo cual se explica al recalcar que la autoeficacia académica se trata más de la percepción y creencia de que puede lograr algo que de las capacidades en sí que tienen, así que un estilo diferente al divergente que estaría más acorde con la carrera no incidiría en la autoeficacia. Además, los individuos pueden ajustar sus estilos



de aprendizaje de acuerdo con las circunstancias y adquirir nuevas formas de aprender, lo cual los ayudaría en su recorrido académico.

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

El estudio se realizó solo con la carrera de Psicología y se empleó un muestreo no probabilístico que generó que se tuvieran más participantes con algunas características que otras lo que podría imposibilitar hacer comparaciones precisas sobre los resultados entre grupos.

Pese a que se concluyó que el estilo de aprendizaje era acorde con la carrera y se corroboró lo dicho por investigaciones anteriores, la ampliación de una investigación sobre estilos de aprendizaje en diferentes ciencias y facultades permitiría corroborar con más precisión la idea de la asociación de estos con las carreras. Este es un tema importante que podría beneficiar al ámbito de la orientación profesional y a los estudiantes que van a ingresar a la universidad, si se aumentan este tipo de estudios que comprueben lo planteado a nivel nacional.

También, es preciso mencionar que la recolección de datos por muestreo de cuotas sería un mejor proceso metodológico para trabajar tanto con la variable autoeficacia académica y estilos de aprendizaje, así como añadir otras variables que expliquen más detalladamente los datos como el tiempo que dedican a estudiar, tipo de actividades o malla curricular de la carrera, las otras opciones de carrera que querían o los motivos por los que estudian dicha carrera y otro instrumento de autoeficacia académica que evalúe la percepción del estudiante de su capacidad en actividades más específicas con respecto a su aprendizaje. De esta forma sería más fácil inferir sobre el comportamiento de las dos variables y hacer un análisis a profundidad que den más aportes al tema.



REFERENCIAS

- Acuña, V. (2017). *Autoeficacia académica y estilos de aprendizaje en alumnos de Ciencias Empresariales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional-Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora* (7ª ed.). Ediciones Mensajero.
https://www.researchgate.net/profile/Domingo-Gallego/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_diagnostico_y_mejora/links/5847158708ae8e63e6308a5d/Los-Estilos-de-Aprendizaje-Procedimientos-de-diagnostico-y-mejora.pdf
- Altamirano, J., Araya, S., & Contreras, M. (2019). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de obstetricia. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(2), 276-292. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.7937>
- Álvarez, D., & Domínguez, J. (2001). Estilos de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad particular. *Persona* (4), 179-200.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178007.pdf>
- Artur, G., Fioravanti, S. & Rodríguez, F. (2019). Estilos de aprendizaje de alumnos de Psicología y Psicopedagogía: una revisión sistemática en el contexto iberoamericano. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 11(22), 71-95.
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1211>
- Azpiazú, P. O., & Seide, E. G. (2017). Estilos de aprendizaje y autoeficacia académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 9(18), 92-111.
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., & Bohóroquez, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80124028009.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Cabrera, L., Bethencourt, J., González, M., & Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(1), 105-127. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612106.pdf>



- Cabrera, J., & Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3712731>
- Canto, J. (1998). Autoeficacia y educación. *Nueva época* 2(4) (18), 45-53. https://www.researchgate.net/publication/279465811_Autoeficacia_y_educacion
- Castro, S., & Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, 58, 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf>
- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A., & Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 7-17. https://www.researchgate.net/publication/326558468_Diferencias_en_autoeficacia_academica_bienestar_psicologico_y_motivacion_al_logro_de_estudiantes_universitarios_con_alto_y_bajo_desempeno_academico
- Cobos, D. (2017). *Estilos de aprendizaje*. Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.researchgate.net/publication/321067681_Estilos_de_aprendizaje
- Copari, F. (2013). La enseñanza virtual en el aprendizaje de los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Pedro Vilcapaza-Perú. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* 5(1), 14-21. <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449844867002.pdf>
- Delgado, A. (2004). *Relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de pensamiento en estudiantes de maestría considerando las especialidades profesionales y el tipo de universidad* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional- Universidad Nacional de San Marcos.
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia Escuela de Posgrado]. Repositorio Institucional- Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Domínguez, S., Villegas, G., Cabezas, M., Aravena, S., & Valles, M. D. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Psicológica*, 13-23. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/12/11>
- Escurra, L. (1992). Adaptación del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb. *Psicología* 11(1 y 2), 125-142.



- Esguerra, G., & Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 97-109. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a08.pdf>
- Figuroa, H., Muñoz, K., Lozano, E., & Zavala, D. (2017). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en Educación. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(1), 1-12. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/enrevista/article/view/2312/1245>
- Freiberg, A., Ledesma, R., & Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2), 535-573. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472017000200005&script=sci_abstract
- Gallego, D., & Alonso, C. (2012). Los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica del siglo XXI. *Revista Electrónica de Socioeconomía, Estadística e Informática*, 20-41.
- Galleguillos, P., & Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>
- Galleguillos, P., & Olmedo, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135. <https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/329/199>
- García, C., Muñoz, J., & Abalde, E. (2002). Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 339-356. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98941/94551>
- García, J., Santizo, J., & Alonso, C. (2009). Instrumento de medición de estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 3-21. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/886>
- García, J., Santizo, J., & Azcárate, L. (2010). *IV Congreso Mundial de estilos de aprendizaje*. https://www.researchgate.net/publication/327569234_ESTILOS_DE_APRENDIZAJE_I
- V
- García, S. (2019). Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en el Ecuador”, serie Asuntos de Género, N° 156, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).



- González, M. (13-15 de septiembre de 2010). *Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios* [Congreso]. Universidad Nacional de Cuyo, Buenos Aires, Argentina.
- Granda, A. (11 de agosto de 2019). La falta de orientación vocacional influye en la deserción. *El Telégrafo*. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/orientacion-vocacional-carrera-estudiantes>
- Guerrero, T., & Flores, H. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere* 13(45), 317-329.
- Haro, M. d. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n2/a05v11n2.pdf>
- Hechenleitner, M., Jerez, A., & Pérez, C. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de carreras de la salud de una universidad tradicional chilena. *Revista médica de Chile*, 147(7), 914-921. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v147n7/0717-6163-rmc-147-07-0914.pdf>
- Inca, C. (2016). *La autoeficacia en el rendimiento académico y la capacidad de resolución de problemas matemáticos en estudiantes de cuarto grado de secundaria de un colegio estatal de San Juan de Lurigancho* [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional- Universidad Ricardo Palma.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Laffita, P., & Guerrero, E. (2017). Estilos de aprendizaje y autoeficacia académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(18), 92-111.
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1071/1791>
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(17).
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/925>
- Martínez, F., & Delgado, U. (2017). Estilos de aprendizaje, elección de carrera y perfil curricular en estudiantes de Comunicación Humana. *Revista Digital de Investigación en Docencia*



Universitaria, 11(2), 274-287.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162017000200017

Matalinares, M. (2003). Relación entre el estilo de aprendizaje y la profesión elegidas por estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 6(1), 73-87.

https://www.researchgate.net/publication/319473171_Relacion_entre_el_estilo_de_aprendizaje_y_la_profesion_elegida_por_estudiantes_universitarios

Mayorga, A. (2018). *La percepción de la autoeficacia y su correlación con el estrés académico en estudiantes de las carreras de Psicología de la Ciudad de Ambato* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional-PUCESA.

Miranda, C. (2016). Autoeficacia percibida, Estilos de aprendizaje y Procrastinación académica en Estudiantes universitarios. *Tlamati Sabiduría*, 7(2). <http://tlamati.uagro.mx/t7e2/82.pdf>

Montero, E., Villalobos, J., & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Relieve*, 13(2), 215-234.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91613205>

Pantoja, M., Duque, L., & Correa, J. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 79-105.

<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076004.pdf>

Peinado, S., & Ramírez, J. (2010). Efecto de los estilos de aprendizaje y la autoeficacia computacional sobre el desempeño en el foro electrónico. *Investigación y Postgrado*, 145-168. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822264008.pdf>

Ramos, E. (2019). *Motivación en estilos de aprendizaje y pensamiento creativo en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional- Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Rivera, S., & García, M. (2012). *Aplicación de la estadística a la psicología*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Investigación Psicológica* (24), 37-52. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004



- Rodríguez, Á. (2015). *Relación entre estilos de aprendizaje, autoeficacia en el manejo de los ambientes virtuales y el aprendizaje virtual del personal administrativo de una universidad privada* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Colombia]. Repositorio Institucional- Universidad Católica de Colombia.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. México.
<https://dolormaspsicologa.com/wp-content/uploads/2017/10/MANUAL-DE-ESTILOS-DE-APRENDIZAJE.pdf>
- Sinchi, E., & Gómez, G. (2018). Acceso y deserción en las universidades. Alternativas de financiamiento. *Alteridad*, 13(2), 274-287.
https://www.researchgate.net/publication/326003526_Acceso_y_desercion_en_las_universidades_Alternativas_de_financiamiento
- The jamovi project (2021). jamovi (Version 1.6) [Software informático]. <https://www.jamovi.org>
- Trujillo, J. (2017). *Proyecto de intervención: Estrategias de enseñanza para implementar según estilos de aprendizaje de los alumnos* [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Institucional- Tecnológico de Monterrey.
- Vega, N., Flores, R., Flores, I., Hurtado, B., & Rodríguez, J. (2019). Teorías del aprendizaje. *XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan*, 7(14), 51-53.
<https://doi.org/10.29057/xikua.v7i14.4359>
- Veiga, J., Fuente, E. d., & Zimmermann, M. (2008). Modelos de estudio en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 81-88.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2008000100011
- Vélez, A (2013). *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, una aproximación a su comprensión* [Tesis de pregrado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional- Universidad de Manizales.
- Véliz, A., Dorner, A., & Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *EDUCADI*, 97-109.
https://www.researchgate.net/publication/309037157_Relacion_entre_autoconcepto_auto_eficacia_academica_y_rendimiento_academico_en_estudiantes_de_salud_de_Puerto_Montt_Chile
- Vivas, R., Cabanilla, E., & Vivas, W. (2019). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del estudiantado de la carrera de Ingeniería Agronómica de la



Universidad Central del Ecuador. *Revista Educación*, 43(1), 1-25.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/28439/36836>

Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational Development en A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (202-231). Cambridge University Press.

Zimmerman, B., & Cleary, T. (2006). Adolescents' development of personal agency. En F. Pajares, & T. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescence*, 45-69. Information Age Publishing. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/ZimmermanClearyAdoEd5.pdf>



ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos de recolección de datos

A. Escala de Autoeficacia Académica General

Escoge, en cada oración, la opción según el grado en que se relacione contigo. Clave para responder.

A	B	C	D	E
En total desacuerdo, yo no soy así, nada que ver conmigo.	Bastante en desacuerdo, tienen poco que ver conmigo	Regular, a veces sí y a veces no	Más bien de acuerdo, soy bastante así, tiene que ver con lo que soy	Totalmente de acuerdo, me refleja perfectamente

	A	B	C	D	E
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar sin dificultad las asignaturas de este curso					
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase					
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso					
4. Estoy seguro de poder comprender los temas más difíciles que me expliquen en este curso					
5. Me siento muy preparado para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases					
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien					
7. Académicamente me siento una persona competente					
8. Tengo la convicción de poder hacer muy bien los exámenes de este curso					
9. Considerando en conjunto todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver satisfactoriamente mis estudios universitarios					



B. Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb versión E

INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE KOLB

INSTRUCCIONES

El presente inventario tiene por finalidad evaluar como es su estilo de aprender.

A continuación encontrará un total de 9 ítems enumerados en orden correlativo.

En cada uno de ellos existen 4 palabras con sus correspondientes definiciones, las cuales tratan de describir la diversidad de formas de aprendizaje; debe ordenar las palabras asignándole un número entre 1 y 4, según el grado en que caracterice mejor su caso particular, utilizando para ello la siguiente clasificación:

- 4 Es el más característico
- 3 Es medianamente característico
- 2 Es poco característico
- 1 Es nada característico

Tenga cuidado de ordenar todas las palabras de cada ítem, considerando que en cada ítem no puede haber empates.

Trabaje con cuidado, procurando que las puntuaciones que asigne a las palabras sean un fiel reflejo de su estilo de aprendizaje.

LE AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN.

ÍTEM 01

CUANDO APRENDO SOY:

- A) DISCRIMINADOR: Diferencio lo que más me interesa.(.....)
- B) TENTATIVO: Voy tanteando y ensayo lo que empiezo a conocer.(.....)
- C) COMPROMETIDO: Me involucro por completo en lo que me interesa.(.....)
- D) PRÁCTICO: Selecciono todo lo que es posible de ser realizado.(.....)

ÍTEM 02

AL APRENDER SOY:

- A) RECEPTIVO: Recibo toda la información que me brindan.(.....)
- B) PERTINENTE: Me concentro más en lo que pienso que es adecuado y oportuno(.....)
- C) ANALÍTICO: Examino con mucho cuidado la información.(.....)
- D) IMPARCIAL: Veo todas las opciones que hay sin priorizar ningún tema.(.....)

ÍTEM 03

APRENDO MÁS CUANDO SOY:

- A) SENSITIVO: Trato de percibir y sentir las cosas.(.....)
- B) OBSERVADOR: Presto atención y veo los hechos.(.....)
- C) JUICIOSO: Pienso, analizo y reflexiono sobre las cosas.(.....)
- D) EMPRENDEDOR: Hago las cosas por mi propia cuenta.(.....)



ÍTEM 04

CUANDO ESTOY APRENDIENDO SOY:

- A) RECEPTIVO: Asimilo toda la información que me dan.(.....)
- B) ARRIESGADO: Me aventuro a conocer cosas nuevas.(.....)
- C) EVALUATIVO: Juzgo críticamente las cosas.(.....)
- D) CONSCIENTE: Trato de darme cuenta de todo.(.....)

ÍTEM 05

CUANDO APRENDO SOY:

- A) INTUITIVO: Me dejo llevar por mis impresiones.(.....)
- B) PRODUCTIVO: Genero ideas y trato de probarlas.(.....)
- C) LÓGICO: Razono, analizo y evalúo el por qué de las cosas.(.....)
- D) INTERROGATIVO: Indago y pregunto el por qué ocurren las cosas.(.....)

ÍTEM 06

APRENDO MEJOR CUANDO SOY:

- A) ABSTRACTO: Formulo pensamientos e ideas acerca de las cosas.(.....)
- B) OBSERVADOR: Presto atención y miro las cosas que ocurren.(.....)
- C) CONCRETO: Trato de encontrar la utilidad de lo que aprendo.(.....)
- D) ACTIVO: Hago actividades relacionadas a lo que aprendo.(.....)

ÍTEM 07

CUANDO APRENDO SOY:

- A) ORIENTADO AL PRESENTE: Me concentro en lo que es útil en la actualidad.(.....)
- B) REFLEXIVO: Pienso y trato de encontrar las causas de las cosas.(.....)
- C) ORIENTADO AL FUTURO: Me concentro en lo que puede servirme más adelante.(.....)
- D) PRAGMÁTICO: Selecciono lo que es útil.(.....)

ÍTEM 08

APRENDO MÁS CON LA:

- A) EXPERIENCIA: Vivencio directamente los hechos que ocurren.(.....)
- B) OBSERVACIÓN: Presto atención a todo lo que ocurre a mi alrededor.(.....)
- C) CONCEPTUALIZACIÓN: Formulo ideas y conceptos acerca de las cosas.(.....)
- D) EXPERIMENTACIÓN: Trato de hacer las cosas que aprendo.(.....)

ÍTEM 09

AL APRENDER SOY:

- A) APASIONADO: Me concentro sólo en lo que vale la pena.(.....)
- B) RESERVADO: Prudente y cauteloso con lo que recién empiezo a conocer.(.....)
- C) RACIONAL: Pienso y reflexiono sobre los hechos que pasan.(.....)
- D) RESPONSABLE: Me comprometo en aquello que pienso vale la pena.(.....)

**Anexo 2: Consentimiento informado****FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Título de la investigación: Estilos de aprendizaje asociados a la autoeficacia académica en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo académico marzo-agosto 2021

Datos del equipo de investigación:

	Nombres completos	# de cédula	Institución a la que pertenece
Investigador principal	Karen Michelle Morillo Chabla	0301977930	Universidad de Cuenca

Estimado participante

Después de un cordial saludo, me dirijo a usted para presentarme. Soy estudiante de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad de Cuenca, en estos momentos me encuentro investigando sobre la relación entre estilos de aprendizaje y autoeficacia académica en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Cuenca. La autoeficacia académica y los estilos de aprendizaje son dos aspectos importantes que pueden estar asociados, debido a que son dos factores intervinientes en el desempeño educativo y su vínculo puede estar dado por las características de la carrera, por ello le invito a participar contestando dos cuestionarios, uno para evaluar su nivel de autoeficacia académica y otro para identificar su estilo de aprendizaje. La presente investigación considera el siguiente objetivo:

- Determinar la relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología.

La propuesta de trabajo de titulación cuenta con la aprobación del Consejo Directivo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca; sin embargo, me dirijo a usted para solicitar su consentimiento para que responda los cuestionarios, que se le presentarán a continuación, en caso de asentir a su participación en el estudio. El tiempo de aplicación será de unos 15 minutos aproximadamente, los datos obtenidos de esta investigación son rigurosamente anónimos, tratándose de una forma confidencial. Su participación es realmente importante, por ello aspiramos contar con su colaboración, por lo que solicitamos comedidamente, el consentimiento informado para la aplicación de los cuestionarios.

La generosa entrega de su tiempo permitirá llevar adelante proyectos como este, que pretende profundizar en el conocimiento acerca de la relación entre los estilos de aprendizaje y la autoeficacia académica; no obstante, si no es de su interés participar usted no está obligado a llenar los cuestionarios.

Después de haber leído y comprendido los objetivos del estudio, con la selección de la opción positiva a la participación, en esta hoja de consentimiento, doy mi conformidad para participar y autorizo la utilización de la información para la investigación.

¿Desea participar en la presente investigación?

Si

No

Agradezco su colaboración