

## **UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA POR GÉNERO EN EL COLEGIO GIMNASIO VERMONT, BOGOTÁ-COLOMBIA.**

**Andrés Páez**

Colombia  
edomal@yahoo.com

**Eduardo Malagón**

Colombia  
eduardo.malagon@gimnasiovermont.edu.co

### **Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre los estilos cognitivos y de aprendizaje y el logro educativo de los grupos masculinos y femeninos de noveno grado, en las áreas de mayor intensidad académica, en el Gimnasio Vermont Bogotá con el fin de aportar evidencia empírica a la institución, frente a su modelo de coeducación con perspectiva de género (educación diferenciada), el cual consiste en separar a los estudiantes por género durante las clases.

Se diseñó un estudio transversal, desde un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, aplicando el cuestionario Honey-Alonso para Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el test de figuras enmascaradas (EFT) para estilos cognitivos, a 38 hombres y 58 mujeres del grado noveno.

Los resultados, después de efectuar pruebas t de student y coeficientes de correlación, muestran diferencias significativas por género en la relación entre los estilos de aprendizaje, cognitivos y el logro académico, siendo privilegiadas las mujeres por este modelo educativo.

**Palabras clave: estilos de aprendizaje, CHAEA, estilos cognitivos, EFT, educación diferenciada.**

## A LOOK FROM THE GENDER DIFFERENTIATED EDUCATION AT THE VERMONT SCHOOL, BOGOTÁ- COLOMBIA.

### Abstract

The hereby investigation had the objective of determining the relation between the cognitive styles, learning styles and the academic achievement of the ninth grade masculine and feminine groups, on the highest academic intensity areas, at the Gimnasio Vermont Bogota with the aim to contribute with empirical evidence to the institution, regarding its gender perspective coeducation model (differentiated education), which consists in separating the students by gender during the lessons.

A transversal study was designed, with a quantitative approach and a descriptive scope implementing the Honey-Alonso questionnaire for learning styles (CHAEA) and the embedded figures test (EFT) for cognitive styles, to 38 men and 58 women currently in ninth grade.

The results, after applying the t student and the correlation coefficients statistic tests, show significant gender differences on the relation amongst the cognitive styles, learning styles and the academic achievement, where women are being privileged by the educative model of the institution.

**Key words: learning styles, CHAEA, cognitive styles, EFT, differentiated education.**

### Introducción

Una posible forma de analizar las diferencias por género respecto del aprendizaje en entornos educativos es por la vía de los estilos cognitivos y de aprendizaje. Si bien no hay consenso al respecto, muchos estudios han encontrado diferencias entre niños y niñas, varones y mujeres, respecto de los estilos cognitivos o de aprendizaje que cada género privilegia (Hederich y Camargo, 2001). Estas diferencias estilísticas, si se confirman para la población

objeto del presente estudio, permitirían proponer hipótesis explicativas sobre las ventajas o desventajas de la educación diferenciada por género.

A pesar de algunos avances investigativos en el reconocimiento de esta problemática, son pocos los estudios en los que se ha indagado sobre las posibles relaciones entre los estilos cognitivo y de aprendizaje y el logro de los estudiantes de acuerdo con su género.

## 1. Referentes teóricos

El concepto de género es polisémico por lo que se puede abordar desde diversos enfoques de acuerdo con los numerosos autores que se mueven en ambientes multidisciplinarios permitiendo la construcción y trascendencia de estos nuevos planteamientos en la evolución de los estudios de género en la sociedad moderna (Munévar, 2011). Por ejemplo Hederich (2007) plantea que el género se puede entender como una construcción cultural que otorga representaciones, valoraciones y roles diferentes a los individuos según su condición biológica, ante lo que resulta clara la existencia de estrechas conexiones entre éste y aspectos de la experiencia situada de aprendizaje.

La definición anterior se puede complementar con las ideas de Munévar (2011) en el sentido que se presentan diferencias en la naturaleza de varones y mujeres, reconociendo su igualdad ontológica y antropológica como personas humanas, ante las evidentes particularidades biológicas y psicológicas que se dan entre ambos, mostrando cualidades propias.

En cuanto a la relación del género y la educación, el acceso de la mujer a la escuela supuso que se favoreciera la igualdad de condiciones y oportunidades para ambos géneros. Sin embargo estudios en las décadas de los 80's y 90's, como el realizado por Henry Giroux (1983) hallaron que las escuelas se caracterizaban por mantener currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes e ideologías desde donde se rechazaban o enviaban mensajes que generaron resistencia al propósito inicial de la revolución femenina. En el mismo sentido, Rodríguez (2011) hace una lista de las implicaciones curriculares relacionadas con el refuerzo de las concepciones tradicionales de género en los

libros de texto, el lenguaje escolar, el trato entre hombres y mujeres en las instituciones educativas, sus valores, los modelos de masculinidad y feminidad, las relaciones de dominación, la competencia académica de hombres y mujeres y la violencia escolar (Vásquez, 2012).

Nuevos planteamientos pedagógicos han permitido avanzar en el análisis crítico para mejorar las prácticas de los docentes, fomentando la autonomía, propiciando la colaboración en vez de la competencia entre varones y mujeres, aunque los arraigados estereotipos vigentes en la sociedad dificultan los esfuerzos realizados, lo que sugiere la necesidad de continuar en la promulgación de nuevas estrategias que eliminen las pedagogías excluyentes y generen una verdadera transformación en la consolidación de escuelas inclusivas, que promuevan la equidad para hombres y mujeres (García, 2003).

En contraste con el anterior modelo se encuentra la educación diferenciada como una estrategia educativa que genera entornos escolares de un solo sexo, facilitando la formación personal, considerando que un espacio libre de presiones de género permite un mayor aprendizaje que favorece la igualdad en relación con los roles de género (Vidal y Camps, 2007).

El tratamiento diferencial en la escuela permite que se optimicen los recursos educativos, teniendo en cuenta las singularidades en los estilos cognitivos y de aprendizaje y las particularidades que requieren los géneros. Por ejemplo, las mujeres necesitan de una atención más personalizada que potencie su liderazgo, mientras que los hombres requieren estrategias encaminadas a mejorar sus hábitos escolares ante su mayor tasa de fracaso escolar. Estas prioridades mejoran la equidad de género a partir de las diferencias naturales entre ellos (Vidal y Camps, 2007).

Una forma de planear las estrategias en el aula es teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos de cada estudiante. De acuerdo con la Teoría de Aprendizaje Experiencial de Kolb (1985), el aprendizaje es un proceso interactivo que involucra cuatro modos de aprendizaje distintos, los cuales forman dos dimensiones bipolares del aprendizaje. Todo individuo utiliza cada uno de los cuatro modos de aprendizaje hasta cierto punto pero también tiene

un estilo de aprendizaje preferido, el cual resulta de su combinación.

Una manera de jerarquizar los estilos cognitivos y de aprendizaje es el modelo de la cebolla propuesto por Curry (1983), en el que en la parte exterior se ubican los estilos centrados en el aprendizaje, que se relacionan con las preferencias de los estudiantes por la modalidad instruccional en ambientes de enseñanza-aprendizaje; en el centro de la cebolla se encuentran los modelos de estilos de aprendizaje relacionados con las preferencias en el procesamiento de la información; finalmente, en el corazón de la cebolla, se fijan los estilos cognitivos, enfocados en las preferencias relacionadas con la personalidad.

El Cuestionario Honey-Alonso para Estilos de Aprendizaje (CHAEA), basado en los planteamientos de Kolb, consta de 80 ítems breves y se divide en grupos o secciones de 20 ítems correspondientes a la adaptación de los cuatro modos de aprendizaje propuestos por este enfoque que son: *activo*, *reflexivo*, *teórico* y *pragmático*, los dos últimos corresponden a la conceptualización abstracta y a la experiencia concreta de acuerdo con las dimensiones planteadas por Kolb.

La prueba CHAEA ha sido el instrumento seleccionado para analizar esta dimensión del estilo de aprendizaje preferido por la muestra. De acuerdo con la teoría que sustenta la clasificación de Honey-Alonso para la prueba CHAEA, el aprendizaje de un individuo debe seguir un ciclo, iniciado siempre con el *estilo activo* o la búsqueda y recolección de datos, seguido por el *estilo reflexivo* para analizar la información desde varios puntos de vista. Luego desde el *estilo teórico* puede construir una conceptualización, estructuración o teoría propia a partir de sus análisis previos y así aplicar el nuevo conocimiento en la solución práctica de problemas desde el *estilo pragmático*, reiniciando el ciclo en un proceso continuo (Morales y colaboradores, 2013).

Otra manera de reconocer las diferencias en el aula es identificando los estilos cognitivos, que son el resultado de la interacción de factores biológicos, (genéticos y endocrinos) y de factores sociales y culturales que constituyen el entorno en el que nacemos y crecemos (Hederich y Camargo, 2000).

El estilo cognitivo es una aproximación preferida y habitual de un individuo para

organizar y representar información (Riding y Rayner, 1998), además de representar la forma de ser, por lo que no es algo opcional, es la forma automática en que se responde a las situaciones y a la información.

Los *estilos cognitivos* pueden ser enmarcados en dos dimensiones fundamentales denominadas dependencia-independencia de campo. En esta dimensión la persona tiene una visión o del todo o ve las cosas en partes respectivamente, por lo que se asocia con la forma en que la información es estructurada.

En relación con el género se ha encontrado que mientras los hombres presentan mayor tendencia hacia la independencia de campo (personas que abstraen y descontextualizan) las mujeres lo hacen hacia la dependencia (personas concretas, contextualizadas) (Hederich y Camargo, 2001). Estos hallazgos junto a los obtenidos en otros estudios han hecho visible una relación con los entornos preferidos para adquirir conocimiento y el estilo cognitivo preferido, demostrando que los estudiantes *dependientes de campo* obtienen mejor provecho del trabajo en grupo y de situaciones de interacción comunicativa intensa, a diferencia de los estudiantes *independientes de campo* quienes privilegian situaciones de aprendizaje en donde prima el trabajo individual, de baja intensidad comunicativa (Hederich y Camargo, 2001), pudiéndose inferir que hay diferencia de los entornos preferidos de aprendizaje entre hombres y mujeres.

El tipo de tareas de localización de una figura simple en un campo gestáltico complejo (Goodenough & Karp, 1964) tomado de (Riding, 2002) han sido la base para el desarrollo de la Prueba de Figuras Enmascaradas (EFT, por sus siglas en inglés *Embedded Figures Test*), que es en la actualidad un instrumento de gran utilidad para el estudio de los estilos cognitivos. Al estudiar las diferencias individuales en la actividad cognitiva, la dimensión de independencia-dependencia del medio está ampliamente documentada por un gran número de investigaciones que señalan el impacto de este estilo cognitivo en el aprendizaje de conceptos científicos, la resolución de problemas matemáticos, las habilidades lingüísticas, entre otras áreas del desarrollo humano.

La finalidad de plantear estrategias que contemplen los estilos de aprendizaje y

cognitivos particulares de cada estudiante determinará en parte el logro académico en el ámbito escolar, el cual tiene como fin presentar el resultado de un proceso, centrado en el aprendizaje de contenidos, competencias o habilidades en las diferentes asignaturas. El logro se evidencia a través de diferentes formas de evaluación que a partir de un juicio de valor estipulado, dan cuenta del nivel de logro alcanzado durante el proceso pedagógico en determinada área o tópico (Hederich, 2007).

Para efectos de la presente investigación se dará especial relevancia a las evaluaciones pedagógicas, las cuales tienen como ventajas la cantidad y profundidad de la información que toman, así como la consideración de las características particulares y condiciones de partida de cada sujeto. Este tipo de evaluaciones resulta útil para comparar a los sujetos dentro de su ámbito escolar particular y como aspecto a tener en cuenta, los resultados pueden estar influidos por la subjetividad del evaluador (Hederich, 2007). Es a partir de las evaluaciones pedagógicas que se estructura la promoción escolar en la mayoría de instituciones y es por ello que determinan a su vez los niveles de éxito del estudiante al interior de su sistema educativo específico.

Se puede decir en síntesis que las evaluaciones pedagógicas de los docentes se relacionan con alguna medida del logro alcanzado por el estudiante en los dominios trabajados, en la imagen que hayan construido los docentes del estudiante y la estructura motivacional desarrollada por cada estudiante frente a su proceso formativo (Hederich, 2007).

Dadas las características culturales de las poblaciones latinoamericanas son un contexto propicio para el desarrollo de una perspectiva cognitiva dependiente de campo, tendencia que se encuentra precisamente en el polo opuesto del perfil al que apunta el modelo de educación frontal (frente a los estudiantes, un profesor y un tablero). Esta contradicción, ha sido asumida entonces como factor que explica los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes y parece también estar relacionada con algunos indicadores de eficiencia interna del sistema educativo como, por ejemplo, la deserción escolar (Hederich, 2007).

En la tabla 1 se muestra un resumen de algunos trabajos de investigación

publicados por la revista estilos de aprendizaje sobre estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, género y logro (tomada de Da Cuña y colaboradores, 2014).

Tabla 1. Resumen de estudios sobre estilos de aprendizaje sobre estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, género y logro.

TÍTULO	INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	HALLAZGOS RELEVANTES
PERFIL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS EN ESTUDIANTES DE FARMACOLOGIA (Sepúlveda-Carreño, Montero- Cabrera, & Solar-Rodríguez, 2009)	CHAEA	El género femenino obtiene un mayor rendimiento y una distribución equilibrada de sus estilos de aprendizaje
PERFIL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE DOS CARRERAS DE DIFERENTES AREAS EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN (Acevedo Pierart, Madrid Valdepinto, Chiang, & Reinicke Seiffert, 2009)	CHAEA	Se observó una clara preferencia por el estilo Pragmático en los hombres de Pedagogía y de Bioingeniería
DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL PERFIL DE ESTILOS Y DEL USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE FARMACOLOGÍA (Sepúlveda Carreño, Montero - Cabrera, Pérez Fernández, Contreras-Muñoz, & Solar-Rodríguez, 2010)	CHAEA ACRA	Las mujeres utilizan más estrategias de aprendizaje. Los alumnos obtuvieron preferencia por los estilos Activo y Pragmático; y las mujeres por el estilo Teórico.
ESTILOS DE APRENDIZAJE. DIFERENCIAS POR GÉNERO, CURSO Y TITULACIÓN (López Aguado, 2011a)	CHAEA	Los alumnos son pragmáticos y activos mientras que las alumnas más reflexivas
ESTILOS DE APRENDIZAJE, GÉNERO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO (Acevedo-Pierart & Rocha-Pavés, 2011)	CHAEA CALIFICACIONES FINALES	No se encontraron diferencias significativas en función del género ni en los estilos de aprendizaje ni en las calificaciones
ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SUS PARTICULARIDADES EN FUNCIÓN DE LA CARRERA, EL GÉNERO Y EL CICLO DE ESTUDIOS (Gallegos, 2011)	LSI	Los alumnos tienden a ser divergentes y las alumnas tienen predominantemente un estilo de aprendizaje acomodador
ESTUDIO TRANSVERSAL DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN ALUMNOS DE 1er. AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA (Montero, Carreño, & Contreras, 2011)	CHAEA	Las mujeres tienen mayor rendimiento académico que los hombres. No se encontraron diferencias de género entre los estilos de aprendizaje
ESTILOS DE APRENDIZAGEM E GÉNERO (Goulao, 2012)	LSI	Existe relación entre el estilo de aprendizaje y el género. EL género femenino se decante por una experimentación concreta mientras que el masculino por una conceptualización abstracta.

\*Tomada de Da Cuña y colaboradores, 2014

## 2. Método

### 2.1. Tipo de estudio

El diseño de la investigación es **transversal**, desde un enfoque **cuantitativo** y con un alcance **descriptivo** en el que se exploran las relaciones del estilo cognitivo, el estilo de aprendizaje y el género con el logro académico.

## 2.2. Contexto del estudio

El colegio Gimnasio Vermont es de carácter privado, su jornada corresponde al calendario B, está clasificado en el nivel muy superior de acuerdo con los resultados de las pruebas estandarizadas por el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) aplicadas a todos los estudiantes de último grado de educación media vocacional, requisito para graduarse como bachiller.

El estrato de la población es medio-alto, alto, por lo que el nivel educativo de los padres de familia es en la mayoría de los casos profesional, de familias bien estructuradas con situación económica estable.

## 2.3. Población

La población corresponde a los estudiantes del grado noveno quienes al alcanzar niveles avanzados de escolaridad han asumido los valores y metodologías de aprendizaje esperadas por la comunidad educativa. Además ya presentan la madurez cognitiva para comprender las indicaciones necesarias para resolver los cuestionarios de estilos de aprendizaje (CHAEA) y de estilos cognitivos (EFT).

## 2.4. Diseño y Procedimiento

Se escogieron las áreas de ciencias naturales, matemáticas, español y ciencias sociales, teniendo en cuenta que estudios previos sobre la relación entre el estilo cognitivo y el logro se han realizado en éstas áreas de estudio, lo cual permitió comparar los resultados de esta investigación con la información obtenida por investigadores como Hederich y Camargo, en sus trabajos de los años 2001, 2007 y 2010.

Se aplicaron a los estudiantes del grado noveno los instrumentos de diagnóstico

de estilos de aprendizaje CHAEA y de estilo cognitivo EFT (*embedded figures test*).

Con base en los instrumentos aplicados a los estudiantes se identificaron los estilos cognitivo y de aprendizaje, se analizaron los resultados de la prueba CHAEA mediante el baremo propuesto por Alonso (1999) y mediante diferentes herramientas estadísticas (coeficiente de correlación de Pearson y prueba t) los resultados obtenidos en la prueba de estilos cognitivos EFT.

Posteriormente se estableció el tipo de relación que hay entre los estilos cognitivo, de aprendizaje y género con el logro académico obtenido por estudiantes del grado noveno en las áreas de ciencias naturales, matemáticas, español y ciencias sociales.

Se compararon las preferencias en los estilos de aprendizaje y cognitivo entre estudiantes del género masculino y femenino del grado noveno del Gimnasio Vermont.

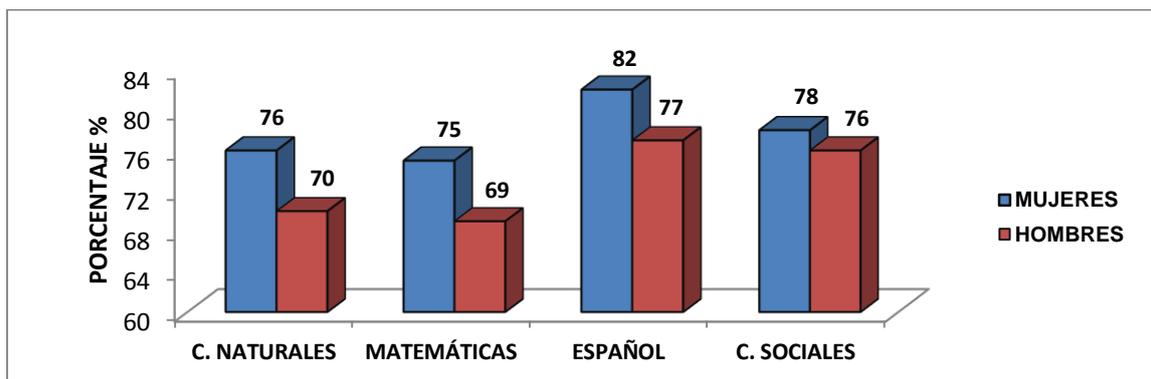
### **3. Resultados**

#### **3.1. Logro académico**

Para analizar esta variable se tuvo en cuenta el desempeño de los estudiantes a lo largo de los cuatro bimestres académicos, en donde se evidencia el proceso pedagógico que comprende el desarrollo de competencias, aprendizaje de contenidos, diversas formas de evaluación que dan cuenta del nivel de logro alcanzado por cada estudiante, sin dejar de lado la posible influencia de la subjetividad del evaluador (Hederich, 2007).

En la siguiente gráfica se observa el logro académico en las áreas seleccionadas en hombres y mujeres. Se debe tener en cuenta que la escala valorativa va del 10% para la mínima valoración y del 100% cuando el estudiante alcanza la totalidad de los logros esperados. La aprobación en cada asignatura es a partir del 70%.

Gráfica 1. Comparativo del promedio del logro académico en mujeres y hombres.



\*Autoría propia

En la variable de logro académico se evidencia en los resultados obtenidos por la muestra que en las áreas evaluadas las mujeres obtienen porcentajes de aprobación mayores y sus resultados son superiores a los de los hombres. El promedio de las valoraciones en las mujeres se encuentra 5 puntos porcentuales por encima de los hombres, evidenciando además mayor homogeneidad en el desempeño académico de las mujeres.

Tabla 2. Diferencia entre las medias del logro en cada área por género.

Género	Ciencias Naturales	Matemáticas	Español	Ciencias Sociales
<b>Mujeres</b>	76.1	74.7	82.4	77.8
<b>Hombres</b>	69.9	68.5	77.3	75.8
<b>Diferencia</b>	6.2	6.2	5.1	2.1

\*Autoría propia

Continuando el análisis sobre logro académico, en la tabla 2 se hace evidente que las mujeres presentan mayores valoraciones académicas que los hombres en todas las áreas objeto de estudio, siendo más amplia esta diferencia en ciencias naturales, matemáticas y español donde alcanzan 5 y 6 unidades por encima de los hombres, lo cual es significativo, teniendo en cuenta que en ambos grupos el plan curricular y los profesores son los mismos.

Este análisis concuerda con las observaciones de Tejedor y Caride (1988), quienes al comparar la calificación global media de cada estudiante, en las mismas áreas que en este estudio, argumentan que esta homogeneidad puede

deberse a la interacción del docente con el estudiante, que por lo general se expresa en representaciones idealizadas de éstos últimos y en consecuencia en las valoraciones asignadas. Otro factor que se debe tener en cuenta para comprender los resultados del logro académico, es la estructura motivacional desarrollada por cada estudiante frente a su proceso formativo (Hederich, 2007), que lo hace ser buen o mal estudiante, independiente del contenido de la asignatura. Las diferencias en los resultados académicos pueden estar relacionadas con los planteamientos de Vidal & Camps (2007) en el sentido que las mujeres tienen mejores hábitos escolares y una menor tasa de fracaso escolar, aunque necesitan una atención más personalizada que potencie su liderazgo, lo cual podría verse favorecido si se tiene en cuenta que en el Gimnasio Vermont, hombres y mujeres toman sus clases en aulas separadas, permitiendo que se atiendan las necesidades propias de cada género (Gimnasio Vermont, 2014), sin que se haya logrado hasta el momento los niveles ideales de equilibrio y reconocimiento de las estrategias pedagógicas más apropiadas para optimizar el desempeño académico y socio-afectivo de los estudiantes de ambos géneros.

Se observan diferencias significativas en los resultados de hombres y mujeres en el desempeño académico en las áreas de ciencias naturales, matemáticas y español mientras que en ciencias sociales las diferencias no son significativas. Los valores críticos y los valores obtenidos en la prueba t se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3. Resultados de la prueba t entre el logro académico y el género.

Valores	Ciencias Naturales	Matemáticas	Español	Ciencias Sociales
<b>Valor crítico (dos colas)</b>	1.98	1.98	1.98	2.00
<b>Estadístico t</b>	4.34	2.50	3.69	1.54

<b>Interpretación</b>	Hay	Hay	Hay	No hay
	diferencias	diferencias	diferencias	diferencias
	significativas	significativas	significativas	significativas
	por género	por género	por género	por género

\*Autoría propia

### 3.2. Estilos de aprendizaje

Tabla 4. Baremo propuesto por Alonso y Honey, 1999

Estilos de Aprendizaje	Preferencia				
	Muy Baja 10%	Baja 20%	Moderada 40%	Alta 20%	Muy Alta 10%
<b>Activo</b>	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
<b>Reflexivo</b>	0-10	11-13	14-17	18-19	20
<b>Teórico</b>	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
<b>Pragmático</b>	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

\*Tomado de Alonso-Honey (1999)

Este baremo permite ubicar los resultados del cuestionario CHAEA de acuerdo con la puntuación obtenida para cada estilo de aprendizaje en un rango de nivel de preferencia para su posterior interpretación.

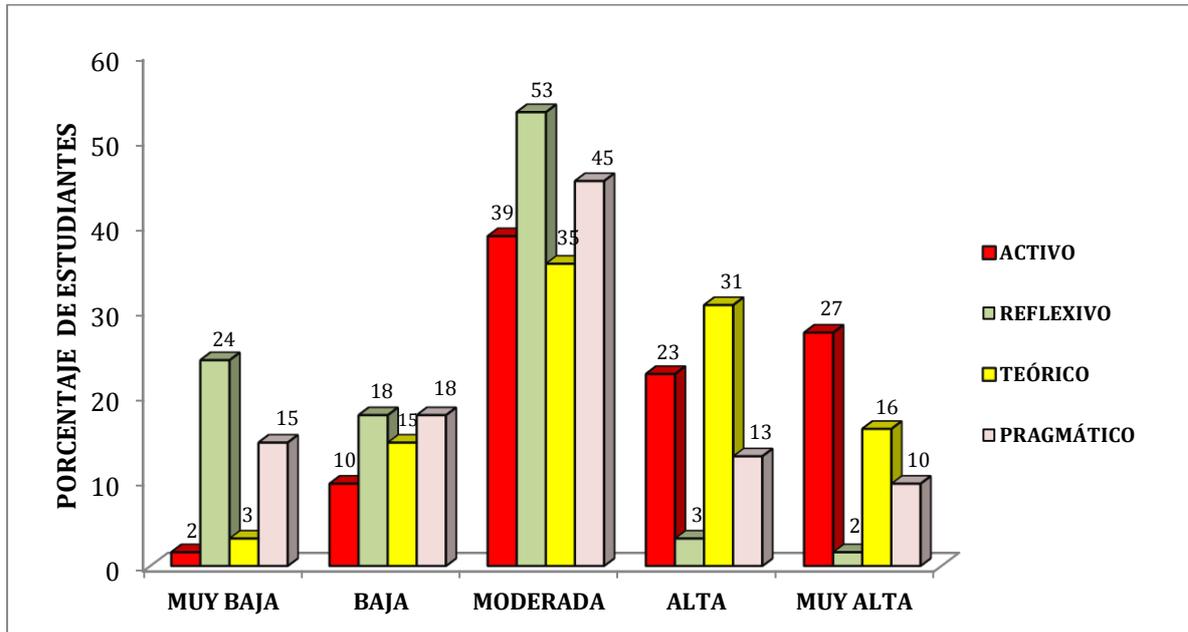
Tabla 5. Porcentaje de estudiantes en preferencias moderada, alta y muy alta.

Estilos de Aprendizaje	Hombres	Mujeres
<b>Activo</b>	83	89
<b>Reflexivo</b>	42	58
<b>Teórico</b>	75	82
<b>Pragmático</b>	64	68

\*Autoría propia

De acuerdo con la información de la tabla anterior se puede observar que las preferencias moderada, alta y muy alta son mayores para el estilo activo, seguidas de los estilos teórico, pragmático y reflexivo para ambos géneros sin que existan diferencias significativas entre los mismos.

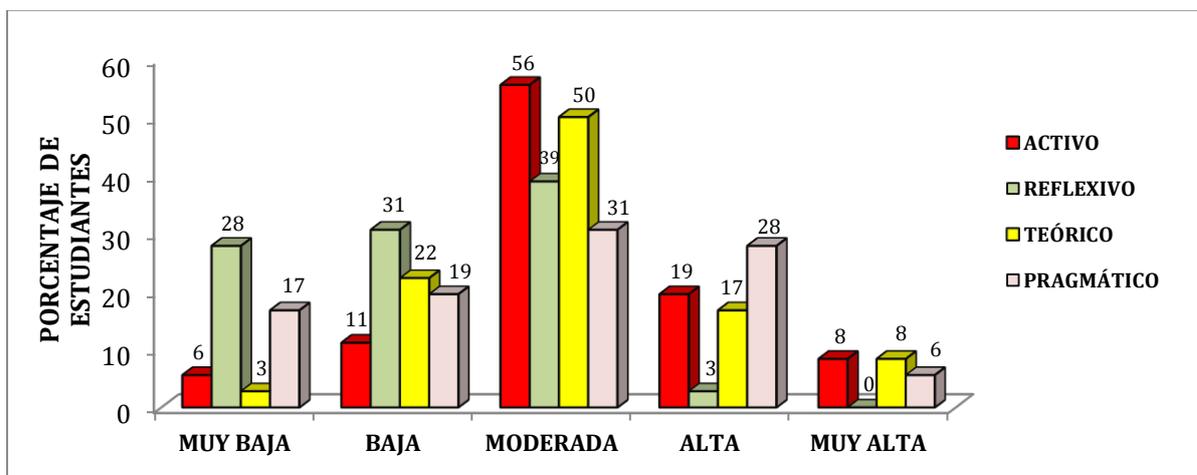
Gráfica 2. Porcentaje de mujeres por preferencia de estilo de aprendizaje.



\*Autoría propia

Si bien la *tabla 5* muestra las preferencias más altas por estilo de aprendizaje, en la *gráfica 2* se puede también observar que hay en el grupo femenino un porcentaje de individuos entre 15% y 25% con muy baja o baja preferencia por los estilos reflexivo y pragmático, lo cual invita al análisis acerca del tipo de estrategias pedagógicas empleadas por la institución en la actualidad y como estimulan más la preferencia por los estilos activo y teórico.

Gráfica 3. Porcentaje de hombres por preferencia de estilo de aprendizaje.



\*Autoría propia

Al igual que para la lectura de la *gráfica 2*, la *tabla 5* muestra las preferencias

más altas por estilo de aprendizaje. En la gráfica 3 también se observa que hay en el grupo masculino un porcentaje de individuos entre 15% y 30% con muy baja o baja preferencia por los estilos reflexivo y pragmático, que coincide con el análisis acerca del tipo de estrategias pedagógicas empleadas por la institución en la actualidad y como éstas estimulan más la preferencia por los estilos activo y teórico para ambos géneros.

### Prueba CHAEA y logro académico

Las siguientes tablas muestran los estadígrafos entre los estilos de aprendizaje de la prueba CHAEA y el logro académico de hombres y mujeres en las cuatro áreas seleccionadas.

Tabla 6. Tabla comparativa de medias, desviaciones estándar y pruebas t, por estilos de aprendizaje en hombres y mujeres.

Estadígrafos	Activo		Reflexivo		Teórico		Pragmático	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
<b>Media</b>	11.1	12.7	12.8	13.1	11.6	12.6	11.6	11.5
<b>Desviación Estándar</b>	2.5	3.1	3.0	3.3	2.9	3.1	2.8	3.1
<b>Estadístico t</b>	-2.68		-0.52		-1.48		0.26	

\*Autoría propia

En la anterior tabla se presentan los valores de las medias por género, mencionados en el párrafo anterior, hallando una diferencia significativa entre hombres y mujeres únicamente para el *estilo activo*, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante la prueba t, lo cual señala que en esta población de estudio la preferencia por el estilo activo depende del género, siendo mayor el puntaje promedio en las mujeres. Para esta misma población los *estilos reflexivo, teórico y pragmático* son variables independientes del género, como se corrobora con los valores de la prueba t.

Estos resultados se asemejan a los compartidos por Esguerra y Guerrero (2010) quienes observaron que el género no es una variable que se correlacione con el

estilo de aprendizaje, ya que se pueden encontrar diferencias pero no son significativas. La investigación de Cano (2000) afirma que por ser muy pequeñas las diferencias entre los resultados de hombres y mujeres en la preferencia de estilos de aprendizaje en muchas investigaciones no son tenidas en cuenta.

Tabla 7. Correlación de Pearson\* entre los estilos de aprendizaje.

Estilos	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
<b>Activo</b>				
<b>Reflexivo</b>	-0.29			
<b>Teórico</b>	-0.34	0.48		
<b>Pragmático</b>	0.20	-0.07	0.17	

\*Autoría propia

Con el objetivo de identificar posibles relaciones entre los cuatro estilos de aprendizaje, se calculó un análisis factorial en donde los índices de correlación de Pearson (ver tabla 7) permiten identificar diferentes combinaciones positivas, como se muestra a continuación:

- Reflexivos y teóricos (0.48)
- Activo y pragmáticos (0.20)
- Teórico y pragmático (0.17)

El estilo teórico se correlaciona de manera alta con el estilo reflexivo, de manera moderada con el estilo pragmático y no se correlaciona con el estilo activo.

Tabla 8. Promedio del logro académico de todas las áreas por preferencia de estilo en hombres.

Preferencia	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
<b>Muy Baja</b>	77 <sup>b</sup>	70	71 <sup>a</sup>	78 <sup>d</sup>
<b>Baja</b>	72	70 <sup>c</sup>	73	73
<b>Moderada</b>	73	77	72	71
<b>Alta</b>	73	72 <sup>a</sup>	72	72
<b>Muy Alta</b>	70	0	77 <sup>d</sup>	71 <sup>b</sup>

\*Autoría propia

En el caso de los hombres los mayores promedios de logro académico se dan en los estilos reflexivo, teórico y pragmático en las preferencias *moderada*, *muy*

*alta y muy baja* respectivamente, siendo estos superiores a los promedios de las otras preferencias en todos los estilos. Es llamativo que el grupo con el nivel de logro más alto se ubique con la preferencia más baja en el estilo pragmático, sugiriendo que estos estudiantes podrían haber desarrollado niveles más elevados en otros estilos de aprendizaje que les han permitido alcanzar un mayor nivel de logro pese a la baja preferencia por este estilo pragmático, que es la última etapa de desarrollo del ciclo de aprendizaje de acuerdo con Kolb en Witkin & Goodenough (1991).

Tabla 9. Promedio del logro académico de todas las áreas por preferencia de estilo en mujeres

Preferencia	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
<b>Muy Baja</b>	81 <sup>a</sup>	75	80 <sup>b</sup>	76
<b>Baja</b>	76	75	71 <sup>c</sup>	79 <sup>d</sup>
<b>Moderada</b>	79 <sup>d</sup>	79 <sup>d</sup>	78	78
<b>Alta</b>	77	84 <sup>d</sup>	80 <sup>d</sup>	77
<b>Muy Alta</b>	77	77	80 <sup>d</sup>	77

\*Autoría propia

Las mujeres presentan mayores promedios de logro académico en todos los estilos, distribuidos en las diferentes preferencias, de la siguiente manera: estilo reflexivo, en las preferencias *alta* y *moderada*; teórico, en las preferencias *alta* y *muy alta*; estilo activo en la preferencia *moderada* y en el estilo pragmático en la preferencia *baja*. No se consideran relevantes los promedios señalados con las letras *a* y *b* ya que en estas preferencias solo se ubican uno y dos estudiantes respectivamente.

En la siguiente tabla se observan las correlaciones entre los estilos de aprendizaje y el logro académico en las cuatro áreas objeto del estudio.

Tabla 10. Correlaciones entre los estilos de aprendizaje y el logro académico

Estilo	Mujeres				Hombres			
	Ciencias Naturales	Matemáticas	Español	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Matemáticas	Español	Ciencias Sociales
<b>Activo</b>	-0.09	-0.05	-0.21	0.06	-0.23	-0.04	-0.03	-0.12
<b>Reflexivo</b>	0.27	0.30	0.44	0.25	0.34	0.29	0.28	0.21
<b>Teórico</b>	0.26	0.18	0.38	0.27	0.15	-0.03	0.25	0.32
<b>Pragmático</b>	-0.0005	0.04	-0.11	0.08	-0.16	-0.18	-0.26	-0.19

\*Autoría propia

Los valores mostrados en la tabla anterior corresponden al coeficiente de correlación de Pearson, en el que se obtienen valores entre -1 y 1, interpretándose -1 como una correlación inversa perfecta, 0 como una relación lineal inexistente y 1 como una correlación positiva perfecta.

Por lo tanto se puede inferir que para ambos géneros la mayor correlación positiva se presenta entre el estilo reflexivo y el logro académico y se hace más evidente en el grupo femenino para el área de español con un valor de 0.44. Esto quiere decir que entre mayor preferencia se presente por este estilo el logro académico será superior. El estilo teórico es el que presenta el segundo nivel de correlación positiva, seguido de los estilos pragmático y activo, con valores de correlación negativos en la mayoría de los casos.

En este mismo sentido, autores como Acevedo y Rocha (2011), Esguerra y Guerrero (2010) relacionan el rendimiento académico con el estilo teórico y reflexivo. Contrario a estos autores, Saldaña (2010), García y colaboradores (2007), Suazo (2007) y Cantú (2004), señalan que teniendo en cuenta las notas de una asignatura no existe relación entre el desempeño académico y el grado con que cada uno de los estilos se manifiesta en el estudiante.

A pesar que el estilo activo es el de mayor preferencia en hombres y mujeres, no se correlaciona con el logro académico, mientras que el estilo teórico, que es el segundo en preferencia en ambos géneros, ocupa el mismo lugar en su

correlación con el logro académico, siendo más evidente en el grupo femenino como se observa en la tabla 10.

El anterior análisis puede evidenciar el privilegio que se da al estilo activo en la cotidianidad del aula por la mayor frecuencia de este estilo en la muestra, mientras que las estrategias de evaluación parecen favorecer a los estudiantes con los estilos reflexivo y teórico en el Gimnasio Vermont. El análisis anterior marca una ruptura entre el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula y el enfoque de evaluación para determinar el logro.

### 3.3. Estilo Cognitivo

**Análisis de resultados del estilo cognitivo.** Teniendo en cuenta el contexto sociocultural privilegiado de la institución se pueden entender con mayor claridad los resultados de este estudio al compararlos con el realizado por Hederich y Camargo, (2000), en una población de 3003 estudiantes de colegios distritales de la ciudad de Bogotá, encontrando que en el Gimnasio Vermont el promedio en el puntaje de la prueba EFT para estudiantes de noveno grado fue de 30.2, siendo superior en 6 puntos al promedio obtenido en la ciudad de Bogotá con un valor de 24 puntos y una desviación estándar de 7.6 y 9.6 respectivamente, lo que era de esperarse ya que Bogotá es la ciudad que más se acerca al ideal cultural de la modernidad, lo cual favorece y privilegia el desarrollo del estilo de independencia del medio.

Posterior a este análisis comparativo para toda la población de estudio, se elaboró una segunda fase de caracterización por género de los estudiantes del Gimnasio Vermont, hallando resultados contradictorios con la teoría, en relación con el planteamiento en el que los hombres presentan promedios más altos en la prueba EFT, indicando mayor independencia del medio en contraste con los promedios más bajos en las mujeres, ubicándolas hacia el polo de la dependencia de campo (Hederich y Camargo, 2001).

El anterior planteamiento se apoya en los valores promedio obtenidos en la prueba EFT, por los hombres con 29.1 puntos contra 30.9 de las mujeres. A pesar de esta diferencia, al realizar la *prueba t*, que permite comparar las medias

de dos muestras, ésta arrojó como resultado un valor de 1,11, con un valor crítico de 1.98, por lo que no se encuentra una diferencia significativa entre los puntajes de hombres y mujeres; sin embargo se resalta el hecho que las mujeres presentan puntajes más altos en la prueba con un rango entre 9 y 50 puntos y con una desviación estándar de 8.1 en comparación con un rango entre 11 y 40 puntos y una desviación estándar de 6.7 en los hombres.

Al realizar el análisis de los puntajes EFT de hombres y mujeres para la dimensión de dependencia- independencia del medio, éstos se distribuyeron en cinco categorías (*muy dependiente, dependiente, intermedio, independiente y muy independiente*) que se presentan en la tabla 11, donde se observa que los valores de EFT para las mujeres presentan puntajes más altos, hacia el polo de la independencia del medio.

Tabla 11. Rangos, porcentajes y promedios EFT para hombres y mujeres.

Categorías	Mujeres			Hombres		
	Rangos	Porcentaje	Promedio	Rangos	Porcentaje	Promedio
<b>Muy Dependiente</b>	9-17	5.2	13.3	11-17	2.6	11.0
<b>Dependiente</b>	18-26	27.6	23.6	18-23	15.8	20.3
<b>Intermedio</b>	27-34	34.5	31.1	24-29	39.5	27.3
<b>Independiente</b>	35-42	24.1	37.5	30-35	18.4	31.4
<b>Muy Independiente</b>	43-50	8.6	45.6	36-41	23.7	38.2

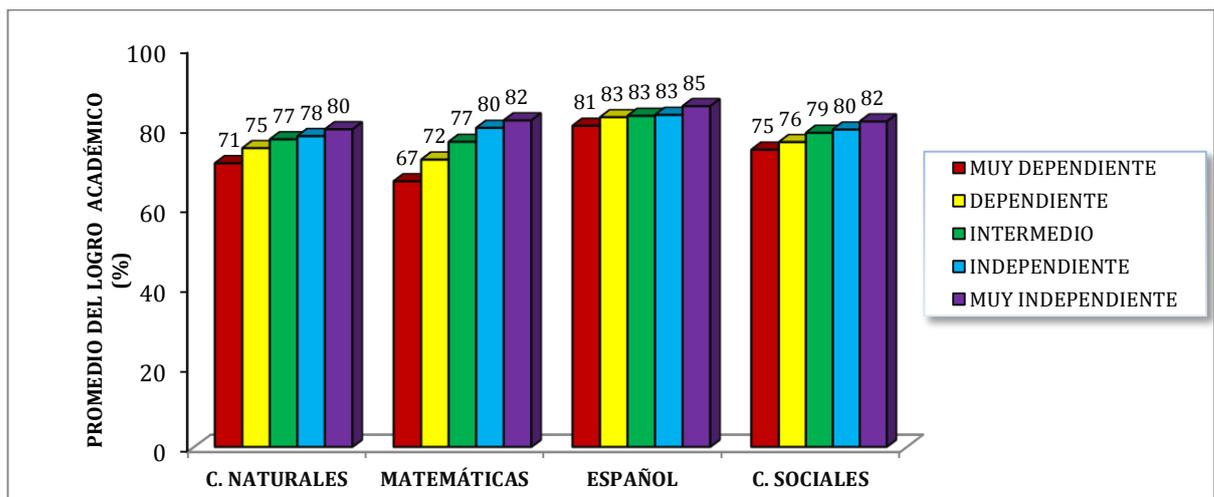
\*Autoría propia

La lectura de la tabla muestra que los hombres se distribuyen en un 18.4% entre las categorías muy dependiente y dependiente, en comparación con el 32.8% en mujeres para estas mismas categorías; en el caso de los estudiantes con puntuaciones EFT independientes y muy independientes los valores obtenidos son 42.1% en hombres y 32.7% en mujeres. Aunque en apariencia estos resultados muestran una mayor tendencia de los hombres hacia la

independencia de campo, se debe recordar que el grupo de mujeres es más numeroso y con promedios más elevados que los de los hombres en cada categoría, alcanzando hasta 7 puntos de diferencia.

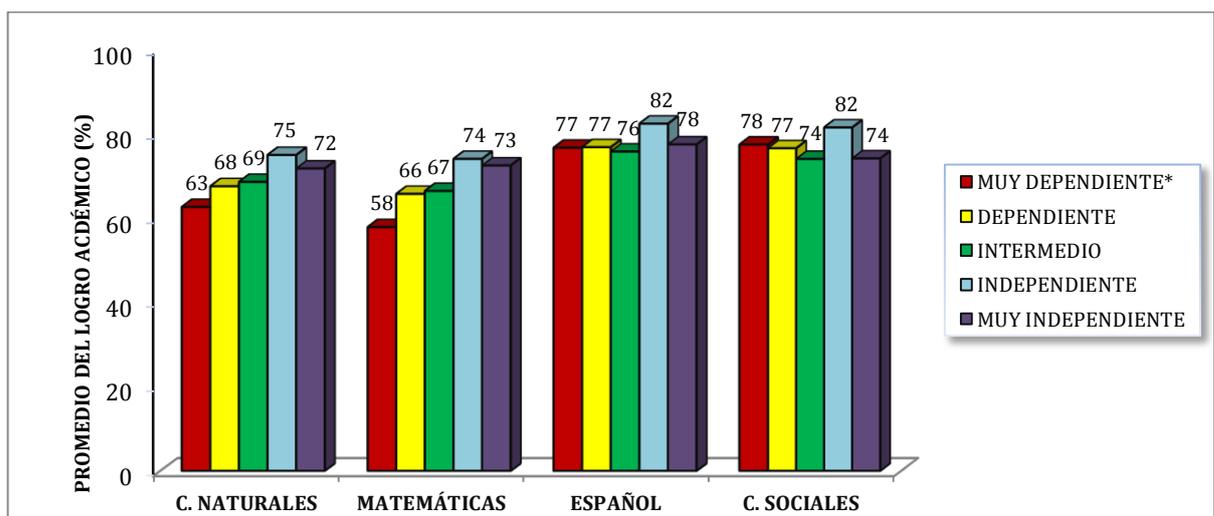
En las siguientes gráficas se muestra el logro académico en relación con el puntaje obtenido en la prueba EFT en mujeres y en hombres.

Gráfica 4. Logro académico en relación con puntaje EFT en mujeres



\*Autoría propia

Gráfica 5. Logro académico en relación con puntaje EFT en hombres



\*Autoría propia

La gráfica para los resultados en mujeres muestra una relación directa evidente entre el puntaje EFT y el nivel de logro académico. Llama la atención que en

todos los casos la clasificación de dependencia-independencia del medio es ascendente como se observó en la investigación de Hederich (2007) en donde a mayor puntaje EFT mayor logro académico. En la gráfica de los resultados masculinos no se evidencia una relación directa entre el puntaje EFT y el nivel de logro académico en todos los casos, sin embargo permite inferir la posibilidad de una tendencia para los hombres en la que a mayor independencia del medio, mayor logro académico en las áreas de ciencias naturales y matemáticas, mientras que a mayor dependencia del medio, mayor logro académico en español y ciencias sociales.

Para establecer la relación entre los puntajes de la prueba EFT obtenidos por hombres y mujeres con el logro académico a lo largo del año escolar, para las áreas seleccionadas se calculó el *coeficiente de correlación de Pearson* obteniendo los siguientes valores.

Tabla 12. Coeficiente de correlación de Pearson\* entre prueba EFT y logro académico

Género	Ciencias Naturales	Matemáticas	Español	Ciencias Sociales
Mujeres	0.32	0.39	0.09	0.3
Hombres	0.27	0.19	0.08	-0.05

\*Autoría propia

Se observa una *correlación positiva* entre puntaje EFT y logro académico en las áreas de ciencias naturales, matemáticas y español para ambos géneros y para mujeres en ciencias sociales. El único coeficiente negativo, aunque muy cercano a un valor de 0 se presenta para el grupo masculino en el área de ciencias sociales.

La correlación más alta se presenta en el grupo femenino en matemáticas, donde las estudiantes con logros académicos superiores obtienen en promedio los mayores puntajes EFT, con una desviación estándar de 6.2 para la prueba. La correlación positiva más baja se da para español en hombres y mujeres.

Pese a que se observa una alta relación directa entre los puntajes EFT obtenidos por los estudiantes y el logro académico, los coeficientes de correlación no son

congruentes con esta apreciación, lo cual obedece a que en algunos niveles de logro (insuficiente, excelente) solo se encontraban uno o dos individuos, lo cual puede afectar la tendencia si el individuo presenta valores atípicos en su logro académico esperado; de igual manera se observa que los valores de las desviaciones estándar en cada nivel de logro son altos, por ejemplo las estudiantes que se encuentran en el nivel de logro aceptable tuvieron una desviación de 9.2 y en el nivel de excelente 9.4 en el caso de los hombres.

Los valores de correlación más bajos se presentan en las áreas de español, en hombres y mujeres y en ciencias sociales en hombres, pudiéndose explicar como consecuencia que los estudiantes con mayor dependencia del medio, son quienes desarrollan mejores habilidades interpersonales y sociales.

En la relación entre el logro académico con el puntaje en pruebas EFT en mujeres, se hace evidente cómo las estudiantes con un mayor puntaje en la prueba, que corresponden al grupo del estilo cognitivo muy independiente obtienen las valoraciones académicas más altas en todas las asignaturas, esta tendencia se corrobora con el decrecimiento gradual en el desempeño académico en relación con menores puntajes EFT. Un análisis similar al anterior para el grupo masculino permite observar la misma tendencia para las áreas de ciencias naturales y matemáticas, aunque con puntajes EFT y niveles de desempeño más bajos que en mujeres, en contraste con las áreas de español y ciencias sociales donde no se presenta una relación positiva entre estas dos variables.

Esta relación entre las variables de estudio se suma a la lista de numerosas investigaciones publicadas por diferentes autores en países con una gran diversidad sociocultural como por ejemplo Australia (Chandran y colaboradores, 1987), China (Zhang, 2004), España (Tinajero y Páramo, 1997), los Estados Unidos (Kush, 1996), el Reino Unido (Satterly, 1976; 1979), Turquía (Al Nesir, 1991) y Venezuela (Niaz y colaboradores, 2000), (tomado de Hederich, 2007).

#### **4. Conclusiones**

En esta investigación, los resultados obtenidos y analizados permiten afirmar

que en cuanto al logro académico las mujeres de noveno en el Gimnasio Vermont, obtienen mejores valoraciones en las áreas de ciencias naturales, matemáticas, español y ciencias sociales en comparación con los hombres del mismo grado escolar.

Esta misma tendencia se observa en la evaluación institucional por bimestres sobre el desempeño académico de los estudiantes en todos los grados de básica primaria, básica secundaria y media clásica en el Gimnasio Vermont.

Los mejores resultados en la escala valorativa para los cursos femeninos parecen obedecer a algunos factores de la propuesta pedagógica de la institución, como la educación diferenciada por géneros. A esta ventaja se suma el apoyo de los docentes tanto en el aula de clase como en diferentes momentos de la jornada escolar, en los que ellas buscan reforzar los conceptos, mejorar la calidad de sus actividades escolares, lo cual las favorece pues los docentes emplean estrategias pedagógicas personalizadas que les facilitan la comprensión de las temáticas abordadas.

En contraste con los altos puntajes femeninos, los hombres presentan más bajos niveles de logro académico a lo largo de su ciclo escolar, ya que sus actividades favoritas se centran en eventos deportivos, relaciones interpersonales con sus compañeros, asumiendo actitudes más desinteresadas por su rendimiento académico y por la entrega oportuna y de calidad de sus deberes escolares. A esto se suma la falta de rutinas de organización y planeación de sus actividades, lo cual genera mayor tensión en sus relaciones con sus docentes, todo lo cual se refleja en sus reportes escolares, ya que las estrategias pedagógicas empleadas en la institución están enmarcadas en un ambiente educativo tradicional que no es totalmente compatible con estas características comportamentales de los grupos masculinos. Se debe precisar que las calificaciones de los estudiantes no solo reflejan su logro de aprendizaje sino su capacidad de adaptarse a las normas de comportamiento en el aula establecidas por la institución.

En relación con los estilos de aprendizaje los resultados muestran que tanto en hombres como en mujeres el estilo preferido es el activo, seguido del teórico, lo

cual no significa que los estudiantes activos sean más exitosos en cuanto a su logro académico en el modelo educativo del Gimnasio Vermont. De acuerdo con las correlaciones presentadas, se beneficia en el desempeño académico a los estudiantes con preferencia por los estilos reflexivo y teórico. Lo anterior podría estar indicando una ruptura entre el estilo de aprendizaje en que se forma al estudiante y las formas de concebir y presentar la evaluación en la institución.

Los estilos menos preferidos por los estudiantes del grado noveno son el reflexivo y el pragmático en ese orden; a pesar de esto, sus niveles de preferencia no se ubican de manera significativa en las categorías *muy bajo* y *bajo* del baremo propuesto por Honey y Alonso (1999), como indicador que todos los estilos para este grupo de estudio alcanzan un equilibrio entre sí.

El análisis de los resultados para el estilo cognitivo del grupo de estudiantes del Gimnasio Vermont muestra que el promedio de la prueba EFT es superior en 6 puntos al obtenido por la población de estudiantes de colegios públicos de la ciudad de Bogotá, acercándose a los puntajes esperados en las ciudades con mayor nivel de desarrollo socio-económico, en las que se favorece y privilegia la adquisición del estilo de independencia al medio.

Contrario a lo esperado, teniendo en cuenta los estudios previos, las mujeres presentan el promedio más alto en los puntajes obtenidos en la prueba EFT, con un rango entre 9 y 50 puntos, mientras que en los hombres está entre 11 y 41 puntos, lo cual hace evidente que las mujeres son más independientes del medio que sus compañeros hombres, sin embargo esta diferencia en los puntajes no es significativa en términos estadísticos. Cabría agregar que manteniendo separados los rangos de puntajes en hombres y mujeres, hay mayor frecuencia de hombres que de mujeres independientes y muy independientes.

La correlación de Pearson entre el promedio del logro académico en las asignaturas evaluadas con el puntaje obtenido en la prueba EFT de estilo cognitivo es mayor para las mujeres con un valor de 0.32, mientras que para el caso de los hombres este valor es muy bajo con 0.16, lo que indica que no hay una correlación entre estas variables para el grupo masculino.

Se pueden observar diferencias entre hombres y mujeres en las categorías de estilos de aprendizaje y de estilos cognitivos y de los resultados en términos de niveles de logro, que como se mencionó anteriormente, al considerar los mayores puntajes obtenidos por las mujeres se infiere que éstas se ven favorecidas en la institución por su histórica trayectoria de tradición femenina.

## 5. Sugerencias

Se proponen las siguientes estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo óptimo y equilibrado de todos los estilos en pro de alcanzar mejores desempeños en todos los ambientes de aprendizaje propios de su contexto. Estas estrategias se tomaron de los estudios de algunos autores como Alonso y colaboradores (1997), citado en Castro y Guzmán, (2005), y de los estilos cognitivos, de acuerdo con Hederich y Camargo (2001).

Tabla 12. Actividades sugeridas para desarrollar cada estilo de aprendizaje

Estilos	Actividades Sugeridas
<b>Activo</b>	Aquellas en las que se propicie la participación y exposición por parte del estudiante. Se sugiere el empleo de materiales que reten a la resolución de problemas de actualidad.
<b>Reflexivo</b>	Realización de trabajos de manera individual y en grupos donde se haga un seguimiento continuo por parte del docente. Actividades en donde se desarrollen debates y los estudiantes deban responder a cuestionamientos que causen en ellos impacto para promover en ellos la reflexión y la discusión. Materiales que despierten la curiosidad, así como la elaboración de esquemas y diagramas.
<b>Teórico</b>	Organización de grupos de trabajo, en donde los estudiantes conozcan con anticipación la finalidad de la actividad propuesta por el docente, la cual debe estar encaminada a la indagación de conceptos e ideas, formular hipótesis y corroborar afirmaciones.
<b>Pragmático</b>	Las actividades deben presentarse al estudiante con indicaciones muy amplias para su desarrollo. Se sugiere que el docente exprese numerosos ejemplos sobre las ideas que quiere transmitir al grupo de estudiantes. Es muy importante la elaboración de actividades experienciales como salidas

	de campo, laboratorios y aquellas que le permitan al estudiante aplicar aquellos conceptos aprendidos en clase.
--	---

\*Autoría propia

**Tabla 13.** Actividades sugeridas para complementar el estilo cognitivo menos desarrollado.

Estilo	Actividades Sugeridas
<b>Dependientes</b>	Presentación de los componentes desglosados de la unidad temática que el docente va a abordar en la clase o en el periodo académico.
<b>Independientes</b>	Elaboración de resúmenes y mapas conceptuales que le permitan al estudiante integrar la información suministrada sobre una temática.

\*Autoría propia

Sumado al empleo de las estrategias mencionadas, es relevante para la institución revisar con detalle la posible brecha que se evidencia, entre los estilos que se privilegian en el proceso pedagógico durante el año escolar y los estilos requeridos para enfrentarse a las evaluaciones sumativas de final de bimestre. Estas evaluaciones representan un porcentaje significativo del logro académico en cada asignatura, y en muchos casos son determinantes de la valoración final obtenida por el estudiante, que cuando es reprobada, genera en él, la consecuente frustración que conlleva el no poder responder adecuadamente la prueba, para la que considera se ha venido preparando a lo largo del ciclo.

## Referencias

- Acevedo, C. y Rocha, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8).
- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. (5ª Ed.) Bilbao, España: Mensajero.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 3 (12) pp. 360-367. Universidad de Oviedo, España

- Cantú, H. I. (2004). El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantes de arquitectura de la UANL. *Ciencia UANL*, 7 (1), 72-79.
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*. 58.
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. Recuperado de: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocsd/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/31/f0/66.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocsd/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/31/f0/66.pdf)
- Da Cuña, I.; Soto, M.; Lantarón, E. y Labajos M. (2014). Influencia del género en los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de fisioterapia. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 14 (7).
- Esguerra, G. y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. Universidad Santo Tomás. Bogotá- Colombia
- García, C. (2003). Aportes Investigativos para el Cambio de las Relaciones de Género en la Institución Escolar. Universidad Central. Bogotá, Colombia.
- García, H.; Peinado, S. y Rojas, F. (2007). Variables académicas y estilos de aprendizaje en estudiantes en el ciclo de iniciación universitaria. *Revista de Educación Laurus*, 25 (13), 221-240.
- Gimnasio Vermont. (2014). Manual de Convivencia. Bogotá, Colombia.
- Giroux, H. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. *Phenomenology and Pedagogy*. 2 (2). Estados Unidos.
- Hederich, C. y Camargo A. (2000). Estilo cognitivo y logro en el sistema educativo de la ciudad de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Hederich, C. y Camargo, A., (2001). Lenguaje y estilos cognitivos. Una aproximación al problema de las diferencias individuales en la actividad lingüística. En: BERNAL, J., Lenguaje y cognición. Universos humanos. Bogotá: Ediciones U. De Salamanca e Instituto Caro y Cuervo.

- Hederich, C. (2007). Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. 301.
- Hederich, C. y Camargo, A. (2010). Elementos para la formulación de una dimensión comunicativa del estilo de enseñanza. *Nodos y Nudos* 3(29), 27-40.
- Kolb, D. (1985). Kolb's Learning Style Inventory-1985: Validity issues and relations with metacognitive knowledge about problem-solving strategies. University of Macedonia.
- Morales, A.; Rojas, L.; Hidalgo, C.; García, R. y Molinar, J. (2013). Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras Variables relevantes de estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*. 12 (11).
- Munévar, D. (2011). *Pensando en los saberes de género*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C., Colombia. 310.
- Riding, R. y Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. D. Fulton Publishers. 217.
- Riding, R. (2002). *School learning and cognitive style*. David Fulton Publishers Ltda. London, Great Britain. 117.
- Rodríguez-López, D. (2011) ¿Las escuelas reproducen estereotipos de género?: Una mirada al currículo oculto. *Revista Pensando Psicología*. Universidad Cooperativa de Colombia. 12 (7).
- Saldaña, G. M. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la facultad de medicina de la benemérita universidad autónoma de puebla. *Revista estilos de aprendizaje*, 5(5), 42-52.
- Suazo, G. I. (2007). Estilos de Aprendizaje y su correlación con el rendimiento académico en Anatomía Humana Normal. *International Journal of Morphology*, 25 (2), 367-373.
- Tejedor, F. y Caride, G. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de educación*. 287. 113-146.

- Vásquez, A. (2012). Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia. Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1: 371-391, Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia, Colombia
- Vidal. E. y Camps, J. (2007). Familia, educación y género. Monografía. Universidad Internacional de Cataluña. España
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1991). Estilos cognitivos naturaleza y orígenes. Editorial Pirámide. 183.

Recieved: Mar, 26, 2015  
Approved: Aug, 8, 2015