Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles
ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Estilos de aprendizaje y actividades de evaluación en la enseñanza de la metodología de la investigación a estudiantes universitarios

Jesús Marcos Segura Martín
Universidad Bicentenaria de Aragua de San Antonio /U.E.N. Juan Antonio Mandarino, Venezuela
jmsegur6@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8524-8317

Received: 1 September 2022 / Accepted: 14 November 2026

Resumen
El conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes permite diseñar estrategias de enseñanza, aprendizaje y de evaluación con alto grado de pertinencia al contenido evaluado, a los estudiantes y a su contexto. El objetivo general de la investigación fue identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas, que cursaban metodología de la investigación en la Universidad Bicentenaria de Aragua en San Antonio (Miranda-Venezuela), para determinar la relación entre estilos de aprendizaje, las influencias del sexo, especialidad de estudio y actividades de evaluación en los estilos de aprendizaje. La investigación fue descriptiva y correlacional, con un enfoque cuantitativo. Se utilizó una muestra intencional de 64 estudiantes. Edades: 24,25±4,31 años en administración de empresas y 30,68±10,57 años en derecho. Los instrumentos de recogida de datos fueron el Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y escalas de estimación, y validados siguiendo diferentes estrategias. Los principales hallazgos de la investigación revelaron preferencias por el estilo de aprendizaje reflexivo, menor preferencia por el activo, la especialidad de estudio influyó el estilo de aprendizaje activo y correlación positiva, estadísticamente significativa, entre estilos de aprendizaje y algunas actividades de evaluación.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje; Estrategias de evaluación; Estudiantes universitarios; Metodología de la investigación.

Learning styles and evaluation activities in the teaching of research methodology to university students

Abstrac
Knowing students' learning styles allows us to design teaching, learning, and evaluation strategies with a high level of relevance to the evaluated content, to the students and their context. The general objective of this research was to identify the learning styles of students of law and business administration, who were attending research methodology courses in Araguan Bicentennial University at Saint Antonio (Miranda-Venezuela), to determine the relationship between learning styles, the influences of sex, field of study, and the evaluation activities on the learning styles. The research was descriptive and correlational, with a quantitative approach. The intentional sample consisted of 64 students. Ages: law students 24,25±4,31 years old and business administration students 30,68±10,57 years old. The data collection instruments were the Honey Alonso Learning Styles Questionnaire (HALSQ) and rating scales, and validated using different strategies. The principal findings of the study revealed preferences for learning style reflector, the learning style activist had

the most shortcomings, the field of study influenced the learning style activist, and positive correlation, statically significant, between learning styles and some evaluation activities.

Keywords: Learning styles; Assessment strategies; University students; Research methodology

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Revisión de investigaciones publicadas. 2. Objetivos. 3. Hipótesis de investigación. 4. Metodología. 4.1. Tipo de investigación. 4.2. Población y muestra. 4.2.1. Población. 4.2.2. Muestra. 4.3. Tipo de evaluación, actividades de evaluación, técnicas y metodologías de enseñanza. 4.4. Instrumentos de recogida de datos. 4.4.1. Cuestionario de estilos de aprendizaje. 4.4.2. *Ítems* de evaluación para las actividades de evaluación realizadas por los estudiantes. 4.5. Técnicas de análisis de datos. 5. Resultados. 6. Discusión y conclusiones. 7. Referencias.

1. Introducción

En Venezuela, la mayoría de los educadores aceptan que cada individuo tiene su forma de aprender, pero la realidad educativa es que la mayoría de los docentes imparten las clases y evalúan los aprendizajes sin conocer el estilo de aprendizaje de sus estudiantes. En consecuencia, existe la necesidad de obtener datos empíricos, que sirvan de referencia para profundizar en el entendimiento de la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las actividades de evaluación. Más aún, el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes permite, entre otras, detectar debilidades y fortalezas (Tocci, 2013; Vivas et al., 2019), mejorar el conocimiento de los estudiantes (Alonso y Gallego, 2013) y desarrollar las competencias de los estudiantes en cada una de las especialidades de estudio (Segura et al., 2018).

En nuestras clases de metodología de la investigación, se observa que los estudiantes de derecho y administración de empresas no responden de igual manera a un mismo estilo de enseñanza y de evaluación utilizado por un mismo profesor.Somos de los que creen que estas diferencias se deben principalmente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y que las actividades de evaluación influyen en sus estilos de aprendizaje. Por consiguiente, a fin de lograr una evaluación más justa de los aprendizajes, opinamos que los profesores deben acoplar sus estrategias de evaluación a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Cabe entonces preguntarse: ¿cuáles son las actividades de evaluación más apropiadas para cada estilo de aprendizaje?

Algunos estudios tratan de responder a esta pregunta cualitativamente (Tocci, 2013; Gutiérrez, 2018). Conviene, sin embargo, advertir que también es importante examinar el problema desde el punto de vista cuantitativo para comparar información y lograr resultados óptimos. No obstante, hay carencias de investigaciones empíricas que relacionen estilos de aprendizaje y actividades de evaluación.

Esta investigación se realiza con estudiantes de derecho y administración de empresas, que cursan metodología de la investigación en la Universidad Bicentenaria de Aragua en San Antonio (Miranda-Venezuela), con el propósito de responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el estilo de aprendizaje preferido de los estudiantes de derecho y administración de empresas? ¿Qué tipo de correlación existe entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas? ¿Cómo son las preferencias de los estudiantes de derecho y administración de empresas por los estilos de aprendizaje? ¿Cómo influye la especialidad de estudio en los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas? ¿Cómo influye el sexo en los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas? ¿Qué correlación existe entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y las notas alcanzadas en las actividades de evaluación? ¿Qué correlación existe entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de administración de empresas y las notas alcanzadas en las actividades de evaluación?

Dar respuestas a estas interrogantes es importante por varias razones. En primer lugar, conocer el perfil de estilos de aprendizaje en estudiantes de derecho y administración de empresas. En segundo lugar, obtener datos empíricos que sirven de ayuda para entender algunos factores que afectan a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas. En tercer lugar, orientar en la planificación de los cursos de metodología de la investigación en lo concerniente a la selección de actividades de evaluación consistentes con los estilos de de aprendizaje de los estudiantes.

1.1. Revisión de investigaciones publicadas

Después de revisar diversas definiciones de estilos de aprendizaje, adoptamos la definición dada por García-Cué (2013, p. 33),

Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, de preferencias por los sentidos, ambiente, cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad, que sirven como indicadores

relativamente estables, de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos o estrategias en su forma de aprender.

El Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) está ampliamente validado en Iberoamérica para determinar los estilos de aprendizaje en estudiantes de diferentes modalidades del sistema educativo. En este modelo, los estilos de aprendizaje son cuatro: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Las características de estos estilos de aprendizaje aparecen publicadas en la bibliografía de estilos de aprendizaje (Alonso et al., 1994; Ortega y Cabello, 2020).

Algunas investigaciones en contextos educativos venezolanos utilizan el CHAEA, y concluyen que el estilo de aprendizaje preferido en estudiantes universitarios es el reflexivo, seguido de los estilos de aprendizaje pragmático, teórico y activo (Elvira, 2011; Gutiérrez et al., 2011). Asimismo, el estilo de aprendizaje preferido en los estudiantes de educación media general y tecnológica es el reflexivo, no encontrándose diferencias, estadísticamente significativas, con el estilo de aprendizaje pragmático, y el menos preferido es el activo (Segura et al., 2018).

Parece perfectamente claro que el aprendizaje y el rendimiento académico se favorecen cuando los estilos de enseñanza están en fase con los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Allueva y Bueno, 2011). Además, se recomienda que el profesor utilice estrategias de enseñanza y aprendizaje variadas para ayudar al estudiante a pluralizar sus formas de aprender (Gamboa et al., 2015; Villacis et al., 2020).

Dentro de este marco ha de considerarse cuidadosamente la existencia de elementos que indican que los estudiantes responden mejor a una actividad de evaluación que a otra, debido a sus diferencias en los estilos de aprendizaje. Acudimos a los resultados de algunas investigaciones para ejemplificar lo comentado. Un estudiante auditivo responde mejor a una exposición oral y foro de discusión que otro que no lo es (Valencia et al., 2016; Zambrano, 2013). Estudiantes con estilos de aprendizaje auditivo y divergente son los que presentan el mejor desempeño en el procesamiento de la información al diseñar mapas mentales (Alvarado, 2015). De igual forma, los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo resultan más favorecidos que los estilos de aprendizaje activo y pragmático al utilizar el mapa conceptual para mejorar los niveles de comprensión lectora (Briceño et al., 2011). Estas consideraciones ayudan a fundamentar la hipótesis, que hemos planteado en esta investigación, sobre la existencia de correlación entre estilos de aprendizaje y actividades de evaluación.

Es significativa la importancia que tiene el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes porque permite, entre otras, mejorar el rendimiento educativo (Rosewell, 2017), las habilidades emocionales, la eficacia de la gestión del conocimiento en los contextos educativos (Segura, 2016), formar grupos de trabajo, evitar el desgranamiento universitario (Vázquez et al., 2013), suministrar guías para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cruz et al., 2016), aprender a aprender (Allueva y Bueno, 2011; Gutiérrez, 2018), adaptar las estrategias de enseñanza (Batista et al., 2015) y de evaluación (Salazar, 2018) a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y favorecer la educación inclusiva (Sayassatov y Cho, 2019).

Digamos que son diversos los factores que influyen sobre los estilos de aprendizaje. Es sabido, por ejemplo, que son influenciados por los estilos de enseñanza y de evaluación del profesor (Serra-Olivares et al., 2017), especialidad de estudio (Ventura et al., 2012), técnica de estudio (Romero, 2016), influencia familiar (Da Cuña et al., 2014), edad (Ángel y Alonso, 2012), estado socioeconómico, raza (Freiberg et al., 2017), habilidad emocional, sexo, contexto geográfico (Segura et al., 2015 y 2018) y por herramientas informáticas (Cela et al., 2010; De Moya et al., 2011).

Parece, sin embargo, que entender las dependencias de los estilos de aprendizaje de las variables socio-académicas y socioafectivas es complejo. En este sentido, algunos estudios encuentran discrepancias en las formas de aprender (Bobadilla et al., 2017; Murrieta, 2011) y en las relaciones entre los estilos de aprendizaje y las variables rendimiento académico, sexo, entre otras variables (Acevedo y Rocha, 2011; Juárez et al., 2011; Sepúlveda et al., 2010; Urdaneta y Arrieta de Meza, 2012).

Existen diversos criterios para clasificar las actividades, las técnicas e instrumentos de evaluación educativa (Hamodi et al., 2015; Rodríguez e Ibarra, 2012; Sánchez y Escribano, 2014; Zúñiga y Cárdenas, 2014). Basados sobre las propuestas de Rodríguez e Ibarra (2012) y Hamodi et al. *(*2015) se definen las actividades, técnicas e instrumentos de evaluación educativa de las siguientes maneras.

Las actividades de evaluación educativa son todas y cada una de las producciones realizadas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, y que el profesor puede recoger, ver o escuchar. Ejemplos de actividades de evaluación educativa son: mapas conceptuales y mentales, foros de discusión, ensayos, proyectos, exposición, discusión grupal, pruebas, entre otras.

Las técnicas de evaluación educativa son las estrategias utilizadas por los docentes para recoger información de una manera sistemática y metódica acerca de las actividades evaluativas realizadas por los

discentes. La observación, el análisis documental, la encuesta y la entrevista son las utilizadas con mayor frecuencia.

Los instrumentos de evaluación educativa son las herramientas reales y tangibles utilizadas por los docentes para plasmar de manera organizada la información recogida durante la aplicación de una o varias técnicas de evaluación. Ejemplos de instrumentos de evaluación educativa son: la escala de estimación, listas de cotejo, diario del docente, rúbrica de evaluación…

2. Objetivos

1. Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas.
2. Relacionar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas.
3. Determinar las preferencias de los estudiantes de derecho y administración de empresas por los estilos de aprendizaje.
4. Determinar la influencia de la especialidad de estudio en los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas.
5. Determinar la influencia del sexo en los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas.
6. Relacionar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas con las notas alcanzadas en las actividades de evaluación.
7. Relacionar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de administración de empresas con las notas alcanzadas en las actividades de evaluación.

3. Hipótesis de investigación

Hipótesis 1. El estilo de aprendizaje preferido de los estudiantes de derecho y administración de empresas es el reflexivo.

Hipótesis 2. Existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas.
Hipótesis 3. Las preferencias de los estudiantes de derecho y administración de empresas por los estilos de aprendizaje son moderadas.
Hipótesis 4. Los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas dependen de la especialidad de estudio.
Hipótesis 5. Los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas dependen del sexo.
Hipótesis 6. Existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre las puntuaciones de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y las notas alcanzadas en las actividades de evaluación.
Hipótesis 7. Existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre las puntuaciones de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de administración de empresas y las notas alcanzadas en las notas de evaluación.

4. Metodología

4.1. Tipo de investigación

Se realizó una investigación con diseño de campo, enfoque cuantitativo y niveles descriptivo y correlacional.

4.2. Población y muestra

4.2.1. Población

La población estuvo conformada por 106 estudiantes de derecho y administración de empresas (62 de derecho y 44 de administración de empresas) inscritos en las secciones S para cursar metodología de la investigación en las Escuelas de Derecho y Administración de Empresas de la Universidad Bicentenaria de Aragua en San Antonio.

4.2.2. Muestra

Se utilizó una muestra intencional o de conveniencia de 64 estudiantes (35 de derecho y 29 de administración de empresas, 33 mujeres y 31 varones) pertenecientes a 3 secciones S de derecho y tres secciones S de administración de empresas. Edades: 24,25±4,31 años en administración de empresas y 33±10,36 años en derecho.

4.3. Tipo de evaluación, actividades de evaluación, técnicas y metodologías de enseñanza

Se utilizó la evaluación sumativa. Las actividades de evaluación fueron realizadas al final de cada tema.

Las actividades de evaluación fueron: el foro de discusión, el ensayo, el mapa conceptual, la exposición y proyecto de investigación.

La exposición, el proyecto de investigación y su defensa fueron realizados principalmente en grupos mixtos de tres a cuatro estudiantes. Las otras actividades de evaluación fueron realizadas de manera individual.

Las técnicas de evaluación de la observación directa y la observación participante se utilizaron para evaluar las actividades del foro de discusión y la exposición. Las técnicas de evaluación del análisis documental y de producciones se utilizaron para evaluar las actividades del proyecto de investigación, el ensayo y el mapa conceptual. Para el desarrollo de las clases se utilizó la clase magistral a través de las metodologías expositiva, demostrativa e interrogativa. Se promovió la participación de los estudiantes, la reflexión, la discusión y el intercambio de experiencias.

4.4. Instrumentos de recogida de datos

4.4.1. Cuestionario de estilos de aprendizaje

Se utilizó el cuestionario CHAEA. Todos los datos pasaron las comprobaciones de validez estadística.

El análisis de fiabilidad interna de los cuatro estilos de aprendizajes a partir de las medias totales de los ochenta *ítems* que forman al cuestionario, obtenidos con 263 cuestionarios, indicó un valor de fiabilidad alfa de *Cronbach* de 0,758. Los índices de fiabilidad obtenidos por cada estilo de aprendizaje fueron activo = 0,78; reflexivo = 0,73; teórico = 0,76 y pragmático = 0,72.

Después de cuantificados los datos de estilos de aprendizaje se realizó la siguiente pregunta a cada participante de la investigación. ¿Hay coincidencias entre los resultados obtenidos y lo que Ud. piensa que es su forma de aprender?

4.4.2. *Ítems* de evaluación para las actividades de evaluación realizadas por los estudiantes. En todos los casos, se utilizaron escalas de estimación.

El foro de discusión se realizó sobre los contenidos desarrollados en clase. Se utilizaron los siguientes criterios de evaluación: respeto al turno de palabra, pertinencia con el tema solicitado, planteamiento y razones de las opiniones, aceptación de ideas, tolerancia, exposición fluida de ideas, tomar en cuenta las ideas de los demás, tono de voz adecuado y dominio del contenido.

El ensayo se realizó sobre los perfiles del abogado y administrador de empresas y ética profesional. Los *ítems* de evaluación fueron: título y portada, índice, resumen, introducción, pertinencia del tema, originalidad, aporte de nuevas ideas, justificación de las ideas aportadas, ortografía, conocimiento del tema, conclusiones, referencias actualizadas y pertinentes al tema y seguimientos de las normas pautadas.

El mapa conceptual se realizó sobre investigación, ciencia, tecnología y conocimiento. Los criterios de evaluación fueron: presentación, creatividad, ortografía, pertinencia con el contenido solicitado, entendimiento de los conceptos, uso del lenguaje apropiado, establecimiento de relaciones jerárquicas entre los diferentes conceptos y habilidad para comunicar conceptos.

La exposición oral se realizó sobre métodos de investigación. Los criterios de evaluación fueron: presentación personal, pertinencia del contenido con el tema asignado, control personal durante la exposición, control del tiempo, tono de voz, claridad, precisión y fluidez del lenguaje utilizado, coherencia ente los puntos tratados, dominio del tema, manejo de los recursos audiovisuales e integración grupal.

El tema del proyecto de investigación fue seleccionado por los propios estudiantes. En la tabla 1, se muestran los criterios utilizados para evaluarlo.

Todos los criterios y sus ponderaciones fueron sometidos a la opinión de varios colegas, expertos en evaluación y convenidos con los estudiantes que participaron en la investigación.

+

Tabla 1.

Escala de estimación para evaluar proyectos de investigación

CRITERIOS A EVALUAR	PONDERACIÓN MÁXIMA	PONDERACIÓN OBTENIDA
1. PRESENTACIÓN/PORTADA	0,5	
2. ÍNDICE	0,5	
3. RESUMEN Y DESCRIPTORES	1,0	
4. INTRODUCCIÓN a) Problema a tratar. b) Justificación e importancia de la investigación. c) Estructuración del trabajo	3,0	

5. CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN a) Contexto de la investigación. b) Planteamiento del problema. c) Formulación del problema. d) Objetivos de la investigación (general y específicos). e) Justificación e importancia de la investigación. f) Delimitación.	4,0
6. CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO a) Antecedentes de la investigación. b) Bases teóricas/revisión de trabajos publicados. c) Definiciones de términos. d) Hipótesis. e) Sistemas de variables: dependientes, independientes, intervinientes y extrañas. e) Operacionalización de variables.	4,0
7. CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO a) Nivel, diseño y propósito de la investigación. b) Población y muestra. c) Instrumento de recolección de datos y validación del mismo. d) Procedimientos de tabulación y presentación de los datos. e) Técnica de análisis de datos.	4,0
8. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS a) Cronograma de actividades. b) Presupuesto.	1,0
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS a) Actualizadas. b) En orden alfabético.	1,0
10. REDACCIÓN, ORTOGRAFÍA Y NORMAS APA	1,0
TOTALES	20

Elaboración propia, 2022

4.5. Técnicas de análisis de datos

La obtención e interpretación de los descriptivos, pruebas de normalidad, análisis por regresión lineal, correlaciones bivariadas y las pruebas no paramétricas de comparación de medianas fueron realizadas con los programas estadísticos de IBM* SPSS 21 y PAST 3. Antes de realizar la comparación de medianas y medias se realizaron las siguientes pruebas de normalidad: *Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk* y *Anderson Darling.*

La mayoría de las distribuciones no seguían distribución normal, y se aplicaron las pruebas no paramétricas de *Wilcoxon* y *Mann-Whitney* para comparar medianas.

En los análisis por regresión lineal, se consideraron las puntuaciones de los estilos de aprendizaje como variable dependiente y las notas alcanzadas en cada actividad de evaluación como variable independiente.Un valor de $p < 0,05$ fue tomado como una indicación de correlación, estadísticamente significativa, entre las variables, diferencias, estadísticamente significativas, entre las medianas de las variables o desviación de la distribución normal.

Un valor de $p > 0,05$ fue tomado como una indicación de correlación, estadísticamente no significativa, entre variables, la no existencia de diferencias, estadísticamente significativas, entre las medianas de las variables o seguimiento de la distribución normal.

5. Resultados

En relación con la hipótesis 1. El estilo de aprendizaje preferido de los estudiantes de derecho y administración de empresas es el reflexivo.

La prueba de *Wilcoxon* aplicada a todos los estilos de aprendizaje dados en la tabla 2, indicó que hay diferencias, estadísticamente significativas, entre el estilo de aprendizaje reflexivo y los estilos de aprendizaje activo y teórico. No se encontró diferencia, estadísticamente significativa, entre los estilos de aprendizaje reflexivo y pragmático. Los estadísticos fueron (reflexivo-teórico: $W = 1214$, $z = 4,432$, $p = 0,000$; reflexivo-pragmático: $W = 1248$, $z = 0,46696$, $p = 0,800$; reflexivo-activo: $W = 1520$, $z = 4,1373$; $p = 0,000$).

Se acepta la hipótesis de la investigación, debido a que el estilo de aprendizaje preferido fue el reflexivo.

Tabla 2.

Estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas (N = 64)

Estilo de aprendizaje	Promedio	Desviación típica	Mediana
Activo	12,41	± 3,02	13
Reflexivo	14,94	± 2,59	16
Teórico	13,11	± 2,91	13,5
Pragmático	13,33	± 2,72	14

Elaboración propia, 2022

En relación con la hipótesis 2. Existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas.

Las correlaciones bivariadas entre estilos de aprendizaje, dadas en la tabla 3, indicaron la existencia de correlaciones positivas, estadísticamente significativas, entre los estilos de aprendizaje reflexivo-teórico,

reflexivo-pragmático y pragmático-teórico; y, estadísticamente no significativas, entre los estilos de aprendizaje activo-pragmático.

Las correlaciones entre activo-reflexivo y activo-teórico fue negativa y sin significancia estadística.

Se rechaza la hipótesis de la investigación, debido a que no se cumplió para todas las parejas de estilos de aprendizaje.

Tabla 3.
Correlaciones bivariadas entre estilos de aprendizaje. Test de significatividad: dos colas

Estilos de aprendizaje	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Activo	****	*r* = -0,0808 *p* = 0,5257	*r* = -0,1711 *p* = 0,1765	*r* = 0,2384 *p* = 0,0578
Reflexivo	*r* = -0,0808 *p* = 0,5257	****	*r* = 0,4812 *p* = 0,0000	*r* = 0,2827 *p* = 0,0236
Teórico	*r* = -0,1711 *p* = 0,1765	*r* = 0,4812 *p* = 0,0000	****	*r* = 0,3882 *p* = 0,0015
Pragmático	*r* = 0,2384 *p* = 0,0578	*r* = 0,2827 *p* = 0,0236	*r* = 0,3882 *p* = 0,0015	****

Elaboración propia, 2022

En relación con la hipótesis 3. Las preferencias de los estudiantes de derecho y administración de empresas por los estilos de aprendizaje son moderadas. El baremo, mostrado en la tabla 4, se obtuvo mediante un estudio de frecuencias de 327 elementos que habían tomado el cuestionario CHAEA, y pertenecientes a contextos educativos de media general y universitaria de Los Teques y Caracas. Al aplicar este baremo a los estudiantes de derecho y administración de empresas se obtuvo el inventario de estilos de aprendizaje mostrado en la tabla 5.

Tabla 4.
Baremo para estilos de aprendizaje (N = 327)

Estilo de aprendizaje	Promedio y mediana	Muy bajo 0-10 percentil	Bajo 10-30 percentil	Moderada 30-70 percentil	Alto 70-90 percentil	Muy alto 90-100 percentil
Activo	12,25 ± 3,02 12	0 a 8	9 a 10	11 a 13	14 a 16	17 a 20
Reflexivo	14,22 ± 3,16 15	0 a 9	10 a 13	14 a 16	17 a 18	19 a 20
Teórico	12,84 ± 3,08 13	0 a 8	9 a 11	12 a 14	15 a 16	17 a 20
Pragmático	13,11 ± 2,78 14	0 a 9	10 a 12	13 a 14	15 a 16	17 a 20

Elaboración propia, 2022

En los estilos de aprendizaje activo y pragmático, predominan las preferencias de alta a muy alta. En los estilos aprendizaje reflexivo y teórico, predomina las preferencias moderadas.

Se rechaza la hipótesis de la investigación, debido a que las preferencias no fueron todas moderadas.

Tabla 5.
Inventario de estilos de aprendizaje para los estudiantes (N = 64)

Estilo de aprendi-zaje	Muy bajo	Especia-lidad		Bajo	Especia-lidad		Mode-rada	Especia-lidad		Alto	Especia-lidad		Muy alto	Especia-lidad	
		D	A		D	A		D	A		D	A		D	A
Activo	7	5	2	12	9	3	19	11	8	19	9	10	7	1	6

Reflexivo	3	1	2	13	4	9	28	17	11	18	11	7	2	2	0
Teórico	5	2	3	12	6	6	27	17	10	15	8	7	5	2	3
Pragmá-tico	7	6	1	17	9	8	11	5	6	25	14	11	4	1	3

*Nota: D = derecho y A = administración de empresas
Elaboración propia, 2022

En relación con la hipótesis 4. Los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas dependen de la especialidad de estudio. Se compararon las medianas de estilos de aprendizaje, dadas en la tabla 6, por especialidad de estudio.

La prueba de *Mann-Whitney* indicó que solo se observaron diferencias, estadísticamente significativas, entre las medianas de los estilos de aprendizaje activo, es decir, los estudiantes de administración de empresas fueron más activos que los estudiantes de derecho.

No se observaron diferencias, estadísticamente significativas, entre las medianas de los otros estilos de aprendizaje.

Los estadísticos *U* de *Mann Whitney* fueron: activo (U = 336, z = -2,3212 y p = 0,0203), reflexivo (U = 386, z = -1,6483 y p = 0,0993), teórico (U = 496, z = -0,1495 y p = 0,8812) y pragmático (U = 405, z = -1,3896 y p = 0,1646).
La hipótesis de la investigación se cumplió para el estilo de aprendizaje activo.

Tabla 6.
Efecto de la especialidad de estudio en los estilos de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Administración de empresas		Derecho	
	Promedio	Mediana	Promedio	Mediana
Activo	13,30 ± 2,94	14	11,60 ± 2,88	12
Reflexivo	14,21 ± 2,84	15	15,49 ± 2,47	16
Teórico	13,00 ± 3,20	13	13,20 ± 2,70	14
Pragmático	13,90 ± 4,31	14	12,80 ± 3,00	13

Elaboración propia, 2022

En relación con la hipótesis 5. Los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y administración de empresas dependen del sexo.

Se compararon las medianas de estilos de aprendizaje, dadas en la tabla 7, por sexo. La prueba de *Mann-Whitney* no encontró diferencias, estadísticamente significativas, entre los estilos de aprendizaje de varones y mujeres. Los estadísticos fueron: activo (U = 475,5, z = -0,4798 y p = 0,5314), reflexivo (U = 408,5, z = -1,3912 y p = 0,1642), teórico (U = 499,5, z = -0,1557 y p = 0,8763) y pragmático (U = 487,5, z = -0,9983 y p = 0,3181).
Se rechaza la hipótesis de la investigación.

Tabla 7.
Efecto del sexo en los estilos de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Varones		Mujeres	
	Promedio	Mediana	Promedio	Mediana
Activo	12,19 ± 3,17	13	12,39 ± 3,13	13
Reflexivo	15,51 ± 2,36	16	14,64 ± 2,85	16
Teórico	13,45 ± 2,71	13	13,15 ± 3,10	14
Pragmático	13,80 ± 2,40	15	13,03 ± 2,95	14

Elaboración propia, 2022

En relación con la hipótesis 6. Existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre las puntuaciones de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de derecho y las notas alcanzadas en las actividades de evaluación.

Los resultados del análisis por regresión lineal se muestran en la tabla 8. Las correlaciones entre los puntos del estilo de aprendizaje activo y las notas alcanzadas en la actividad de evaluación ensayo y entre los puntos del estilo de aprendizaje pragmático y las notas obtenidas en la actividad de evaluación proyecto de investigación fueron positivas y estadísticamente significativas. Otras correlaciones fueron débiles y sin significancia estadística.

Se rechaza la hipótesis de la investigación, debido a que no todas las correlaciones fueron positivas y estadísticamente significativas.

Tabla 8.
Resultados del análisis por regresión lineal entre los puntos de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de derecho y las notas alcanzadas en cada actividad de evaluación

Estilo de aprendizaje	Mapa conceptual	Foro de discusión	Ensayo	Exposición	Proyecto de investigación
Activo	r = 0,0007 p = 0,8968	r = 0,2215 p = 0,1815	r = 0,3366 p = 0,0388	r = 0,4117 p = 0,4842	r = 0,3120 p = 0,0565
Reflexivo	r = 0,1879 p = 0,2586	r = 0,0243 p = 0,8850	r = 0,05 26 p = 0,7538	r = 0,2202 p = 0,1841	r = 0,2202 p = 0,1841
Teórico	r = 0,0615 p = 0,7139	r = 0,0992 p = 0,5533	r = -0,0509 p = 0,7614	r = 0,1974 p = 0,2348	r = 0,1171 p = 0,3051
Pragmático	r = 0,1563 p = 0,3487	r = 0,1421 p = 0,3949	r = 0,0608 p = 0,7171	r = 0,2524 p = 0,1263	r = 0,3243 p = 0,0470

Elaboración propia, 2022

En relación con la hipótesis 7. Existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre las puntuaciones de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de administración de empresas y las notas alcanzadas en las actividades de evaluación.
Los resultados del análisis por regresión lineal se muestran en la tabla 9.

Se observaron correlaciones positivas, estadísticamente significativas, entre las puntuaciones de los estilos de aprendizaje reflexivo y pragmático y las notas alcanzadas en la actividad de evaluación mapa conceptual. También se observaron correlaciones positivas, estadísticamente significativas, entre los estilos de aprendizaje activo y pragmático y las notas alcanzadas en la actividad de evaluación exposición. Otras correlaciones no tuvieron significancia estadística.

Se rechaza la hipótesis de la investigación, debido a que las correlaciones no fueron todas positivas y con significancia estadística.

Tabla 9.
Resultados del análisis por regresión lineal entre los puntos de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de administración de empresas y las notas alcanzadas en cada actividad de evaluación

Estilo de aprendizaje	Mapa conceptual	Foro de discusión	Ensayo	Exposición	Proyecto de investigación
Activo	r = 0,1873 p = 0,2813	r = 0,1020 p = 0,2810	r = -0,0738 p = 0,6736	r = 0,4049 p = 0,0158	r = -0,1267 p = 0,4684
Reflexivo	r = 0,4106 p = 0,0143	r = 0,11590 p = 0,5075	r = 0,0845 p = 0,6296	r = 0,1514 p = 0,3852	r = 0,0418 p = 0,8115
Teórico	r = 0,0794 p = 0,6510	r = 0,1290 p = 0,4604	r = 0,0783 p = 0,6547	r = -0,0328 p = 0,8515	r = 0,1395 p = 0,4242
Pragmático	r = 0,3621 p = 0,0332	r = 0,3215 p = 0,0596	r = 0,0481 p = 0,7837	r = 0,3723 p = 0,0276	r = -0,3665 p = 0,4030

Elaboración propia, 2022

6. Discusión y conclusiones

En el contexto educativo investigado, los estudiantes de administración de empresas y de derecho tienen preferencias por el estilo de aprendizaje reflexivo que se diferencia, con significancia estadística, de los estilos de aprendizaje activo y teórico. Estos resultados son consistentes con otras investigaciones que revelan preferencias de los estudiantes universitarios por el estilo de aprendizaje reflexivo (Ortega y Cabello, 2020; Pérez et al., 2019; Villacis et al., 2020).

Estos resultados sugieren que el profesor debe acoplar su estilo de enseñanza al estilo de aprendizaje reflexivo, y refuerzan la recomendación dada por diversos investigadores (Gamboa et al., 2015) de utilizar estrategias de enseñanza, aprendizaje y de evaluación equilibradas y variadas para ayudar a los estudiantes a adquirir una forma más plural de aprender.

En lo referente a la pregunta realizada a los estudiantes. ¿Hay coincidencias entre los resultados obtenidos y lo que Ud. piensa que es su forma de aprender? Los estudiantes afirman que hay coincidencias entre lo que ellos piensan que es su forma de aprender y los resultados del CHAEA. En general, hay consistencia entre lo que se observa en las clases, los resultados del CHAEA y las afirmaciones de los participantes en la investigación.

Existen correlaciones positivas, estadísticamente significativas, entre los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico, pragmático y teórico y reflexivo y pragmático. Este hallazgo es consistente con los obtenidos por

Ángel y Alonso (2012) y Briceño et al. (2011). Las características comunes entre estos estilos de aprendizaje ayudan a explicar estas correlaciones.

La correlación entre los estilos de aprendizaje activo y pragmático fue positiva, pero sin significancia estadística. En este sentido, Segura et al. (2018) encontraron correlación positiva, estadísticamente significativa, entre los estilos de aprendizaje activo y pragmático. En la presente investigación, la muestra es más pequeña, el valor del coeficiente de correlación está en el rango de débil-moderado (Santabárbara, 2019) y la significancia estadística no es demasiado grande. Atendiendo a lo comentado se concluye que la correlación entre activo y pragmático no es casual, y se propone la hipótesis, que se deberá demostrar, que en una muestra mayor la correlación será estadísticamente significativa.

En cada estilo de aprendizaje, el número de estudiantes con preferencias de alta a muy alta predomina sobre el número de estudiantes con preferencias de baja a muy baja.

En los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico, predominan las preferencias moderadas. Estos dos estilos de aprendizaje están relacionados, y es de esperarse similitudes entre ellos.

En los estilos de aprendizaje activo y pragmático predominan las preferencias de alta a muy alta.

Al comparar los estudiantes por especialidad se encuentra que los estudiantes de administración de empresas son más activos que los estudiantes de derecho. Este resultado concuerda con lo observado por Cruz et al. (2016) y Freiberg et al. (2017) sobre la existencia de relación entre los estilos de aprendizaje y la especialidad de estudio.

Salvo en el estilo de aprendizaje activo, los varones poseen mayores promedios en los estilos de aprendizaje que las mujeres, pero no se encuentran diferencias, estadísticamente significativas, entre los estilos de aprendizaje de mujeres y varones. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otra investigación (Segura et al., 2018) donde las mujeres, en contextos educativos venezolanos, son más activas que los hombres.

El estilo de aprendizaje menos preferido en hombres y mujeres es el activo. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones que encuentran menor preferencia por el estilo de aprendizaje activo (Elvira, 2011; Juárez et al., 2011).

En los estudiantes de derecho, se obtienen correlaciones positivas, estadísticamente significativas, entre los puntos del estilo de aprendizaje activo y las notas alcanzadas en la actividad de evaluación ensayo y entre los puntos del estilo de aprendizaje pragmático y las notas alcanzadas en la actividad de evaluación proyecto de investigación. Este último resultado concuerda con lo señalado por Gutiérrez (2018) y Sáez (2018) que los proyectos de investigación favorecen, entre otros estilos de aprendizaje, al estilo de aprendizaje pragmático.

En los estudiantes de administración de empresas, se obtienen correlaciones positivas, estadísticamente significativas, entre los puntos de los estilos de aprendizaje activo y pragmático y las notas alcanzadas en la actividad de evaluación exposición y entre los puntos del estilo de aprendizaje pragmático y las notas alcanzadas en la actividad de evaluación mapa conceptual. Estos hallazgos son congruentes con otras investigaciones que sugieren que la exposición y el mapa conceptual favorecen, entre otros estilos de aprendizaje, al estilo de aprendizaje pragmático (Gutiérrez, 2018; Sáez, 2018).

Las correlaciones entre los puntos de los estilos de aprendizaje pragmático y activo, en los estudiantes de administración de empresas, y las notas alcanzadas en la actividad de evaluación proyecto de investigación son negativas y sin significancia estadística. No se esperaba este resultado, debido a que algunas investigaciones (Gutiérrez, 2018; Sáez, 2018) generalizan los beneficios de los proyectos de investigación para desarrollar todos los estilos de aprendizaje, independientemente de la especialidad de estudio.

Sobre las correlaciones positivas, estadísticamente no significativas, entre el estilo de aprendizaje activo de los estudiantes de derecho y la nota alcanzada en la actividad de evaluación proyecto de investigación y entre el estilo de aprendizaje pragmático de los estudiantes de administración de empresas y la actividad de evaluación foro de discusión se hacen las siguientes anotaciones. La muestra es pequeña dificultando la obtención de correlaciones estadísticamente significativas, el coeficiente de correlación está entre débil-moderado y la significancia estadística no es muy alta. En consecuencia, se propone la hipótesis, que debe ser demostrada, que estas correlaciones serán estadísticamente significativas en una muestra mayor.

Tal como se esperaba, los estudiantes de derecho y administración de empresas no responden de igual manera a las mismas estrategias de enseñanza y evaluación. Por ejemplo, el estilo de aprendizaje activo, en los estudiantes de derecho, es favorecido por el proyecto de investigación y ensayo. En cambio, el estilo de aprendizaje activo, en los de administración de empresas, es favorecido por la exposición… En general, las actividades de evaluación ensayo, foro de discusión y proyecto de investigación favorecen más a los estudiantes de derecho que a los de administración de empresas. En cambio, la elaboración de mapas conceptuales digitales, presentaciones *PowerPoint,* otros recursos TIC y exposiciones favorecen más a los

de administración de empresas. En consecuencia, es prudente advertir que la enseñanza y evaluación de los estudiantes se deben realizar considerando sus estilos de aprendizaje y la especialidad de estudio.

Partiendo de que la mayoría de las correlaciones entre las puntuaciones de los estilos de aprendizaje y las notas alcanzadas en las actividades de evaluación son positivas, no es una casualidad el hecho de que todos los estudiantes que participaron en la investigación aprobaran el curso de metodología de la investigación. La nota media fue 75%. Esto nos lleva a decir que la mayoría de estas estrategias de enseñanza y de evaluación favorecen a la mayoría de los estudiantes. Es más, los estudiantes manifiestan complacencia con ellas.

Futuras acciones de investigación deben ser orientadas a aumentar la muestra para mejorar algunas correlaciones que no son estadísticamente significativas, pero podrían mejorar en una muestra mayor, extender la investigación a otras especialidades, centros de estudios, asignaturas; y ampliar el número de actividades de evaluación para profundizar en el entendimiento de los efectos que producen las estrategias de enseñanza y de evaluación en los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

Acevedo, C. y Rocha, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje, 8*(8). Recuperado de http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/65/4

Alonso, C. Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Alonso, C. y Gallego, D. (2013). Aplicaciones de los estilos de aprendizaje. En J.L. García, M. Jiménez, T. Martínez y C. Sánchez (coords.), *Estilos de aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI* (pp. 95-104). México: Aprender a aprender y aprender a pensar. *Arbor, 187*(Extra 3), 261-266. Recuperado de DOI: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3155

Alvarado, L. (2016). Estilos de Aprendizaje y Mapas Mentales en Estudiantes de Secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 8*(16), 1-24. Recuperado de DOI: https://doi.org/10.55777/rea.v9i17

Ángel, W. y Alonso, C. (2012). Los estilos de aprendizaje en los estudiantes de primer semestre de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD – Colombia. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 5*(10), 172-183. Recuperado de http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/114

Batista, G., Portilho, E. y Rufini, S. (2015). Evidence of validity for the Portilho/Banas Teaching Style Questionnaire. *Paidéia, 25*(62), 317-324. Recuperado de DOI: 10.1590/1982-43272562201505

Bobadilla, S., Cardoso, D., Carreño, L. y Ociel, J. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en psicología del centro universitario UAEM Temascaltepec, 2016. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7*(14), 1-17. Recuperado de http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.271

Briceño, L., Rojas, F. y Peinado, S. (2011). Influencia de los mapas conceptuales y los estilos de aprendizaje en la comprensión de la lectura. *Revista Estilos de Aprendizaje, 4*(8),3-22. Recuperado de http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/61

Cela, K., Fuertes, W., Alonso, C. y Sánchez, F. (2010). Evaluación de herramientas web 2.0, estilos de aprendizaje y su aplicación en el ámbito educativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 5*(5), 117-134. Recuperado de http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/123

Cruz, A., Soberanes, A. y Lule, A. (2016). Estudio comparativo de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Sociología Contemporánea*, *3*(6), 76-84

Da Cuña, J., Gutiérrez, M., Barón, F. y Labajos, M. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje, desde la perspectiva de género. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 7*(13), 64-88. Recuperado de DOI: https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1008

De Moya, M., Hernández, J. y Cózar, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, *29*(1), 137-156. Recuperado de http://revistas.um.es/rie/article/view/110481

Elvira, M. (2011). *Autorregulación, estilos de aprendizaje e ingreso a la universidad como predictores del rendimiento académico.* (Tesis de maestría, Universidad Simón Bolívar de Venezuela.). Recuperado de http://159.90.80.55/tesis/000153654.pdf

Freiberg, A., Ledesma, R. y Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología,35(*2),535-573. Recuperado de https://doi.org/10.18800/psico.201702.0

Gamboa, M., Briceño, J. y Camacho, J. (2015). Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Opción, 31*(3), 509-527. Recuperado de

http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567026
García-Cué, J. (2013). Estilos de Aprendizaje. En J.L. García-Cué, M. Jiménez, T. Martínez y C. Sánchez (coords.), *Estilos de aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI* (pp. 17-72). México: Colpos.
Gutiérrez, M., García-Cué, J., Vivas, M., Santizo, J. Alonso, C. y Arranz de Díos, M. (2011). Estudio comparativo de los estilos de aprendizajes del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España. *Revista Estilos de Aprendizaje, 4*(7), 1-28. Recuperado de http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/50/24
Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar, su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias Pedagógicas*, *31*, 83-96. Recuperado de DOI: https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004
Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos, 37*(147), 146-161. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009
Murrieta R.(2021). Identificación de los estilos de aprendizaje, estrategia para mejorar la formación de docentes en la escuela normal. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 14*(27), 112-123. Recuperado de https://doi.org/10.55777/rea.v14i27.2611
Ortega, W. y Cabello, G.S. (2020). Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Ucayali. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 13*(25). Recuperado de http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1511
Pérez Hernández, A.F., Méndez Sánchez, C.J., Pérez Arellano, P.Y. y Yris Whizar, H.M. (2019). Los estilos de aprendizaje como estrategia para la enseñanza de la educación superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 12*(23), 96-122. Recuperado de http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1212
Rodríguez, G. e Ibarra, M.S. (2012). La evaluación de los procesos y contextos educativos. En F. Navaridas Nalda (Ed.), *Procesos y contextos educativos*.(pp. 257-298). Murcia: Genueve Ediciones.
Romero, J. (2016). Estrategias de aprendizaje para visuales, auditivos y kinestésicos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (mayo 2016). Recuperado de http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/05/kinestesicos.html
Rosewell, J. (2017). Learning Styles. The Open University. Recuperado de http://www.open.edu/openlearn/education-development/am-i-ready-be-distance-learner/content-section-0
Juárez, C., Hernández, S. y Escoto, M. (2011). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *7*(7). Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_5.pdf.
Sáez, J. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Salazar, J. (2018). Evaluación del aprendizaje signficativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuestas y desafíos en el aula. *Tendencias Pedagógicas, 31*, 31-46. Recuperado de DOI: http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.001
Sánchez, E. y Escribano, J.J. (2014). Medios de evaluación en los MOOC.*EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, *48.* Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48 Sanchez Escribano.html
Santabárbara, J. (2019). Cálculo del intervalo de confianza para los coeficientes de correlación mediante sintaxis en SPSS. *Revista REIRE d'Innovació i Recerca en Educació, 12*(2), 1-14. Recuperado de http://doi.org/10.1344/reire2919.12.228245
Sayassatov, D. y Cho, N. (2019). The ininfluence of Learning Styles on a Model of IoT-based inclusive education and its Architecture. *J. Inf. Technol. Appl. Manag. 26*(5), 27-39. Recuperado de https://doi.org/10.21219/jitam.2019.26.5.027
Segura, J. M., Cacheiro, M. L. y Domínguez. M.C. (2015). Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Educación y educadores*. *18* (1), 9-26. Recuperado de DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.1
Segura, J. M. (2016). *La gestión del conocimiento en contextos educativos venezolanos basada sobre estilos de aprendizaje, inteligencia emocional y tecnologías de la información y comiunicación* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fezview/tesisuned:Educacion-Jmsegura

Segura, J. M., Cacheiro, M. L. y Domínguez. M.C. (2018). Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional de estudiantes venezolanos en educación media general y tecnológica. *Areté.Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, 4*(8), 37 – 60.

Sepúlveda, M., Montero, E., Pérez, R., Contreras, E. y Solar, M. (2010). Diferencias de género en el perfil de estilos y del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje de estudiantes de farmacología. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *5*(5), 66-83.

Serra-Olivares, J., García-Rubio, J., Gil, P., Cejudo, C. y González, S. (2017). Estilos de aprendizaje y evaluación formativa: Estudio con universitarios de Educación Física chilenos. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 7(1), 129-138.

Tocci, A. (2013). Estilos de aprendizaje de los alumnos de ingeniería según la programación neurolingüística. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *11*(12), 167-176. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/1sr_12_0ctubre_2013.pdf

Urdaneta, S. y Arrieta de Meza, B. (2012). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en la comprensión de textos en inglés en la Universidad de Oriente. *Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales A.C.*, *2*(4), 187-199.

Valencia, M., Alonzo, D., Vargas, J., Ancona, J. y Aké, B. (2016). Estilos de aprendizaje VAK de los alumnos de químico farmacéutico biólogo, de la Universidad Autónoma de Campeche, generaciones 2012, 2013 y 2014. *Revista Boletín Redipe, 5(*8), 44-51. Recuperado de https://revista.redipe.org>

Vázquez, S., Noriega, M. y García, S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(1), 29-44. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000100003yscript=sci_arttext

Ventura, A., Gagliardi, R. y Moscoloni, R. (2012). Estudio comparativo de los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes disciplinas. *Revista Estilos de Aprendizaje, 9*(9), 71-84. Recuperado de http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/94T

Villacis, L., Loján, B., De la Rosa, A. y Caicedo, E. (2020). Estilos de Aprendizajes en estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI* (Número especial 2), 289-300. Recuperado de https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index

Vivas, R. J., Cabanilla, E. y Vivas, W. H. (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), Recuperado de DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28439

Zambrano, L. (2013). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el desempeño académico en alumnos de nivel universitario* (tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, León, Guanajuato, México. Recuperado de https://repositorio.tec.mx.DocsTec_12826

Zúñiga, C. y Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, *53*(1), 57-72. Recuperado de DOI:10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.21

Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación.

Conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

© 2026 by the authors. Submitted for open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons