

# Estilos de aprendizaje y su relación con los hábitos y las habilidades cognitivas en estudiantes de una universidad privada de Lima

Isabel Arrieta Gonzáles

## RESUMEN

**A** 274 estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima (81,4 % mujeres), correspondientes a los tres primeros ciclos de estudio, se les aplicó el *Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb* y las *Escalas de Hábitos y Habilidades Cognitivas de Arrieta*. Los estilos más frecuentes fueron los de *Divergente* (55,1%) y *Acomodador* (28,5%), seguido del estilo *Asimilador* (12,8%). No se encontró diferencias significativas en las habilidades y hábitos involucrados en el estudio, comprensión lectora, elaboración de mapas conceptuales, solución de problemas ni pensamiento creativo en función de los estilos de aprendizaje. Los hallazgos son consistentes con las expectativas de los estudiantes acerca de la psicología como una profesión eminentemente de servicio.

**Palabras clave:** Estilos de aprendizaje, hábitos cognitivos, habilidades cognitivas, estudiantes de psicología.

## ABSTRACT

A group of 274 psychology students from a private university at Lima corresponding to the three firsts career semesters (81,4 % females) were administered the Kolb's Learning Styles Inventory and the Arrieta's Cognitive Habits and Skills Scales. The most frequent styles were the Diverging (55,1%) and the Accommodating (28,5%), followed by the Assimilating (12,8%). No significant differences were found among the different learning styles in the habits and skills for study, reading comprehension, making conceptual maps, problem solving and creative thinking. These findings are consistent with the students' expectations about psychology as an asistential profession.

**Key words:** Learning styles, cognitive habits, cognitive skills, psychology students.



## INTRODUCCIÓN

Cada individuo aprende de una manera distinta a los demás. Las diferencias se aprecian en el hecho de que utilizan diferentes estrategias, o aprenden con diferentes velocidades o con mayor o menor eficacia incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Otros atributos individuales pueden ser las causas de estas diferencias y uno de los que se está considerando seriamente es el de los estilos de aprendizaje. Según Keefe (citado por Capella & cols., 2003: 16): «los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje». Por otro lado, Camarero, Martín del Buey & Herrero (2000: 615) definen los estilos de aprendizaje como aquellas «variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje». Desde otro punto de vista, se puede definir un estilo de aprendizaje como el «uso preferencial de un conjunto determinado de estrategias» (Schmeck, 1988; citado por Esteban & Ruiz, 1996:121). Las estrategias, a su vez, deben entenderse como aquellas actividades y procedimientos destinados a facilitar el aprendizaje.

Para Kolb (1996) los estilos de aprendizaje son un resultado no solamente de influencias hereditarias, sino también de las experiencias pasadas y de las demandas actuales del ambiente. Los estilos de aprendizaje no son esquemas de comportamiento fijo que predeterminan la conducta de los individuos. Los estilos de aprendizaje pueden representar parte de la identidad de una persona, pero pueden ser desarrollados y modificados. Los estilos se caracterizan por un conjunto de estrategias de aprendizaje que se dan correlacionadas de manera significativa, es decir cuya frecuencia de aparición concurrente permite marcar una tendencia. Pero la consolidación de una tendencia no significa que en un mismo sujeto no puedan aparecer estrategias pertenecientes en teoría a distintos estilos de aprendizaje. Como debe entenderse cualquier tipología, podríamos decir que la noción de estilo actúa como instrumento heurístico que hace posible el análisis significativo de las conductas observadas empíricamente. Más aun, es posible que los estilos de aprendizaje varíen incluso en función del contexto. Stavenga de Jon, Wierstra & Hermanussen (2006) señalan que los estilos de aprendizaje se han investigado en el marco de dos tradiciones conceptuales: estilos en contexto de aprendizaje formal (académico) y en contexto de directa experiencia (trabajo). Ellos investigaron la relación entre los estilos basados en aprendizaje académico y experiencial. La relación entre ambos se mostró débil, por lo que concluyeron que los estilos de aprendizaje son relativamente específicos a los contextos.



En general, se considera que apreciar la diversidad de aprendices y sus respectivos enfoques al aprendizaje incrementa las posibilidades de mejorar la calidad de la enseñanza en el nivel escolar (Pedrosa, Almeida, Teixeira & Watts, 2006) y posiblemente en todo nivel. Y la enseñanza basada en los estilos individuales de aprendizaje es una manera efectiva de asegurar el logro y la motivación para aprender (Boström & Lassen, 2006). Sin embargo, también se ha señalado que no siempre existe una correspondencia estrecha entre el estilo de aprendizaje del estudiante y un método preferido para aprender (Loo, 2004).

El modelo experiencial del aprendizaje de Kolb (Kolb, 1984; Kolb, Boyatzi & Mainemelis, 2001) parte del supuesto de que para aprender algo debemos trabajar o procesar la información que recibimos. Kolb dice que, por un lado, un individuo puede partir: a) de una experiencia directa y concreta: alumno activo; b) o bien de una experiencia abstracta, que es la que ocurre al leer o escuchar acerca de algo: alumno teórico. Las experiencias que se tiene, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando son elaboradas de alguna de estas dos formas: a) reflexionando y pensando sobre ellas: alumno reflexivo; o b) experimentando de forma activa con la información recibida: alumno pragmático o concreto.

Según el modelo de Kolb, un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en estas cuatro fases. Idealmente, la tarea de enseñar debería garantizar actividades que cubran todas las fases. En la práctica, la mayoría de las personas tienden a especializarse en una, o como mucho dos, de esas cuatro fases. En función de la fase del aprendizaje en la que el individuo se especialice, el mismo contenido le resultará más fácil (o más difícil) de aprender dependiendo de como ese contenido haya sido presentado y trabajado en el aula. Por lo general, el sistema suele favorecer a los alumnos teóricos por encima de todos los demás.

Los alumnos activos se involucran totalmente en las experiencias nuevas. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. No les atrae ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. Los activos aprenden mejor cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío, cuando realizan actividades cortas y de resultado inmediato. Les cuesta más trabajo aprender cuando tienen que adoptar un papel pasivo, cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos y cuando tienen que trabajar solos. Por otra parte, los alumnos reflexivos recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran aplazar las conclusiones todo lo que pueden. Prefieren observar y escuchar antes de hablar. Les cuesta más aprender cuando se



les apresura de una actividad a otra y cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.

Los alumnos que enfatizan la conceptualización abstracta, o teóricos, adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. Los alumnos teóricos aprenden mejor a partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío y cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. Tienen en cambio dificultades para aprender con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre; en situaciones que enfatizen las emociones y los sentimientos y cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico. Finalmente, a los alumnos que se concentran en la fase concreta, o pragmáticos, les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente. Para ellos, los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. Los alumnos pragmáticos aprenden mejor con actividades que relacionen la teoría y la práctica; cuando ven a los demás hacer algo y cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido. Les cuesta más aprender cuando lo que aprenden no se relaciona con sus necesidades inmediatas o con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.

Según el modelo de Kolb, los cuatro modos descritos corresponden en realidad a los extremos de dos dimensiones, una de ellas comprende los extremos activo y reflexivo y la otra consta de los extremos teórico y pragmático. Kolb establece también que aunque los adultos utilizan estos cuatro modos de aprendizaje, existen diferencias entre los sujetos en función de la preferencia de algunos de ellos. Esto da lugar a un patrón de preferencias que constituye propiamente un estilo de aprendizaje. Considerando las cuatro posibles combinaciones de los cuatro extremos de las dos dimensiones descritas, surgen cuatro estilos de aprendizaje denominados divergente (cuando el sujeto prefiere el modo pragmático frente al teórico y el modo reflexivo sobre el modo activo); acomodador (cuando el sujeto prefiere el modo pragmático frente al teórico y el modo activo al reflexivo); convergente (cuando el sujeto prefiere el modo teórico frente al pragmático y el modo activo frente al reflexivo) y asimilador (cuando el sujeto prefiere el modo teórico frente al pragmático y el modo reflexivo frente al activo).

Dada esta conformación de los estilos descritos, se pueden resumir las características más saltantes de cada uno de ellos de la siguiente manera (por ejemplo, Moores, Ch-Jan Change & Smith, 2004). Los sujetos convergentes dominan lo abstracto y la experimentación activa, funcionan



bien en situaciones donde haya una solución correcta única, prefieren tareas y problemas técnicos, no los sociales e interpersonales, este estilo es característico de ingenieros y especialistas técnicos. Los sujetos divergentes hacen énfasis en experiencias concretas y en la observación reflexiva, se interesan en el agente, prestan atención a principios y valores morales, tienen facilidad de análisis desde distintos puntos de vista, así como habilidad imaginativa, son buenos generando ideas e identificando posibles implicaciones de una acción. Los sujetos asimiladores son buenos planificadores, muestran razonamiento inductivo, pueden definir problemas, pueden desarrollar teorías y aprenden mediante conferencias, lecturas, exámenes objetivos, análisis, demostraciones, información y datos. Finalmente, los sujetos acomodadores ponen en práctica, ejecutan, experimentan cosas nuevas, toman riesgos, implantan soluciones a problemas, actúan y después piensan, son poco observadores, son impacientes, aprenden de manera autodidacta.

Algunos estudios se han ocupado de la posible relación entre los estilos de aprendizaje y la carrera elegida, con resultados poco concluyentes. Bitrán, Zúñiga, Lafuente, Viviani & Mena (2003) hallaron en estudiantes de medicina de una universidad de Chile, que las dos terceras partes de ellos son asimiladores o convergentes. Aunque este dato indica una tendencia muy clara entre los universitarios, podría ser característico únicamente de los estudiantes de medicina. En un estudio de Martín-García (2003) se evaluó a 410 personas mayores de 55 años asistentes al programa universitario para mayores de la Comunidad Autónoma de Castilla y León con el inventario de estilos de aprendizaje de Kolb. Los resultados, además de confirmar el modelo de estilos de aprendizaje de Kolb, revelaron que aunque no existe un estilo dominante, existe una clara preferencia por los estilos asimilador y divergente a diferencia del estilo anteriormente citado de Bitrán & cols. Estudios reportados por Kolb & Kolb (2005) muestran que existen ciertas diferencias en los estilos dominantes entre estudiantes de distintas especialidades. Por ejemplo, los estudiantes de arte muestran una mayor tendencia a ser en general concretos, pero dentro de esta categoría, pueden ser bien activos o bien reflexivos, es decir, tienden a ser acomodadores o divergentes. En tanto que los alumnos de administración suelen ser más abstractos, aunque, nuevamente, dentro de esta categoría, pueden ser o bien activos o bien reflexivos, es decir, convergentes o asimiladores. Camarero & cols. (2000), hallaron que los universitarios se caracterizan en general por un estudio de tipo reflexivo y teórico, al margen de la especialidad cursada, con algunas diferencias entre las distintas especialidades.

Los estilos de aprendizaje están relacionados también de alguna manera con la actividad elegida en el marco del desempeño profesional. Por ejemplo, Bitrán, Zúñiga, Lafuente, Viviani & Mena (2005) exploraron la posible relación entre los estilos de aprendizaje y la especialidad elegida



por egresados de medicina en una universidad de Chile. Hallaron que los aprendices convergentes (más interesados en solucionar problemas) prefirieron cirugía y cuidados primarios, en tanto que los aprendices asimiladores (abstracto-reflexivo) eligieron más frecuentemente medicina interna, pediatría y psiquiatría.

Los hallazgos acerca de la relación entre la elección de carrera y estilos de aprendizaje avalan la conveniencia de investigar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de psicología. Pero este no es el único punto de interés. Como se indicó anteriormente, Keefe (1988, citado por Alonso, Domingo & Honey, 1994:104), define los estilos de aprendizaje como un conjunto, entre otros, de rasgos cognitivos acerca de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. El estilo de aprendizaje es la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene. Evidentemente, cualquier forma de enfrentar el aprendizaje involucra acciones específicas, algunas más o menos fijas a la manera de hábitos, y otras más flexibles y contextualizadas, a la manera de habilidades. Se trataría de los hábitos y habilidades que el estudiante utiliza para adquirir, conservar, organizar y recuperar la información, a los cuales, por tal razón podríamos denominar hábitos y habilidades cognitivos. Sería de interés averiguar qué hábitos y habilidades cognitivos específicos pueden variar de un estilo de aprendizaje a otro y cuáles otros, en cambio, serían más o menos estables. Esta información nos permitiría tener una idea más precisa de lo que está involucrado realmente en un estilo particular de aprendizaje.

Un hábito cognitivo es aquel comportamiento habitual que permite asimilar, procesar, almacenar, recuperar y utilizar la información, como pueden ser el hecho de ejecutar el subrayado al leer o leer buscando la idea principal del texto, lo que implica identificar, comparar, etc., ideas. Algunos hábitos contribuyen a realizar mejor una actividad cognitiva, en tanto que otros pueden entorpecerla. Por otro lado, la habilidad se refiere a un comportamiento efectivo y eficaz, en relación con algún resultado deseado, en suma, la habilidad es aquel comportamiento que permite realizar una tarea específica de manera efectiva y eficaz. Una habilidad siempre involucra una actividad específica. Una habilidad cognitiva sería entonces una destreza específica, que implica tener eficiencia, para ejecutar actividades de asimilación, procesamiento, almacenamiento, recuperación y utilización de la información. Por ejemplo, la habilidad para distinguir entre las ideas principales y secundarias de un texto, lo que significaría que el estudiante es capaz de identificar cuáles son realmente dichas ideas. Una habilidad puede definirse, por tanto, como la «capacidad de resolver



nuevos problemas en tareas intelectuales, cuya solución está basada más en los conocimientos previos adquiridos en la solución de problemas similares, que en capacidades o habilidades físicas o motoras» (Vanlehn, 1996, citado por Maldonado, 1998: 163).

En el presente trabajo, se toman en consideración algunos de los hábitos y habilidades cognitivas involucradas en el estudio, la comprensión lectora, la elaboración de mapas conceptuales, la solución convergente de problemas y el pensamiento creativo. El estudio es uno de los procedimientos más importantes para aprender. Es necesario saber estudiar de una manera rápida y eficaz. El estudiante, cuando aprende, y según su edad y grado de madurez realiza operaciones como: a. Investigar, buscar y relacionar; b. Percibir lo que se encuentra a su alrededor, identifica, compara y discrimina; c. Responder ante los diferentes estímulos guiado por sus necesidades e intereses, d. Recordar, gracias a la memoria; y e. Obtener los fines y metas propuestos. Aduna (1987) explica que los hábitos de estudio son modelos de actuación que se desarrollan de manera progresiva mediante la práctica, al punto que se puedan llevar a cabo con rapidez y con eficiencia y eficacia. Según Márquez (1990) los hábitos de estudio se ven influidos por diversidad de factores, entre los cuales se debe mencionar la actitud hacia el estudio, factores de personalidad relacionados con la conducta de estudiar y el énfasis que el individuo ponga en la decisión para alcanzar sus objetivos.

La comprensión lectora puede definirse como el proceso de construcción global del significado del texto (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo & Alonso-Quecuty, 1990). Pearson, Roehler, Dole, & Duffy (1992) señalaron las características de los buenos lectores: 1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura; 2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura; 3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído; 4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen; 5. Resumen la información cuando leen; 6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura. Los textos no siempre son tan explícitos y muchas veces se debe ir más allá de la información presentada y 7. Generan preguntas para ir a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejorar la comprensión y el aprendizaje. Pearson & cols. (1992) observan que existe una correlación entre estas características de los lectores competentes y las estrategias que utilizan para lograr un buen desempeño lector.

La técnica del mapa conceptual es un desarrollo que se deriva de las teorías acerca del aprendizaje significativo (por ejemplo, Ausubel, Novak & Hanesian, 1989). Ausubel distingue el aprendizaje por repetición de lo que él denominó aprendizaje significativo. Según Novak (1982), el aprendizaje significativo es aquél en el que los conceptos se encuentran jerárquicamente organizados en la estructura cognitiva de un sujeto. Si los



conceptos vertidos en clase no hallan vinculación con conceptos existentes en la estructura cognitiva de los alumnos, el aprendizaje que se producirá será de tipo memorístico. El mapa conceptual es una estrategia que permite a los estudiantes aprender y organizar los materiales de aprendizaje. Novak & Gowin (1988) definen el mapa conceptual como una representación de un determinado esquema conceptual: «...los mapas conceptuales constituyen una representación explícita y manifiesta de los conceptos y proposiciones que posee una persona» (1988, p. 38). Características como la visión de conjunto o la secuenciación de los contenidos, que son puestas de manifiesto al construir los mapas conceptuales, ayudan a que los contenidos tengan significatividad. Estas son entonces algunas de las habilidades que se pondrían en marcha en la construcción de un mapa conceptual.

Siempre que se tiene una meta cuya consecución está bloqueada, ya sea por falta de recursos, de información, o de lo que sea, se tiene un problema; lo que se hace para alcanzar la meta es solución de problemas. Para de Vega (1984) un problema es aquella tarea que demanda relativamente complejos procesos de razonamiento y no simplemente actividad o rutina asociativa. Un problema no se define solamente por características de la tarea, sino principalmente por la interacción entre las demandas de la tarea y las habilidades de la persona que los resuelve. Pozo, Pérez, Domínguez, Gómez & Postigo (1994:9) señalan que la solución de problemas está basada en situaciones abiertas y sugestivas que requieren de los individuos una actitud activa y un esfuerzo para encontrar sus propias respuestas. De igual manera, Esquivias (1997, citada por Esquivias, Gonzáles & Muria, 2003) define la solución de problemas como un proceso mental superior donde las actitudes, el conocimiento previo y las reglas heurísticas y algorítmicas intervienen para proporcionar la mejor de las posibles respuestas a un problema, donde una no existe. Diferentes autores han identificado estrategias que contribuyen a mejorar la habilidad en la solución de problemas. Por ejemplo, Brown (1987) identificó los siguientes: (a) predecir las limitaciones que se tiene como aprendiz; (b) tener conciencia de las estrategias disponibles en el momento oportuno; (c) identificar el problema a resolver; (d) planificar el uso de estrategias apropiadas; (e) chequear y supervisar la efectividad de los planes que se están usando; (f) evaluar la efectividad de las cinco estrategias previas de manera que la persona sepa cuándo debe finalizar su trabajo. Estas constituirán algunas de las habilidades que podrían medirse como parte del rubro de solución de problemas.

Finalmente, el pensamiento creativo es aquél que permite obtener productos novedosos y socialmente significativos. Suele considerarse como una manifestación de la capacidad creativa. Aunque hay un acuerdo general en cuanto a la naturaleza del producto creativo, existe una fuerte controversia sobre la naturaleza del proceso creativo (Goldenberg,



Mazursky & Solomen, 1999). Es comúnmente aceptado que la creatividad es una variable que puede ser identificada como un proceso, como un producto, como una característica de la personalidad, o como un fenómeno componencial en donde el contexto desempeña un papel importante (Amestoy de Sánchez, 1991). La creatividad consiste en una acción concreta, que se traduce en algo utilizable. Al mismo tiempo, la rutina o la casualidad, aunque tuvieran como resultado productos útiles, no son creatividad. Amabile (1983) afirma que la creatividad existe en tanto existan a) destrezas en el campo, b) destrezas para la creatividad y c) características específicas de motivación a la tarea. Según Simonton (2000) el proceso creativo es el resultado de la aplicación de los procesos cognitivos ya conocidos (percepción, imaginación, etc.) La evidencia actual señala también que la actividad creativa que finalmente se aprecia en el individuo demanda sistemático entrenamiento y práctica. La creatividad puede desarrollarse a través del entrenamiento. Por consiguiente, existe una constelación de habilidades que caracterizarían al individuo creativo y que son las que se despliegan cuando se piensa creativamente.

## MÉTODO

### Participantes.

Fueron participantes todos los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de una universidad privada de Lima, correspondientes a los tres primeros ciclos de estudio durante el semestre 2005-I. Dicho ciclo de estudios comenzó en la primera semana de Marzo y terminó en la primera semana de Junio del año mencionado. Este universo constaba de 332 estudiantes. La media de edad de dicho grupo fue de 19,2 años y la desviación estándar (DE) 3,6. En la medida en que los grupos de edad más extremos eran poco numerosos y no podrían quedar adecuadamente representados en el estudio, se decidió excluir del grupo investigado a aquellos estudiantes cuyas edades estuvieran por debajo o por sobre 1 DE. Teniendo en cuenta la media y la DS, los valores de edad correspondientes a menos y más 1 DE fueron, respectivamente 15,6 y 23,8, redondeando, 16 y 24. Por consiguiente, se excluyó 6 estudiantes (menores de 16 y mayores de 24). Luego de esta primera depuración el grupo de estudio quedó reducido a 326 participantes. De este grupo, 52 no se encontraban presentes cuando se realizaron las aplicaciones de los instrumentos. Por tanto, la muestra quedó constituida por 274 estudiantes, de los cuales 223 (81,4%) fueron mujeres y 51 (18,6%) hombres. De este grupo, 94 (43,3%) correspondían al primer ciclo, 91 (33,2%) al segundo ciclo y 89 (32,5%) al tercer ciclo. Se puede apreciar que predomina el sexo femenino (en relación cercana a 4:1). Este dato evidencia una vez más que la carrera de Psicología sigue siendo en nuestro país, así como en muchos otros,



mayoritariamente «femenina». Por otro lado, sin embargo, la distribución según ciclo de estudios y escuela profesional es bastante equitativa. Se nota una ligerísima reducción en el número de estudiantes en los ciclos más avanzados, lo que es considerado normal.

## INSTRUMENTOS

### 1. Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb.

Evalúa los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, de acuerdo con el modelo experiencial de Kolb. Evalúa toma de decisiones y solución de problemas. Permite identificar el estilo preponderante de aprendizaje del alumno, entre los cuatro estilos identificados por Kolb. Estudios recientes (Sadler-Smith, 1999), confirman que el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb mide las preferencias individuales para cada una de las cuatro etapas de un proceso de aprendizaje experiencial.

Martín-García (2003) informa que Kolb desarrolló la primera versión de 9 ítems de este inventario en 1976. Después de numerosas pruebas de validez, el instrumento fue modificado en 1985 en una nueva versión de 12 ítems, que es la empleada en el presente estudio. El inventario plantea una serie de enunciados del tipo: «cuando estoy aprendiendo», «aprendo mejor cuando», etc. Los participantes responden a estos enunciados según un rango de cuatro sentencias que corresponden a los cuatro modos de aprendizaje establecidos por Kolb (activo, reflexivo, teórico, pragmático). Como ya se ha visto, estos cuatro modos corresponden a los extremos de dos dimensiones que son la activo-reflexivo y la teórico-pragmático.

Para la calificación de este inventario se procede del siguiente modo. Se suman los puntajes asignados a las frases de cada modo de aprendizaje, lo que da como resultado el puntaje directo de ésta. A continuación se restan entre sí las puntuaciones de los modos opuestos (activo vs. reflexivo y teórico vs. pragmático). Estas puntuaciones se representan luego en un diagrama cartesiano de cuatro cuadrantes, cada uno de los cuales representa un estilo de aprendizaje. En este trabajo se ha utilizado la versión adaptada a la población de Lima por Ecurra (1992).

### 2. Escalas de Hábitos y Habilidades Cognitivas.

Se trata de cinco escalas creadas por la autora (2006a) para evaluar los efectos de los módulos de desarrollo cognitivo que se imparten en la escuela profesional en la que se realizó el presente estudio. Dichas escalas miden los hábitos y habilidades cognitivas implicadas en o integrantes de las siguientes actividades y procesos: 1. Estudio; 2. Comprensión lectora;



3. Elaboración de mapas conceptuales; 4. Solución convergente de problemas y 5. Pensamiento Creativo. Cada escala se divide en sub-escalas que corresponden a las dimensiones o sub-conjuntos de indicadores. Las variables medidas por estas escalas y las escalas mismas ya han sido descritas con amplitud en otros trabajos (Arrieta 2006a,b). Tal como se reportó previamente (Arrieta 2006a) estos instrumentos poseen adecuados niveles de validez y de confiabilidad. La Tabla 1 presenta un resumen de las variables, dimensiones e indicadores medidos por cada una de las escalas.

**Tabla 1**  
Dimensiones e indicadores de las Escalas de Hábitos y Habilidades Cognitivas.

Variable y dimensiones	Indicadores
<b>Hábitos y habilidades de estudio</b>	
1. Memoria	Memoria Técnicas de memoria
2. Atención y concentración	Atención dividida Atención selectiva Atención sostenida
3. Organización de tiempo, actividades y material	Organización del tiempo Organización del material Organización de actividades
4. Actitud hacia el estudio Hábitos y Habilidades de	Actitud hacia el estudio
<b>Comprensión Lectora</b>	
1. Actitud hacia la lectura.	Disposición física para la lectura Razones para leer
2. Utilización de técnicas de lectura comprensiva.	Utilización de técnicas gráficas de lectura comprensiva Utilización de técnicas cognitivas de lectura comprensiva Exploración del material
3. Eficacia de la lectura como medio de aprendizaje.	Eficacia de la lectura como medio de aprendizaje
4. Autopercepción de la capacidad comprensiva del alumno.	Autopercepción de la capacidad comprensiva del alumno.



Variable y dimensiones	Indicadores
<b>Hábitos y Habilidades para elaborar Mapas Conceptuales</b>	
1. Análisis y síntesis de conceptos e ideas	Descomposición y composición de ideas Análisis y sintetizar para definición de conceptos
2. Comparación de contenidos	Comparación de conceptos Comparación de expresiones que describen conceptos
3. Implicación de ideas	Implicación de ideas
4. Clasificación	Identificación de relaciones de inclusión
5. Técnicas de resumen	Uso de recursos verbales para representar información resumida
<b>Hábitos y Habilidades para la Solución (Convergente) de Problemas</b>	
1. Actitud hacia las tareas de solución de problemas	Interés en tareas de solución de problemas
	Perseverancia
2. Organización del trabajo	Tendencia al uso de una estrategia definida
	Secuenciación ordenada
	Verificación de errores
	Comunicación escrita de resultados
	Comunicación oral de resultados
3. Organización de la información del problema	Representación gráfica de la información
	Representación mental de la información
	Atención a los detalles
	Uso del razonamiento lógico
<b>Hábitos y Habilidades para el Pensamiento Creativo</b>	
1. Exploración	Amplitud de búsqueda de soluciones
	Búsqueda de soluciones originales
2. Percepción conceptual	Visualización de relaciones
	Identificación de ideas preconcebidas
	Identificación de semejanzas
3. Flexibilidad	Diversidad en la interpretación de la información
	Capacidad para cambiar ideas preconcebidas



## Procedimiento

Las Escalas que evalúan hábitos y habilidades de estudio y comprensión lectora fueron aplicadas a los alumnos del primer ciclo, las que evalúan hábitos y habilidades relacionadas con la elaboración de mapas conceptuales y con la solución convergente de problemas se administraron a los alumnos del segundo ciclo y la de hábitos y habilidades de pensamiento creativo se aplicó a los alumnos del tercer ciclo. Las escalas de hábitos y habilidades cognitivas se administraron en la misma sesión en que se aplicó el Inventario de Estilos de Aprendizaje. La aplicación se realizó de manera colectiva, en el aula, y estuvo a cargo de dos evaluadores. Las instrucciones fueron leídas en voz alta por uno de los evaluadores antes de la aplicación de cada uno de los instrumentos. El mismo evaluador indicó que el objetivo de las escalas era explorar las habilidades de los participantes para el estudio.

## RESULTADOS

La Tabla 2 permite apreciar la distribución del número de estudiantes en función del estilo predominante de aprendizaje en los estudiantes de psicología. Como se puede ver, más de la mitad corresponden al tipo divergente, el grupo acomodador reúne a cerca de la tercera parte, uno de cada diez es asimilador y la menor proporción corresponde al grupo convergente. Por consiguiente, alrededor de cuatro quintas partes prefiere desarrollar conceptualizaciones pragmáticas más que teóricas, y de ellos una mayoría se orienta hacia la observación y el análisis en tanto el resto tiende al estilo opuesto, es decir, a un desarrollo más activo. En cambio, constituyen una minoría los estudiantes orientados teóricamente y que sean capaces de lograr aprendizajes a partir de la lectura y las clases teóricas.

**Tabla 2**  
Estilos de aprendizaje en los estudiantes de psicología.

	n	%
Acomodador	78	28,5
Divergente	181	55,1
Convergente	10	3,6
Asimilador	35	12,8
<b>Total</b>	<b>274</b>	<b>100,0</b>



La Tabla 3 muestra las puntuaciones en la escala de hábitos de estudio en función de los estilos de aprendizaje. En la escala total, el puntaje más alto corresponde al grupo acomodador y el más bajo al grupo convergente. En la sub-escala de memoria, la puntuación más alta corresponde al grupo de estilo asimilador y la más baja nuevamente al grupo de estilo convergente. En cuanto a la sub-escala de atención y concentración, la puntuación más alta la ostenta el grupo acomodador y la más baja el convergente. En la sub-escala de organización, por el contrario, la puntuación más alta es la registrada por el grupo convergente y la más baja por el grupo asimilador. Finalmente, en la sub-escala de actitud hacia el estudio, el grupo acomodador presenta la puntuación más alta y el convergente la más baja. Como se puede ver, existe un ligero predominio del grupo acomodador en la serie de las puntuaciones más altas, sin embargo, es más claro aún el hecho de que en todas las escalas, excepto en la de organización, el grupo convergente presenta la puntuación más baja. Un análisis de varianza confirma que ni en la escala total ni en los puntajes parciales existen diferencias significativas en función de los estilos de aprendizaje.

**Tabla 3**

Media y dispersión de las puntuaciones en la escala de hábitos de estudio de los estudiantes de psicología según el estilo de aprendizaje.

	Estilos de aprendizaje									
	Acomodador		Divergente		Convergente		Asimilador		Total	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Puntaje total	38,55	7,32	37,37	1,50	36,25	1,50	36,86	5,23	37,61	5,96
Memoria	5,69	1,36	5,41	1,20	5,23	0,95	5,86	1,46	5,56	1,28
Atención	7,10	1,65	6,54	1,58	6,50	1,29	6,79	1,25	6,75	1,55
Organización	13,86	4,10	13,72	3,53	14,50	1,29	13,36	3,45	13,74	3,60
Actitud hacia el estudio	11,90	2,193	11,70	1,73	10,00	1,41	10,86	2,14	11,56	1,97

La Tabla 4 muestra la media y la desviación estándar de las puntuaciones en la escala de comprensión lectora en función de los estilos de aprendizaje. Como se puede observar, la puntuación total más alta le corresponde al grupo asimilador y la más baja al grupo acomodador. Similar tendencia se aprecia en las puntuaciones de los respectivos sub-test, con excepción del sub-test de eficacia de la lectura como medio de



aprendizaje. En todo caso, en todos los sub-tests el grupo acomodador es el que presenta la menor puntuación. Sin embargo, como en el caso anterior, el análisis de varianza muestra que no existen diferencias significativas en función de los estilos de aprendizaje ni en la escala total ni en los puntajes parciales.

**Tabla 4**

Media y dispersión de las puntuaciones en la escala de comprensión lectora de los estudiantes de psicología según el estilo de aprendizaje.

	Estilos de aprendizaje									
	Acomodador		Divergente		Convergente		Asimilador		Total	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Puntaje Total	31,10	4,93	31,35	4,58	32,00	3,74	32,50	4,76	31,47	4,64
Actitudes hacia la lectura	4,97	2,17	5,35	1,53	5,25	0,50	5,98	1,54	5,31	1,74
Utilización de las técnicas de lectura comprensiva	10,93	3,51	11,07	2,23	11,25	2,50	11,29	2,40	11,06	2,69
Eficacia de la lectura como medio de aprendizaje	6,83	2,26	7,85	1,71	8,00	0,81	7,57	1,45	7,49	1,88
Autopercepción de la capacidad comprensiva del alumno	5,24	2,01	5,91	1,31	6,25	0,95	6,57	1,55	5,82	1,62

La Tabla 5 muestra las puntuaciones en la escala de mapeo conceptual, según el estilo de aprendizaje. Tal como puede apreciarse, en cuanto a la puntuación total, el grupo asimilador presenta el mayor puntaje, en tanto que el menor corresponde al grupo convergente. Este mismo patrón se aprecia en las sub-escalas de análisis y síntesis; comparación de contenidos; implicación de ideas y clasificación; en la sub-escala de técnicas de resumen, la mayor puntuación le corresponde al grupo acomodador y la menor al grupo convergente. En suma, el grupo convergente ostenta las puntuaciones más bajas, en tanto que la mayoría de las más altas le corresponden al grupo asimilador. Sin embargo, estas diferencias tampoco alcanzan a ser significativas, según lo confirma un análisis de varianza, ni en el puntaje total ni en los puntajes parciales.



**Tabla 5**  
Media y dispersión de las puntuaciones en la escala de mapeo conceptual de los estudiantes de psicología según el estilo de aprendizaje.

	Estilos de aprendizaje									
	Acomodador		Divergente		Convergente		Asimilador		Total	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Puntaje total	28,40	8,62	29,57	6,12	24,67	8,08	34,50	3,87	29,54	6,58
Análisis y síntesis de conceptos e ideas	6,40	1,94	6,96	2,01	5,33	1,52	8,75	1,25	6,94	1,99
Comparación de contenidos	9,00	2,82	9,52	1,88	8,67	2,08	10,75	0,50	9,51	1,94
Implicación de ideas	5,60	2,07	5,61	1,40	5,00	1,00	6,50	0,57	5,66	1,413
Clasificación	4,20	1,64	4,39	1,50	3,67	3,21	6,00	0,00	4,49	1,65
Técnicas de Resumen	3,20	1,09	3,09	0,94	2,00	1,73	2,50	1,73	2,94	1,13

La Tabla 6 muestra las puntuaciones en las escalas de solución convergente de problemas según el estilo de aprendizaje. Tal como se aprecia, la puntuación total más alta fue alcanzada por el grupo asimilador y la más baja por el grupo convergente. En la sub-escala de actitudes hacia las tareas de solución de problemas, nuevamente la puntuación más alta la obtuvo el grupo asimilador, en tanto que la más baja correspondió al grupo divergente. Por otro lado, en la sub-escala de organización del trabajo, al grupo asimilador le corresponde también la puntuación más elevada y al grupo convergente la más baja; resultado que se repite en la sub-escala de organización de la información del problema. Como puede verse, el grupo asimilador presenta las puntuaciones más altas y las más bajas corresponden a los grupos convergente y divergente. Pero al igual que en los casos anteriores, estas puntuaciones no alcanzan tampoco a diferir significativamente entre sí.



**Tabla 6**

Media y dispersión de las puntuaciones en la escala de solución convergente de problemas en los estudiantes de psicología según el estilo de aprendizaje.

	Estilos de aprendizaje									
	Acomodador		Divergente		Convergente		Asimilador		Total	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Puntaje total	28,40	3,86	26,85	3,71	26,00	0,81	29,67	2,59	27,52	3,69
Actitudes hacia las tareas de solución de problemas	5,58	1,41	5,02	1,29	5,50	1,73	6,00	0,86	5,30	1,33
Organización del trabajo	13,00	2,56	12,85	2,21	11,75	1,70	13,67	1,65	12,92	2,25
Organización de la información del problema	9,38	2,22	8,98	1,86	8,75	0,95	10,00	1,87	9,19	1,94

Finalmente, la Tabla 7 muestra las puntuaciones en las escalas de pensamiento creativo según el estilo de aprendizaje. Puede verse que la puntuación total más alta la obtuvo el grupo convergente y la menor fue lograda por el grupo divergente. Como se puede ver, no hay en esta escala una tendencia definida, así en la sub-escala de exploración la puntuación más alta corresponde al grupo convergente y la más baja al grupo asimilador; en cambio en la sub-escala de percepción conceptual el grupo asimilador posee la puntuación más elevada y el divergente la más baja; finalmente, en la sub-escala de flexibilidad el grupo asimilador ostenta también la puntuación más alta mientras corresponde la más baja al grupo acomodador.



**Tabla 7**

Media y dispersión de las puntuaciones en la escala de pensamiento creativo en los estudiantes de psicología según el estilo de aprendizaje.

	Estilos de aprendizaje									
	Acomodador		Divergente		Convergente		Asimilador		Total	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Puntaje total	24,61	4,44	24,43	3,58	28,00	4,24	25,17	3,95	24,66	3,85
Exploración	10,57	3,02	10,57	2,61	14,00	1,41	10,08	3,65	10,58	2,86
Percepción Conceptual	6,61	1,58	6,36	1,02	6,50	2,12	7,33	1,15	6,56	1,24
Flexibilidad	7,43	1,30	7,51	1,39	7,50	0,70	7,75	0,86	7,52	1,29

## DISCUSIÓN

Dos resultados generales emergen de los datos que se acaba de reportar. En primer lugar, existe un predominio del grupo divergente, seguido del grupo acomodador, en el grupo de estudiantes de psicología. En segundo lugar, no se aprecian diferencias significativas en los niveles en que se presentan los hábitos y habilidades cognitivas que se han medido, en función de los estilos de aprendizaje.

Moore & cols. (2004) sintetizaron de este modo las características de los cuatro estilos de aprendizaje: «los divergentes prefieren el trabajo de grupo, los asimiladores prefieren las clases y conferencias, los convergentes prefieren el trabajo de laboratorio y los acomodadores prefieren trabajar en proyectos» (2004:77). La descripción más detallada de los grupos divergente y acomodador que hacen estos autores es la siguiente: «en el estilo divergente (los individuos) son los mejores en ver situaciones concretas desde muchos diferentes puntos de vista, disfrutan las lluvias de ideas... son imaginativos y sensitivos, pero tienden a observar más que a tomar acción. Se dice que estas habilidades son más efectivas para carreras en las artes, el entretenimiento y las actividades de servicios. En ambientes formales de aprendizaje, la tendencia es a trabajar en grupos, recoger información, escuchar a los otros y recibir retroalimentación personalizada» (2004:78). En cuanto a los individuos acomodadores, Moore & cols., señalan que «tales individuos aprenden principalmente a partir de experiencias de actividad, de «hacer con las manos»... corren riesgos, disfrutan realizando planes y envolviéndose en experiencias desafiantes, pero confían en la información que otros les proporcionan. Estas habilidades son buenas para carreras orientadas hacia la acción, como el marketing o las ventas. En ambientes formales de aprendizaje su



preferencia es hacia tareas en las que hay que completar actividades, así como probar diferentes soluciones a un problema» (2004:78). En contraste, el tipo asimilador es aquél que logra integrar un gran cuerpo de información en una forma lógica y concisa y se interesa más por las ideas abstractas. Estas habilidades son las requeridas en las carreras científicas y en los ambientes formales de aprendizaje se trata de alumnos que muestran preferencia por las lecturas, las conferencias y la exploración de modelos analíticos. Por último, el tipo convergente es aquél que trata de hallar un uso práctico de las ideas y teorías, están orientados hacia la solución de problemas, pero más los de carácter técnico que los sociales o personales. Es el tipo ideal para las carreras tecnológicas. En los ambientes formales de aprendizaje, su preferencia se orienta hacia las actividades de simulación y laboratorio (Moore & cols., 2004: 78).

Los estudiantes del grupo examinado están por lo tanto, menos orientados hacia los modos de aprendizaje que caracteriza al estudiante que ha elegido carreras científicas o tecnológicas. Son estudiantes que valoran más el aprendizaje a través de la experiencia y la orientación hacia lo concreto, antes que a la teorización. Por otro lado, dentro de esta orientación, un grupo numeroso asume la actitud reflexiva y contemplativa, en tanto que el grupo que se encuentra en segundo lugar en cuanto a frecuencia de casos, procura llevar tales ideas a la práctica, siempre a partir de la experiencia concreta antes que a partir de la aplicación de teorías o conceptos. En general, los tipos dominantes parecen ser los apropiados a la mayoría de las especialidades de la carrera de psicología, las cuales son eminentemente de servicio y están proyectadas al ámbito de las relaciones interpersonales y al análisis de situaciones particulares. Mientras que el grupo más numeroso se orienta hacia el análisis y la interpretación, el grupo que se ubica en segundo lugar se dirige principalmente a la acción práctica en el medio. Sin embargo, puede verse que relativamente pocos estudiantes están orientados hacia estilos que son los más apropiados en las actividades de investigación y de innovación tecnológica, los cuales tampoco son ajenos a la psicología. Por consiguiente, este hallazgo nos puede conducir indirectamente a la conclusión de que las expectativas profesionales de la mayoría de los estudiantes que eligen la carrera de psicología, por lo menos en el universo estudiado, corresponden al desarrollo de acciones de servicio y, probablemente, en un grupo menos numeroso, a la aplicación de sus conocimientos psicológicos para emprender o dirigir organizaciones. Hasta cierto punto, considerando la amplia variedad de actividades que realizan los psicólogos, se puede esperar también cierta variedad en cuanto a los estilos de aprendizaje de quienes se están formando en esta profesión. No sucede lo mismo en carreras eminentemente tecnológicas en las que los estilos dominantes son el convergente y el asimilador (Moore & cols., 2004). Otra interpretación de este hallazgo se puede basar en las diferencias de estilo según sexo,



por ejemplo, Kolb (1976, citado por Gould & Caswell, 2006), halló que el 59% de los hombres se identificaba con un estilo abstracto y el 59% de las mujeres se identificaba con un estilo concreto, y debemos recordar que la muestra del presente estudio es mayoritariamente femenina.

La relación nula entre los estilos de aprendizaje y los hábitos y habilidades cognitivas que han sido medidos en el presente estudio puede explicarse probablemente por la falta de relación entre los factores que determinan dichos estilos y las habilidades medidas. Arrieta (2006) señaló anteriormente que los estilos de aprendizaje son pautas generales para realizar su aprendizaje, mientras que las habilidades y estrategias son los recursos específicos (incluyendo las técnicas) orientadas a este fin. Es probable que lo que varíe de un estilo a otro no sean básicamente las técnicas empleadas sino la manera en que éstas se usan o la manera en que el estudiante organiza su uso, aspectos éstos cuya evaluación se encontraba más allá de los objetivos de las escalas que evalúan la presencia o no de los hábitos y habilidades cognitivas medidos. Hasta qué punto puede haber una diferencia real en las técnicas y procedimientos correspondientes a los hábitos y habilidades cognitivas según los estilos de aprendizaje, o hasta qué punto las diferencias entre los estilos no corresponda a dichos hábitos y habilidades, sino a cómo están estructurados, es algo que queda planteado para futuros estudios.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aduna, A. (1987). *Curso de hábitos de estudio y autocontrol*. México: Trillas.
- Alonso, C.; Domingo, J. & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Harcourt Brace.
- Amestoy de Sánchez, M. (1991). *Desarrollo de habilidades de pensamiento: Creatividad. Guía del instructor*. México, D. F.: Trillas e ITESM.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bitrán, M.; Zúñiga, D.; Lafuente, M.; Viviani, P. & Mena, B. (2003). Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Médica de Chile*, 131, 1067-1078.
- Bitrán, M.; Zúñiga, D.; Lafuente, M.; Viviani, P. & Mena, B. (2005). Influencia de la personalidad y el estilo de aprendizaje en la elección de especialidad médica. *Revista Médica de Chile*, 133, 1191-1199.
- Boström, L. & Lassen, L. M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. *Education and Training*, 48, 178-189.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En: F. Weinert y R. Kluwe (Eds.) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA.
- Camarero, F.; Martín del Buey, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 615-622.
- Capella, J.; Coloma, C. R.; Manrique, L.; Quevedo, E.; Revilla, D.; Tafur, R. & Vargas, J. (2003). *Estilos de aprendizaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- De Vega, M. (1985). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Vega, M.; Carreiras, M.; Gutiérrez-Calvo M. & Alonso-Quecuty, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Escurra, L. M. (1992) Adaptación del inventario de estilos de aprendizaje de Kolb. *Revista de Psicología (Lima)*, X, 125-142.
- Esquivias, S. M. T.; Gonzáles, A. & Muria, I. (2003) Problem solving:



- Evaluative study of three pedagogical approaches in Mexican schools. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1, 79-96.
- Esteban, M. & Ruiz, C. (1996) Estilos y estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 12, 121-122.
- Goldenberg, J.; Mazursky, D. & Solomon, S. (1999). Creative sparks. *Science*, 285, 1495-1496.
- Gould, T. E. & Caswell, S. V. (2006). Stylistic learning differences between undergraduate athletic training students and educators: Gregorc Mind Styles. *Journal of Athletic Training*, 41, 109-116.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A.; Boyatzi, R. & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: previous research and new directions. En: Sternberg, R. J. & Zhang, L. (Eds.) *Perspectives on cognitive learning, and thinking styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 193-212.
- Maldonado, A. (1998). *Aprendizaje, cognición y comportamiento humano*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Márquez, E. (1990). *Hábitos de estudio y personalidad: Curso para mejorar la actividad escolar*. México: Trillas.
- Martín-García, A. V. (2003). Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial. *Revista Española de Geriatría & Gerontología*, 38, 258-265.
- Moores, T. T.; Cha-Jan Change, J. & Smith, D. K. (2004). Learning style and performance: A field study of IS students in an analysis and design course. *The Journal of Computer and Information Systems*, 45, 77-85.
- Novak, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pearson, P.D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. A. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In Samuels, S. J. & Farstrup, A. E. (eds.), *What research has to say about reading instruction*, 2da ed. (pp. 145-199). Newark, DE: International Reading Association.
- Pedrosa, H. T.; Almeida, P. A., Teixeira, J. J. & Watts, M. (2006). Students' questions: Building a bridge between Kolb's learning styles and approaches to learning. *Education and Training*, 48, 97-111.



- Pozo, M. J. I.; Pérez, E. M. del P.; Domínguez, C. J.; Gómez, C. M. A. & Postigo, A. Y. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Sadler-Smith E. (1999). Does the Learning Styles Questionnaire measure style or process? A reply to Swailes and Senior. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 207-214.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive: personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151-158.
- Stavenga de Jong, J. A.; Wierstra, R. F. A. & Hermanussen, J. (2006). An exploration of the relationship between academia and experiential learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 115-169.

Luis Benites Morales

## Resumen

El presente artículo presenta una descripción histórico-crítica del desarrollo de la Psicología como profesión.

Se realiza una revisión de la formación académica-profesional del Psicólogo en el Perú. Se establece un marco metodológico para el estudio de la estructura curricular de la formación del Psicólogo en el país. Se presenta una evaluación de los planes de estudio de la carrera de Psicología de varias Universidades públicas y privadas de Lima y se propone una estructura curricular consensuada y un perfil profesional del Psicólogo con énfasis en la generación de competencias generales y específicas que concuerden al ejercicio de Psicología en el Perú.

Se describen los códigos profesionales y normas legales que regulan el ejercicio profesional del Psicólogo peruano.

Se analizan y presentan los criterios que establecen el porqué y para qué del Psicólogo en los campos clínicos, educativos, laborales y sociales.

Se analizan los puntos que determinan su demanda y sustentan la necesidad de la especialización profesional del Psicólogo en la actualidad.

Palabras clave: Formación académica-profesional, marco metodológico, planes de estudio, perfil profesional, perfil teórico.