

Cómo citar este artículo

Duque Misas, S. I, Ospina Ospina, A. y Tobón Restrepo, L. J. (2018). Una mirada exploratoria del rendimiento académico y los estilos de aprendizaje en diferentes ambientes universitarios. *Revista Reflexiones y Saberes*, 5(8), 28-44.

| Una mirada exploratoria del rendimiento académico y los estilos de aprendizaje en diferentes ambientes universitarios

Sonia Inés Duque Misas

Directora del Programa de Psicología,
Fundación Universitaria María Cano
sидуquem@ucn.edu.co

Luis Javier Tobón Restrepo

Docente del Programa de Psicología,
Universidad Católica Luis Amigó
javiertobon@gmail.com

Alexander Ospina Ospina

Docente del Programa de Psicología,
Fundación Universitaria Católica del Norte
javiertobon@gmail.com

Tipo del texto: Artículo de Revisión.

| Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar la revisión de referencias bibliográficas encontradas, en razón de la investigación que se efectuó sobre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Si bien el rastreo de las fuentes se centró en el análisis de las variables rendimiento académico y estilos de aprendizaje, la pesquisa permitió constatar la existencia de otras categorías que pueden considerarse al momento de asociar los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. En este sentido, se describirá la aparición significativa de otras variables emergentes en el proceso de aprendizaje —personalidad, contexto social, motivaciones, autoestima e inteligencia emocional—, las cuales permitieron ampliar la comprensión de la educación como un fenómeno complejo e integral, más allá de la básica instrucción o el desarrollo evolutivo.

Palabras clave: Aprendizaje, estilos de aprendizaje, rendimiento académico, variables emergentes.

| Abstract

This article has the object to show the bibliographic reference review found due to the research of the investigation that is carried out regarding the learning and academic performance's styles in the students of the psychology's program of Católica del Norte University Foundation. The focus of the searching of the information was the analysis of the variables, academic performance and learning methods, the evidence shows the existents of variables that could be consider when the academy performance and learning methods are associated. This article

will show the appearance of the increase variables in the learning process, therefore, personality, social context, motivation, self-esteem and emotional intelligence, allowed the increasing the comprehension of the education as an integral and complex phenomenon, furthermore the basic instruction or the progressive development.

Keywords: Education for the development, aesthetic experience, political formation, political humanization, problematic pedagogy.

| Introducción

El presente artículo, antes que realizar una revisión exhaustiva de los resultados de investigación alrededor de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, pretende evidenciar las variables que emergen y son una constante en los estudios que tratan estos dos temas. La relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico es una cuestión suficientemente realizada y evidenciada en los trabajos de Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez (2012), Richardson, Abraham & Bond (2012), y Ventura (2013). Estos autores han sistematizado las investigaciones realizadas, alrededor de dichas variables desde 2002, confirmando y validando las relaciones existentes, y especificando los abordajes metodológicos que han sido más significativos para la medición y correlación. Además de estas revisiones exhaustivas, pueden encontrarse numerosos estudios publicados en el "Journal of Learning Styles de la Universidad de Utah", en el cual se convocan investigaciones que analizan los estilos de aprendizaje, desde contextos culturales y académicos específicos, diferencias psicológicas y sociales entre la población, áreas disciplinares, estilos de aprendizaje y otras variables intervinientes.

Por otra parte, las variables emergentes de la relación antes mencionada no han sido ampliamente tratadas en la literatura en lengua castellana, situación que se evidencia tras la pesquisa bibliográfica realizada en el marco del desarrollo del proyecto de investigación sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Católica del Norte. La consulta fue realizada en las bases de datos Ebsco Host, Dialnet, Redalyc y Scielo, utilizando los conceptos de estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Los resultados sumados y filtrados por repeticiones ascendieron a 1.400 datos; sin embargo, con la aplicación de operadores booleanos se rastrearon los estudios que toman las dos variables como objeto directo y correlacionado en sus investigaciones en contextos universitarios. Con lo anterior, se obtuvieron 67 resultados, aunque cabe anotar que los relacionados con la metodología virtual son escasos.

¹ Esta investigación pertenece a la línea de psicología y virtualidad, y a la sublínea innovaciones y aplicaciones *online* de la psicología educativa, de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Surge de la necesidad de fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje que ayuden al mejoramiento y logro de las competencias para un buen desempeño académico por parte de los estudiantes que se forman como profesionales en la institución. En este sentido, esta investigación pretende determinar si existe asociación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de bajo rendimiento académico, comparada con los estudiantes de alto rendimiento.

| Sobre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico

Es importante referenciar, como antecedente de la mayoría de estudios científicos, a los autores que mediante sus teorías han aportado de manera fundamental al entendimiento del aprendizaje. Tal es el caso de clásicos como Pavlov (1968), Skinner (1953), Vygotsky (1973), Piaget (1983), Bandura (1984) y Ausubel (1968), quienes han definido ampliamente el aprendizaje y los procesos involucrados en él, proponiendo las bases para comprender los estilos o formas de aprender, y su consecuente medición en el contexto escolar, en la forma de rendimiento académico.

El rendimiento académico es un fenómeno que ha recibido menos atención teórica que los estilos de aprendizaje, y en razón de ello se supondría menor ambigüedad en su definición. Sin embargo, González, Caso, Díaz y López (2012) han identificado la dificultad en su conceptualización; estos autores, retomaron el estudio de López-Ortega (2011), quien en más de 300 bases de datos intenta identificar una conceptualización sobre rendimiento académico, y con quien confluyen en entender el rendimiento como una medida cuantitativa o cualitativa que obtiene el estudiante, en razón de sus conocimientos y habilidades, teniendo en cuenta además que tal desempeño o logro puede estar determinado por factores personales, familiares, escolares y sociales.

Dado lo anterior, el rendimiento académico supone (y ha sido demostrado así, como se enunciará más adelante) el antecedente de una determinada forma de responder por parte del estudiante. Esta variable independiente se identifica en lo que se ha llamado "estilos de aprendizaje"; esto es, estrategias que los estudiantes tienen a la hora de realizar actividades académicas.

La propuesta teórica clásica más aceptada en la clasificación de los estilos de aprendizaje se encuentra en Kolb (1976). Para dicho estudioso de la educación experiencial, los estilos de aprendizaje son ciertas capacidades particulares de aprender, que se destacan por encima de otras, como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual. Para Kolb (1976), aprender algo implica percibir y procesar la información que se recibe. Algunas personas perciben de forma conceptual y abstracta; otras, por medio de la experimentación; y otras, mediante la reflexión. A partir de esta propuesta, el autor categorizó los estilos de aprendizaje en cuatro categorías: acomodador, asimilador, convergente y divergente.

Las capacidades particulares propuestas por Kolb (1976) fueron entendidas por R. Dunn y Dunn (1978) como el conjunto de características personales y biológicas; son estas las que hacen posible que un método de enseñanza sea efectivo en unos estudiantes e inefectivo en otros, de acuerdo con sus características individuales. Igualmente, sobre la base de Kolb (1976), otros autores aportaron a la definición de los estilos de aprendizaje, conservando los principios de la percepción y el procesamiento. Así, Weinstein & Mayer (1986) definieron los estilos de aprendizaje como las acciones y pensamientos de los estudiantes que suceden durante el aprendizaje, donde el grado de motivación interfiere en la adquisición y obtención de los conocimientos. Es así como plantean que el objetivo de cualquier estilo particular de aprendi-

zaje es intervenir en la motivación y efecto del estudiante, que le permita seleccionar, adquirir y organizar un nuevo conocimiento.

Conservando los elementos de emotividad y cognición, pero avanzando en los volitivos, Keefe (1988) presentó los estilos de aprendizaje como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores, relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje.

En estos antecedentes teóricos puede advertirse que los estilos de aprendizaje se describen sobre las particularidades de los estudiantes; aunque el aprendizaje se recree en algunas circunstancias en la interacción grupal, su medición mediante el rendimiento académico es particular. Esto le hace una manifestación actitudinal, conductual y procedimental que lleva a un individuo a diferenciarse de los demás, mediante sus actitudes, preferencias y tendencias (Alonso, 1992).

Tal visión de los estilos de aprendizaje, que puede describirse como personalista, ha sido extendida recientemente por autores como Contreras y Del Bosque (2004), quienes expresan que cada persona aprende de manera distinta y utiliza diferentes estilos con mayor o menor eficacia, a pesar de que las motivaciones, el nivel de instrucción, la edad o el mismo tema de estudio sean iguales. Estos autores vuelven a encontrarse con Kolb al dar gran valor al factor cognitivo; es este la manera de representar, procesar y recuperar información, lo cual hablará de cómo el sujeto aprende.

Todo este contexto teórico fue el preámbulo para que Alonso, Gallego y Honey (1995), desde los conceptos sobre la experiencia y la comprensión, propusieran el esquema de clasificación más actualizado y vigente alrededor de los estilos de aprendizaje, a saber:

- » *Estilo de aprendizaje Activo*: las características principales en los sujetos con este estilo son, entre otras, la improvisación y la animación; asociados a este estilo se encuentran sujetos descubridores, arriesgados y espontáneos. Así mismo, de mente abierta, buscadores de nuevas experiencias y con facilidades para la socialización y trabajo con otros, lo que conlleva dificultades para trabajos pasivos y solitarios.
- » *Estilo de aprendizaje reflexivo*: entre las características de este estilo de aprendizaje están la receptividad, el análisis, la minucia y exhaustividad, así como también la prudencia, la curiosidad y la observación. Las dificultades se perciben alrededor de la acción sin la planificación previa, convertirse en el centro de atención, entre otras.
- » *Estilo de aprendizaje teórica*: se caracteriza por ser crítico, estructurado, objetivo y metódico, además de perfeccionista y racional. Dificulta a los sujetos las actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre, así como las situaciones que impliquen emociones.
- » *Estilo de aprendizaje pragmático*: los sujetos con este estilo se caracterizan por ser experimentadores, prácticos, eficaces, directos y realistas, y actúan rápidamente y con seguridad; mientras que tienen dificultades con las actividades no relacionadas con sus necesidades que no son prácticas ni realistas (pp. 71-74).

Varias de las investigaciones revisadas, mantienen conceptualizaciones sobre estilos de aprendizaje iguales o similares a las planteadas por Kolb (1976) y Alonso et al. (1995), las cuales se operacionalizan en estudios con población universitaria. El más significativo por su valor estadístico y bibliométrico es el presentado por Juárez, Hernández y Escoto (2011), quienes a partir del test CHAEA (que identifica los estilos de aprendizaje propuestos por Alonso et al., 1995) y del historial académico de cada estudiante, han concluido que el estilo reflexivo es el más frecuente en la población universitaria; es más usual entre las mujeres, mientras que en los hombres es más común el pragmático.

Tal situación ya había sido referida por Esguerra y Guerrero (2010), quienes en población universitaria identificaron el estilo de aprendizaje reflexivo como el más frecuente. Además, señalaron la relación significativa entre los modos de aprendizaje y el rendimiento académico, especialmente en los estudiantes que muestran estilo activo y en los que expresan estilo reflexivo. Asimismo, identificaron que los estudiantes que conviven con sus familias obtienen mejores resultados frente a quienes viven solos, lo que podría relacionarse con una mayor confianza y seguridad en el estudiante al afrontar situaciones y retos escolares.

En los anteriores planteamientos puede advertirse que las respuestas particulares de los sujetos en el proceso de aprendizaje no se realizan exclusivamente desde sus posibilidades cognitivas, sino también mediante diversos recursos psicológicos. Así lo ha propuesto Aguilera y Ortiz (2010), quienes, al referir los estilos de aprendizaje, proponen una teoría psicopedagógica que ayuda a la comprensión de las diferencias entre los sujetos, a la hora del aprendizaje. El estudio se centra en los estilos de aprendizaje desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky, y describe los postulados de este autor, principalmente en sus esfuerzos por explicar las funciones psíquicas superiores.

Ahora bien, considerar los estilos de aprendizaje en el entorno formativo conlleva a vislumbrar necesariamente su posibilidad de predictibilidad en el éxito escolar, lo cual se puede precisar a través de la revisión de los datos específicos en el rendimiento académico. Visto de otro modo, establecer las relaciones directas entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento, conlleva a identificar potencialidades y dificultades en el tramo de esa línea correlacional. Esta situación se ilustra en el estudio realizado por Ortiz y Aguilera (2005), ya que, mediante la correlación de las dos variables mencionadas, identificaron algunas dificultades que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y concluyeron que, en la gran mayoría de las veces, el profesor desconoce el estilo de aprendizaje del estudiante, con lo cual también se desconoce la relación del estilo de aprendizaje con la personalidad del mismo. Esto lleva a que el profesor utilice estrategias pedagógicas posiblemente no acordes al estilo de cada estudiante, lo que deriva en resultados desfavorables para su rendimiento.

Como se ha advertido, los docentes no son un factor exclusivo en la obstaculización o fortalecimiento de los estilos de aprendizaje, hacia un rendimiento académico favorable. Garbanzo (2007) realizó una investigación sobre el rendimiento académico asociado a categorías como aspectos personales, sociales e institucionales, y relacionó cada una con diferentes variables. Dicho estudio resaltó la importancia de las investigaciones sobre el rendimiento

académico, ya que permiten conocer las variables que entran en juego, respecto a la calidad de la educación superior y la posibilidad de explicar las variables personales (competencias cognitivas), sociales e institucionales relacionadas con el concepto en cuestión.

Actualmente, hacen eco en todas las esferas educativas los resultados del informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), que se aplica a estudiantes de 15 años de edad en diversos países, desde el año 2000, y que evidencian, mediante pruebas estandarizadas, los niveles de rendimiento académico. Alrededor de este informe se especulan y estructuran estudios que formalizan múltiples factores de los resultados favorables o desfavorables. En este sentido, Nieto y Recamán (2011) señalan que no hay un factor único que explique los resultados positivos o negativos a nivel del aprendizaje; sin embargo, resaltan aspectos como los siguientes, entre otros elementos que deben considerarse a lo hora de tratar de comprender el fenómeno:

(...) el nivel socioeconómico de los estudiantes, la facilidad de la relación entre profesores y alumnos, la disponibilidad de recursos educativos y de elementos culturales en el hogar, el clima escolar, las expectativas y opiniones de los profesores sobre cada alumno, la motivación y compromiso de los profesores. (p. 160).

Con lo dicho, puede advertirse que la relación vista en las diferentes investigaciones permite vislumbrar la estrecha dependencia entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico; esto, a su vez, permite identificar una serie de variables que afectan el proceso de aprendizaje de maneras directa o indirecta, y positiva o negativa.

| Variables que influyen en la relación entre rendimiento académico y estilos de aprendizaje

Los logros y resultados académicos pueden entenderse en razón de las particularidades cognitivas y procedimentales (estilos de aprendizaje), pero también se deben advertir diferentes variables que interfieren cuando un estudiante lleva a cabo su proceso de aprendizaje. Aquí es necesario considerar aspectos que van desde características de personalidad, rasgos psicológicos y condiciones socioeconómicas, hasta el mismo modelo educativo. Según Tejedor y García (2007), las variables pueden ser diversas y se pueden agrupar de la siguiente manera: “Identificación (edad, género), académicas (rendimiento previo, estudios cursados), pedagógicas (metodología de enseñanza, estrategias de evaluación)” (p. 447). Las anteriores deben considerarse en cualquier modalidad de educación, sea presencial o virtual; y en ambas modalidades se precisa, además, considerar los factores referidos a la salud, tales como: buena visión, audición, y hasta el manejo de las nuevas tecnologías, las cuales pueden influir de manera significativa en los resultados y logros que un estudiante pueda obtener.

Se revisan a continuación algunos planteamientos que, en las investigaciones encontradas, se señalan sobre variables que interfieren de modo positivo o negativo, según su presencia, en el proceso de aprendizaje.

| Sobre la personalidad

Alrededor de este constructo psicológico, Acevedo et al. (2009) realizaron un estudio descriptivo, en el cual identificaron la introversión como la forma de personalidad más frecuente en estudiantes universitarios; estos presentan, a su vez, estrategias de aprendizaje de nivel profundo en la mayoría de las veces, seguidas por las de tipo metódico, mientras que están ausentes las de tipo elaborativo. Con estos resultados, obtenidos de una población de 385 estudiantes de educación universitaria y 163 de educación media, se puede explicar la tendencia a un estilo reflexivo en personalidades que no centran su atención en el mundo externo, sino en la abstracción y conceptualización del mismo. Esta tendencia es evidente en algunos modelos universitarios actuales, donde el contexto y la meta educativa no son la experiencia.

Aunque esta situación de estilos reflexivos se mantiene como tendencia en las diferentes investigaciones en entornos universitarios, aparece una tendencia a disminuir en carreras dentro de las cuales la experiencia y el contacto directo con las personas y sus situaciones determinan el proceso formativo. En este orden de ideas, Bitran, Zúñiga, Lafuente, Viviani y Mena (2004) explican, en su investigación con estudiantes de medicina, que la personalidad y el estilo de aprendizaje influyen en la forma habitual como se percibe y procesa la información durante el aprendizaje. La investigación plantea que, de cada 10 estudiantes que ingresan a estudiar medicina, siete (7) se caracterizan por analizar la información de manera lógica, objetiva e imparcial, o por unas características de seguridad y decisión frente a la vida, y

también señalan que el 30 % de estudiantes tienen un perfil tranquilo y armónico, donde lo importante son las buenas relaciones personales, y son flexibles y abiertos a las experiencias.

Cepeda, Del Bosque, Alvarado y Vega (2011) realizaron una investigación comparativa de las características de personalidad y de hábitos de estudio en dos muestras de alumnos de la carrera de psicología de la FES Iztacala. Aquí no se perciben diferencias significativas, excepto en los indicadores de ansiedad, pues ambos grupos presentaron resultados iguales en escalas de motivación para estudiar, técnicas de estudio, métodos de trabajo, aprobación al maestro y aceptación de la educación. Claro está, dicha constante estaría determinada por el origen temático de las muestras, lo que indicaría, además, que las disciplinas convocan estilos de aprendizaje afines.

Como se logra leer, la variable de personalidad aparece en las investigaciones como un elemento importante, el cual afecta de modo directo los resultados que los estudiantes pueden obtener en su proceso de aprendizaje, ya sea porque se ubique como antecedente de los estilos, condición del rendimiento o producto del desarrollo cognitivo. La ubicación que se dé a esta variable en las diferentes investigaciones podría favorecer la comprensión del aprendizaje en estudios futuros.

| Sobre la autoestima

Alrededor de la autoestima se ha ubicado inicialmente el estudio de Navarro (2003). Dicho autor no toma esta variable como objeto directo de estudio, sino que la reconoce en las implicaciones causales que tiene en el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo, con el rendimiento académico, y relaciona este último con la motivación, el autocontrol y las habilidades sociales. La significatividad de este trabajo radica en el señalamiento que hace Navarro (2003) sobre la importancia de las investigaciones que encontró para su estudio, las cuales están dirigidas a encontrar explicaciones del bajo rendimiento académico, y van desde trabajos exploratorios, descriptivos y correlacionales, hasta estudios explicativos; pero también, señala la dificultad para encontrar investigaciones específicas que describan o expliquen la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso académico.

De manera directa, Palacio, Martínez, Ochoa y Tirado (2006) trataron de establecer el vínculo entre rendimiento académico y autoestima, así como la relación con aptitudes mentales, salud mental y relaciones de amistad en los estudiantes universitarios de la región del Caribe blanco. El estudio se realizó, entre otros motivos, por la necesidad de analizar el nivel educativo de la región, más allá de los factores económicos y de la inversión que el Estado hace a los procesos educativos. Con ello, se lograron identificar características individuales que afectan, tanto positiva como negativamente, estos procesos de aprendizaje. Tras analizar la autoestima con el cuestionario de Rosenberg, se identificó una correlación positiva con el rendimiento académico de 0,01.

En un estudio posterior, Gallardo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra (2009) pretendieron confirmar la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios; en su trabajo se observó la relación entre autoconcepto y calificaciones, y también una relación entre el autoconcepto y rendimiento académico, en donde los tipos de autoconcepto evaluados en el cuestionario aplicado que más puntuaron y se relacionaban, fueron el académico, el familiar y el físico. Sin embargo, los autores no plantean una relación realmente significativa entre el autoconcepto y rendimiento académico. Esta disonancia aparente, con la investigación anterior, puede asociarse a la estrategia de autorreferenciar y autoevaluar rasgos de personalidad, pero no por la ineficacia de los instrumentos utilizados, sino por la falta de triangulación de los resultados, pues en escenarios educativos sería preciso consultar a docentes, familiares y amigos por el estudiante específico.

En investigaciones más recientes se pudo identificar que, si bien la autoestima emerge en los procesos de aprendizaje, su influencia en el rendimiento académico no altera significativamente los niveles de los mismos. El estudio presentado por Carmona, Sánchez y Bakieva (2011) muestra los resultados a partir del análisis de las variables de rendimiento académico, actividades extraescolares, autoconcepto y género. La investigación examinó las diferencias en la relación entre autoconcepto y actividades extraescolares, en cuanto al rendimiento académico del estudiante, así como las diferencias relacionadas con el género. Se encontró una mayor relevancia y relación positiva entre las actividades extraescolares que los estudiantes realizan y el rendimiento académico, que entre autoestima (o autoconcepto) y rendimiento académico.

Los anteriores investigadores señalan cómo los estudiantes que tienen actividades extraescolares relacionadas con la música presentan buenos resultados en áreas como las matemáticas, y señalan, además, otras investigaciones en donde aparecen resultados que relacionan las actividades físicas extraescolares con jóvenes que presentan mejor funcionamiento del cerebro, niveles más altos de concentración y una mejora de los procesos de aprendizaje. Esto permite identificar que, cuando se investiga la autoestima, pueden emerger situaciones cognitivas y contextos de formación, mucho más determinantes para el desarrollo del rendimiento académico. Así lo demostraron Anaís y Revellino (2011), quienes (en una investigación realizada con población universitaria de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad San Sebastián, sede Santiago) plantearon la relación existente entre las variables autoestima, asertividad y autoeficacia, pero no una relación significativa entre estas variables y el rendimiento académico.

Aunque no se identificaron influencias significativas de la autoestima en el rendimiento académico, sí se ha advertido esta como variable de estudio. Un interés posterior en nuevos estudios puede modificar las metodologías, instrumentos y características de la población, para validar en nuevas circunstancias las anteriores conclusiones.

| Sobre el contexto social

Esta variable es una de las más referenciadas al presentar las influencias en el desarrollo del aprendizaje y su respectivo rendimiento académico. Al respecto, Feldman et al. (2008) presentaron una investigación cuyo objetivo fue “evaluar el estrés académico, el apoyo social y su relación con la salud mental y el rendimiento académico en estudiantes universitarios” (p. 739). Entre los resultados aparece el apoyo del contexto social como algo importante en el proceso de aprendizaje, donde las condiciones favorables en la salud mental están relacionadas con un mayor apoyo social, dándose al tiempo un menor estrés académico. Un elemento significativo que se vislumbra en esta investigación está referido a las mujeres, en quienes hay un mayor grado de estrés cuando hay poco apoyo social, especialmente por parte de los amigos; mientras que en los hombres se da el estrés cuando el apoyo es menor por parte de personas más cercanas. Los buenos resultados académicos se perciben, entonces, cuando para ambos sexos el apoyo social de personas cercanas se da con moderación.

Otra investigación reciente es la realizada por Lerner (2011); esta académica buscó analizar los factores que influyen sobre el rendimiento académico de estudiantes de tercer semestre en la Universidad Eafit, con el fin de analizar las variables observables y no observables relacionadas con el proceso de aprendizaje y los logros académicos (e. g. condiciones económicas del hogar y desempeño académico en la secundaria, entre otras). La investigación se realizó sobre la base de “considerar que el rendimiento académico de los estudiantes no se explica única y exclusivamente por las calificaciones obtenidas, sino que considera la existencia de otros aspectos que aportan a su comprensión, agrupados en cinco dimensiones: académica, económica, familiar, personal e institucional” (p. 10). Estas situaciones ya habían sido señaladas por el estudio referenciado de Nieto y Recamán (2011), a propósito de los resultados del informe PISA.

Un último trabajo que amerita ser presentado a este respecto, dado que aporta otra posibilidad de reflexión, es el de Garzón, Rojas, Riesgo, Pinzón y Salamanca (2010), quienes determinaron la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes en el primer nivel de bioquímica, y los factores de tipo académico y demográfico. Evidenciaron que,

Factores como el colegio en el cual realizaron la educación secundaria y la ciudad de procedencia no afectan significativamente el rendimiento en ninguno de los análisis aplicados. (...) El rendimiento académico en estudiantes de bioquímica se ve afectado directamente por factores que involucran las competencias individuales de los estudiantes, pero no por factores demográficos. (p. 85).

Con las anteriores propuestas puede sugerirse que es el contexto social, —personal y familiar— y no el macrocontexto, el que determina el rendimiento en la medida que afecta de forma directa y cercana al estudiante.

| Sobre las motivaciones

Alrededor de esta variable se hallan investigaciones que dan un lugar importante a las motivaciones del estudiante, sean estas intrínsecas o extrínsecas. Para establecer esta relación puede observarse la propuesta de Sánchez y Pirela (2009), cuyo objetivo fue “describir las motivaciones sociales de los estudiantes de Educación de la Universidad del Zulia y establecer correlaciones con el rendimiento académico, con el propósito de comprobar la vinculación entre dichas variables”. El estudio presentó las motivaciones desde el punto de vista externo —de los docentes, en este caso—. Los resultados señalan la importancia que tienen los profesores como modelos para los estudiantes y agentes para la motivación al logro. Así, se plantea que los docentes deben realizar actividades dirigidas a la obtención de los objetivos propuestos de manera clara. Asimismo, los autores señalan la importancia de utilizar expresiones por medio de las cuales se resalten los esfuerzos y la perseverancia en los estudiantes al realizar actividades, lograr metas y mejorar el desempeño académico.

Del otro lado, desde el punto de vista interno, Broc (2011) presenta la relación entre las variables metacognitivas de aprendizaje, volitivas y el rendimiento académico en una población de estudiantes universitarios de tercer año de la carrera de Magisterio (U. de Zaragoza), teniendo como base los estudios de Pintrich et al. (1991) y McCann y Turner (2004). El investigador concluye que las variables de rendimiento previo son los mejores predictores del rendimiento final; sin embargo, plantea que, cuando no se tiene acceso o se elimina el rendimiento previo, son las variables metacognitivas, como la gestión del tiempo y la regulación del esfuerzo, y las volitivas, como los incentivos de base negativa, las que entran en la predicción del rendimiento (p. 171).

Una propuesta que ha considerado motivaciones intrínsecas y extrínsecas se encuentra la investigación de tipo preliminar de Mercado y Niño (2012), cuyo objetivo fue demostrar la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Sucre y los factores personales, subjetivos y académicos. Los resultados evidencian que existe una relación entre los estudiantes con rendimientos académicos deficientes y la afectación por algunos procesos de enseñanza, utilizados por los docentes al plantear las actividades académicas en el aula y fuera de ella; e igualmente, que el factor de motivación intrínseca favorece el rendimiento académico.

| Sobre la inteligencia emocional

Son realmente pocas las investigaciones identificadas que plantearon alguna relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Sin embargo, se presentarán dos que hacen referencia específica a esta relación, cuyos autores continúan estudiando relaciones al respecto, en razón del auge de este tipo de competencias positivas en la actualidad.

La primera es la investigación de Pérez y Castejón (2006), en la que se tuvo como objetivo “analizar las relaciones existentes entre diferentes pruebas de inteligencia emocional con una medida tradicional de la inteligencia, y de ambas variables con el rendimiento académico”. Los resultados pusieron de manifiesto la existencia de correlaciones —entre moderadas y altas, y todas ellas significativas— entre los diferentes aspectos de la inteligencia emocional evaluados. También, se encontraron correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y algunos indicadores del rendimiento académico, incluso cuando se mantuvo constante el efecto del cociente intelectual. Estos resultados parecen indicar la independencia de ambos tipos de inteligencia, en línea con los resultados de otras investigaciones, así como un efecto moderado, aunque significativo, de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico.

La segunda investigación relevante es la de Villacorta (2010), quien estudió la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. En los resultados se evidenció una relación muy directa entre la inteligencia emocional y el buen rendimiento académico. El investigador, además, planteó la necesidad de incorporar en el sistema educativo estrategias que fortalezcan la inteligencia emocional de los discentes, de manera que se afecten positivamente los resultados académicos y, con ello, mejoren la calidad educativa y el bienestar personal y general.

| Conclusiones

Con los estudios presentados y sus respectivos fenómenos socio-psico-educativos, se puede entender y promover la indagación por la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, respecto del cual se han considerado con gran frecuencia, entre otras, explicaciones y comprensiones con factores como personalidad, contexto social, autoestima, motivaciones y emociones, intervinientes ya de forma positiva o potencialmente negativa. Así pues, concebir el rendimiento académico, a partir de la valoración de los resultados que el estudiante obtiene en pruebas estandarizadas, y no considerar el proceso académico con todas sus variables intervinientes, redundará en una percepción parcial y una explicación limitada de un proceso educativo que es complejo y no se limita a la instrucción.

En las investigaciones encontradas aparece el estilo de aprendizaje de tipo reflexivo como el más frecuente en la población universitaria, y asociado a ello características de la personalidad de los estudiantes como pasividad, compañerismo, flexibilidad y buenas relaciones sociales. Ahora bien, estas características pueden variar según la disciplina y las motivaciones externas.

Dentro de las motivaciones internas será necesario considerar estudios de la personalidad en los que se evalúen y correlacionen rasgos determinantes, como en el caso de la inteligencia emocional de forma positiva; no así la autoestima, que se presenta como no determinante.

La relación importante entre las buenas condiciones sociales y la buena salud mental, como factores que ayudan a un buen proceso y resultados de aprendizaje en población estudiantil universitaria, es un hallazgo importante que ayuda a comprender el proceso continuo de aprendizaje, que se soporta en el desarrollo continuo de la personalidad y de la interacción sujeto-ambiente.

Referencias

- Acevedo, C., Chiang, M., Madrid, V., Montecinos, H., Reinicke, K. y Rocha, F. (2009). Estrategias de aprendizaje en alumnos Universitarios y de enseñanza media. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 1-18.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive View*. Nueva York, United States: Holt.
- Aguilera, C. y Ortíz, C. (2010). El estudio de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios desde la concepción Histórico-cultural de L. S. Vygotsky. *Revista Pedagogía Universitaria*, 15(3). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/536/530>
- Alonso, C. (1992). *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tomo I). Madrid, España: Universidad Complutense.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1995). Los Estilos de Aprendizaje: *Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Anaís, A. y Revellino, M. (2011). Relación entre autoeficacia, autoestima, asertividad y rendimiento académico, en estudiantes que ingresaron a terapia ocupacional el año 2010. *Revista Chilena de terapia ocupacional*, 11(2), 3-17.
- Bahamón, M. J., Vianchá, M. A., Alarcón, L. L. y Bohórquez, C. I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Revista Pensamiento psicológico*, 10(1), 129-144. Recuperado de Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3971208>
- Bandura A (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Bitran, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P y Mena B. (2004). Características psicológicas y estilos cognitivos de estudiantes de medicina y de otras carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Médica de Chile*, 132(7): 809-815.
- Broc, M. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/110731>
- Carmona, C., Sánchez, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: Diferencias en autoconcepto y Género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/111341/135361>

- Cepeda, M., Del Bosque, A., Alvarado, I. y Vega, Z. (2011). Persona y hábitos de estudios en dos muestras de alumnos; regulares y en situación de rezago escolar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2). Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art11.pdf>
- Contreras, O. y Del Bosque, A. (2004). *Aprender con estrategia. Desarrollando mis inteligencias múltiples*. México: Pax.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid, España: Anaya.
- Esguerra, G. y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109. Recuperado <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/162/244>
- Feldman, L., Gonçalves, L., Chacon-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Pablo, J. (septiembre-diciembre, 2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article>
- Gallardo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La Influencia del Autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- Garzón R., Rojas M., Riesgo L., Pinzón M. y Salamanca, A. (2010). Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan en el programa de Medicina de la Universidad del Rosario-Colombia. *Revista Educación Médica*, 13(2), 85-96. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v13n2/original1.pdf>
- González, C., Caso, J., Díaz, K. y López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Revista Bordón*, 64(2), 51-68.
- Juárez, C., Hernández, S. y Escoto, M. (abril, 2011). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología. *Revista estilos de aprendizaje*, 7(7). Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/32744/Juarez%20Lugo-Rendimiento%20y%20Estilos.pdf?sequence=1>
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston, United States: Asociación Nacional de Principal de Escuela de Secundaria.

- Kolb, D. A. (1976). Learning styles and disciplinary differences. In A. W. Chikering (ed.) *The Modern American College* (pp. 232-255). San Francisco: Jossey Bass.
- Lerner, J. (abril, 2012). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. *Cuadernos de Investigación*, (91). Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php>
- Mercado, T. y Niño, C. (enero-junio, 2012). Factores académicos y personales asociados al rendimiento académico de los estudiantes del Programa de Administración de Empresas de la Universidad de Sucre. *Revista Zona Próxima*, (16), 54-67. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1210/2758>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55110208/>
- Nieto, S. y Recamán, A. (2011). Hacia una mayor comprensión global del Rendimiento académico a través de las Pruebas PISA: contraste de tres hipótesis a Partir de unos datos empíricos. *Educación XXI*, 15(1), 157-178. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/154>
- Ortiz, C. y Aguilera, E. (2005). Los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus implicaciones didácticas en la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, 10(5), 1-8. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/347>
- Palacio, J., Martínez, Y., Ochoa, N. y Tirado, E. (junio, 2006). Relación del rendimiento académico con las aptitudes mentales, salud mental, autoestima y relaciones de amistad en jóvenes universitarios de Atlántico y Bolívar. *Revista Psicogente. Universidad Simón Bolívar*, 9(15), 11-31.
- Pavlov, I. (1968). *Fisiología y Psicología*. Madrid, España: Alianza.
- Pérez, N. y Castejón, J. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22).
- Piaget, J. (1983). *Psicología de la inteligencia*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Richardson, M. Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/0fb2/80efe672cb2572a8db75cde2fec402e8dff4.pdf>
- Sánchez, M. y Pirela, L. (diciembre, 2009). Motivos sociales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Caso: Universidad del Zulia, mención orientación. *Revista Investigación y Postgrados*, 24(3), 87-113. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000300005

Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York, United States: The Free Press.

Tejedor, F. y García, A. (enero-abril, 2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación*, (342), 443-473. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf

Ventura, A. C (2013). El ajuste instructivo entre estilos de aprendizaje y enseñanza en la universidad. *Revista de Psicología*, 31(2), 265-286. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v31n2/a05v31n2>

Villacorta, E. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Ciencias y Desarrollo*, 12, 41-56. Recuperado de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/CYD/article/view/1156/1134>

Vygotsky, L. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Madrid, España: Akal.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (315-327). New York, United States: McMillan.