

MARIA ZUÑIGA CARRASCO, Ph.D.

PERCEPCION QUE TIENEN LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA DE SUS PROPIOS ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE¹

Resumen

Este artículo reporta la primera parte de una investigación -DIULS - sobre la percepción que tienen los estudiantes de la Universidad de La Serena de sus estilos y estrategias de aprendizaje, en el contexto cotidiano de sus cursos.

El Inventario de Enfoques de Aprendizaje de Entwistle (1981) ha sido traducido, adaptado y aplicado a una muestra representativa compuesta de 187 estudiantes venidos de las facultades de Humanidades, Ingeniería y Ciencias.

Los datos fueron sometidos a análisis factoriales, en componentes principales, seguidos de rotación varimax. La comparación de los resultados de análisis factoriales del presente estudio con los de la investigación de Entwistle de 1981, entre otras, muestra un alto grado de consistencia en los factores conformados por las orientaciones del aprendizaje "que busca la construcción de significados" (en profundidad) y "reproductiva" (superficial), respectivamente. Ambos enfoques de aprendizaje, asociados a variables particulares, aparecen igualmente repartidos al interior de cada facultad, en los análisis parciales.

Interesantes aspectos transculturales del Instrumento en la observación de estilos de aprendizaje en contextos académicos naturales, se pueden apreciar en los análisis realizados.

-
1. Esta presentación constituye una separata de un aspecto del Proyecto de Investigación - DIULS - sobre "Estilos de Aprendizaje y Percepción del Contexto Académico de la Universidad de La Serena", período 1991.

Abstract

This article reports the first part of a DIULS research, dealing with the ULS students' perceptions of their learning styles and strategies in their natural academic context.

Entwistle's Approches to Studying Inventory (1981) was translated into Spanish, adapted and administered to a representative sample of 187 students enrolled in the faculties of Humanities, Engineering and Sciences.

Data were analyzed with principal components solution and varimax rotation.

Comparing our study to Entwistle experience, analyses indicate a high degree of reliable factor structure, concerning two of the main orientations to studying, that is, the Meaning and the Surface orientations. Separate faculty analyses developed that both approaches to studying, associated to particular variables, are also shared by three faculty groups.

Interesting cross-cultural aspects concerning learning styles in their natural settings resulted from the nature of the inventory.

En los últimos 15 años, el desarrollo de la investigación sobre aprendizaje en contextos naturales de educación superior ha alcanzado relieve, en cuanto ha podido exhibir, entre otros logros, la descripción de procesos de aprendizaje desde la perspectiva que tienen los propios estudiantes de dichos procesos (Marton, 1976- 1990; Entwistle, 1979-1992; Biggs 1975-1988). Distinciones cualitativas fundamentales se han retenido para establecer cómo los estudiantes abordan el aprendizaje en un contexto académico real.

Un aspecto central de los resultados derivados de la investigación cualitativa y cuantitativa ha permitido computar el hecho que los estilos y estrategias de aprendizaje están conformados tanto por una componente cognitiva como por una componente motivacional. En seguida, que dichos estilos y estrategias pueden asumir variaciones significativas, según la presión de las características del contexto académico sobre ellos (Zuñiga, 1989).²

2. Zuñiga, M.,(1989) "La performance académique: impact des approches d'étude déclarées, de la perception du contexte et des attributions causales de la réussite. Analyse quantitative et qualitative". Tesis de doctorado, U. Católica de Lovaina, Bélgica.

Los estilos y estrategias de aprendizaje son constructos que reflejan dos niveles de procesos cognitivos de abordaje de la información: la predisposición y la acción circunstancial, respectivamente, parecen ser las distinciones más claras entre ambos.

Un concepto que engloba a ambos - estilo y estrategia - y las respectivas componentes motivacionales es el de **orientación**. Este implica una importante base afectiva - la **intencionalidad** - en el abordaje de los contenidos de aprendizaje. Dicha intención introduce una distinción fundamental, en consecuencia, entre lo que Entwistle denomina, el **aprendizaje que busca construir significados** o una comprensión personal y el **aprendizaje que tiende a la reproducción de los conocimientos**, respondiendo a demandas externas, con el fin de alcanzar los mínimos aceptables de rendimiento académico. La distinción aparece neta en las expresiones "intrínseca" y "extrínseca".

El concepto de orientación del aprendizaje, tal como lo apreciamos en la figura Nº 1, involucra la existencia y la coherencia de la relación cognitivo-motivacional de "enfoque-motivación", propuesto por el modelo de Entwistle y de Entwistle & Ramsden, marco en el cual se ha inspirado nuestro trabajo.

El concepto de enfoque ("approach"), por su parte, viene al encuentro de dos elementos básicos en la discusión teórica, que dicen relación con la **variabilidad** y **estabilidad** de los estilos de aprendizaje.

La concepción teórica ligada a la psicología ecológica, plantea que el estilo y/o la estrategia - **enfoque de aprendizaje** en la posición de Entwistle - supone un **carácter relacional** entre el sujeto y el contexto en el cual éste se desenvuelve. En este punto, el autor viene al encuentro de la posición de Ramsden (1985), Marton (1976) y Laurillard (1979), citados por Zúñiga (op.,cit., 1989), quienes también conciben el enfoque de aprendizaje como una **relación** entre las percepciones o construcciones que se formula el estudiante y el aprendizaje. "Los enfoques "en profundidad" y "superficial" son fenómenos "relacionales": describen la calidad del compromiso del estudiante con la tarea de aprendizaje, más que las características individuales del estudiante" (Ramsden, et.al., 1989).

Si bien, el enfoque de aprendizaje es, por una parte, función de experiencias anteriores de aprendizaje y, por otra, función de las percepciones de las características del contexto actual, éste último ejerce una marcada influencia en la manera de abordar las diferentes situaciones de aprendizaje.

Figura N°1. Los enfoques de aprendizaje: escalas y significado

ORIENTACIONES	ESCALAS	SIGNIFICADO
Orientación que busca construir significados	Enfoque en profundidad Relación de ideas Uso de evidencias Motivación intrínseca	Trabajo activo durante el aprendizaje. Relación con otras secciones del mismo curso u otros cursos. Relaciones entre hechos y conclusiones. Deseo personal por aprender.
Orientación que busca la reproducción de contenidos	Enfoque superficial "Syllabus boundness" Miedo al fracaso Motivación extrínseca	Acento en la memorización de la información Atención a las orientaciones del profesor, en guías, libros, apuntes. Ansiedad por los resultados académicos. Interés por las recompensas propuestas por los cursos.
Orientación que busca logro académico	Enfoque estratégico Trabajo dilatorio Actitudes negativas Motivación de logro	Consciente y vigilante de las diferentes señales entregadas en clases. Incapacidad de realizar un trabajo regular. Falta de interés y de aplicación. Competitividad y seguridad en si mismo.

Tres grandes y nítidas orientaciones del aprendizaje, como podemos apreciar en la figura N° 1, propone el modelo de Entwistle: una, la orientación que tiende a la construcción de significados; otra, la orientación que tiende a reproducir los conocimientos y, una tercera, la orientación que persigue logro. Esta última, aparece saturada en dos factores, lo que hace que de ella se desprenda una vertiente que se relaciona con el enfoque estratégico (una componente fundamentalmente destinada a alcanzar logros), en tanto que la segunda tiene que ver con métodos dilatorios, constituyéndose en

consecuencia, una orientación "no académica". La orientación "no académica" implica lo que llamaremos posteriormente "estilos y patologías".

Observando con detención la figura N° 1, el concepto de enfoque aparece como el de mayor peso en la definición de la orientación. Así, el enfoque superficial implica un compromiso mínimo con la tarea a desarrollar, centrándose en la memorización, en tanto que, el enfoque en profundidad, implica la intención de comprender y de atribuir significado, centrándose, entre otros, en las relaciones entre las distintas secciones de los contenidos. Por definición, el enfoque superficial muestra una débil comprensión, no así el enfoque en profundidad, no obstante que su sola presencia es condición necesaria, pero no suficiente de alcanzar la comprensión de un contenido de aprendizaje.

El enfoque estratégico, por su parte, muestra las maneras como el estudiante organiza para sí, para su provecho, el contexto educacional, más que su compromiso con las tareas mismas. La combinación de motivación por hacerlo bien y "buenos hábitos de estudio" hacen que este enfoque permita el éxito académico, pero no garantiza la comprensión de los fenómenos en estudio.

La investigación reportada en este artículo examina la presencia de los distintos enfoques de aprendizaje que desarrollan los estudiantes de las tres facultades de la Universidad de La Serena, a partir de las respuestas dadas al Inventario de Enfoques de Aprendizaje de Entwistle.

Muchas preguntas orientaron la primera parte del presente estudio, algunas de las cuales son las siguientes :

1. Sobre la totalidad de la muestra, se observarán las orientaciones del aprendizaje propuestas por Entwistle, en un contexto académico, como el nuestro?
2. Sobre la totalidad de la muestra, las variables que componen las distintas orientaciones, aparecerán altamente saturadas sobre un mismo y único factor, como para estimar un grado deseable de validez y consistencia interna del instrumento?
3. Se obtendrán reagrupamientos homogéneos de variables a través de las tres facultades? Si así fuere, cuales serían, a partir de los resultados observados, los factores que podrían estar incidiendo en dicha "homogeneidad", o por el contrario, aparecen las facultades claramente heterogéneas?

METODOLOGIA

Muestra y Procedimientos³

Una muestra compuesta de 187 sujetos pertenecientes a las Facultades de Humanidades, Ciencias e Ingeniería, de tercer año y cuarto año respectivamente, responden el Inventario de Enfoques de Aprendizaje (Entwistle, 1981).

Los estilos y estrategias de aprendizaje tal como aparecen a los ojos de los sujetos en el contexto académico cotidiano, bajo el modelo estudiado, están centrados en la percepción del sujeto que aprende (self-report). No obstante, al utilizar el instrumento mencionado, se impone una pre-categorización en el punto de partida del estudio, de modo que el análisis de los datos se orientó a observar: **la presencia de distintos enfoques de aprendizaje en el contexto académico de la Universidad de La Serena.**

La metodología usada se basa en un modelo correlacional descriptivo.

Sobre la matriz de intercorrelaciones entre las 16 escalas del Inventario de Enfoques de Aprendizaje se condujeron en primer lugar, análisis factoriales en componentes principales (Programa SPSS, 1990), seguidos de rotación varimax, bajo el criterio de estructura simple, para la totalidad de la muestra y luego, análisis parciales por facultades. La contribución de variables a la configuración de factores se estimó a partir de .25 y el valor propio (eigenvalue) de cada uno de los factores, igual o superior a 1.0.

RESULTADOS

Cuatro (4) factores se retuvieron, al igual que en la investigación original (Entwistle, 1979, 1981, 1983, 1985, 1988 y ss.) y en el trabajo realizado en Bélgica (Zúñiga, 1989),⁴ ambos referenciales al presente estudio.

3. El artículo hace referencia a los procedimientos utilizados para obtener una factorización de la matriz de correlación de los estilos de aprendizaje, a fin de observarlos en nuestro trabajo. Dicha factorización se ha considerado como otro de los elementos importantes en la validación del instrumento.
No se hace alcance al test Alpha de Cronbach utilizado para examinar la consistencia interna de la prueba ($\alpha = 0.74$), dado que no corresponde al objetivo de esta presentación.
4. Estudio realizado por la investigadora principal del proyecto, como parte de la tesis doctoral, señalado anteriormente. Bélgica, 1989.

a. La totalidad de la muestra

El cuadro N° 1 permite observar una muestra comparativa de los enfoques de aprendizaje retenidos en la experiencia original (Entwistle, 1981) y en la nuestra (Zúñiga, et.al.,1991). De este análisis comparativo subrayamos lo siguiente:

1. La estructura factorial, observada en la U. de la Serena, para la totalidad de muestra, las tres facultades confundidas, es muy similar a la retenida por Entwistle. Los enfoques de aprendizaje en profundidad y superficial, las componentes de estilos y las patologías asociadas a ellos son observables en nuestros resultados. El enfoque estratégico también esta presente, aunque las variables aparecen un tanto independientes al interior de su grupo específico.

El enfoque de aprendizaje, que tiende a la búsqueda de lo esencial, aparece asociado al enfoque estratégico. Este resultado viene al encuentro de una constatación de Entwistle y subraya el hecho que los estudiantes que trabajan por obtener lo esencial, el sentido profundo del proceso de aprendizaje son también sensibles a las oportunidades que les ofrece el medio. El peso de esta variable es bastante más importante en nuestro caso que en la experiencia de referencia (52 / 29).

Dos aspectos importantes observados por Entwistle no están presentes en nuestro trabajo: en primer lugar, la oposición entre la orientación que busca el significado y la variable "apego al libro-guía del curso o a los apuntes del profesor" ("syllabus-boundness") y, en segundo lugar, la asociación entre esta misma orientación y la componente estilo global de aprendizaje.

El enfoque superficial y por extensión la orientación reproductiva aparecen equivalentes en los dos estudios. No obstante la saturación de la variable "apego al libro-guía o apuntes del profesor" es bastante importante (.75) en la experiencia local, de igual modo, el peso de la variable motivación extrínseca (.67), lo que perfila un enfoque fuertemente asociado a situaciones externas al estudiante.

La componente estilo de aprendizaje operacional y su patología - la imprevisión - acompañan en ambos estudios a la orientación superficial. La saturación de estas dos variables difiere considerablemente en ambos estudios.

Cuadro N°1. Vista comparativa de estructuras factoriales - Enfoques de Aprendizaje -Entwistle (E), Zúniga (Z).

Enfoques de Aprendizaje	(E) (51% de varianza explicada)							
	(Z) (53.3% de varianza explicada)							
	F1		F2		F3		F4	
	(Z)	(E)	(Z)	(E)	(Z)	(E)	(Z)	(E)
Enfoque en Profundidad	76	70						
Relacion de Ideas	57	65						
Utilizacion de evidencias	74	54						
Motivacion Intrinseca	62	72	-47			-25		
Enfoque Superficial			55	57		36	41	30
"Syllabus Boundness"		-41	75	58				(24)
Miedo al Fracaso			50	50	40	34		
Motivacion Extrinseca		-25	67	38				53
Enfoque Estrategico	52	29	34				-40	48
Trabajo Desorganizado		-25	34		55			
Actitudes Negativas		-39	49		58			
Motivacion de Logro		(24)			33			45
Aprendizaje Global		55		(-24)	78		42	
"Globetrotting"					63			
Aprendizaje Operacional			28	62			57	44
Imprevisión			29	68	26		74	26
Valores Propios	3.42	3.76	2.36	2.55	1.59	1.86	1.13	1.07
% Varianza Extraida	21.4	21.0	14.8	14.0	10.0	10.0	7.1	6.0

Los estilos de aprendizaje y las patologías que pueden asociarse a ellos aparecen claramente saturados sobre dos factores, en nuestro estudio: el estilo globalista y su patología ("globetrotting"), juntos a las componentes motivacionales y actitudinales de la orientación hacia el logro académico, en tanto que el estilo operacional y su patología (imprevisión), asociados al enfoque superficial y opuestos al enfoque estratégico.

La orientación que busca el logro académico no aparece nítida en un único factor en nuestro estudio. El trabajo de Entwistle, también necesita de dos factores para observar esta orientación, no obstante que las variables están más nítidas en su reagrupamiento. La variable motivación de logro, vale decir, el deseo de querer obtener buen rendimiento, altas calificaciones, es de un peso inferior en nuestro estudio. En un análisis complementario, hubo necesidad de un 5° factor para observar esta variable, que aparece de una saturación importante (.85), en un factor que alcanza 7.0% de explicación de la varianza.

b. Las tres facultades

Al examinar los resultados específicos por facultad, las "orientaciones hacia la búsqueda de significación personal", como también la de "reproducción de contenidos de aprendizaje" aparecen claramente identificadas.

Si tomamos en consideración el factor que explica la mayor parte de la varianza común -ver cuadro N° 2-, algunos de los rasgos distintivos de las facultades pueden perfilarse de la siguiente manera:

1. La Facultad de Humanidades (facultad 1), presenta una fuerte oposición entre la motivación intrínseca y la orientación que tiende a reproducir los contenidos, en especial, la motivación extrínseca. Es importante de notar que tanto el enfoque en profundidad como la motivación intrínseca, componentes de la misma orientación se oponen a la orientación reproductiva. La orientación que tiende a retener los contenidos se ve acompañada de una dosis importante de actitudes negativas y de métodos dilatorios de trabajo académico, como también de un comportamiento de "imprevisión", patología que se genera de un estilo de aprendizaje operacional exacerbado. El factor logra explicar 24.1% de la varianza.
2. La Facultad de Ingeniería es explicada claramente por el enfoque superficial, que aparece altamente saturado sobre el factor 1. La motivación extrínseca, también contribuye de manera importante. La orientación reproductiva del aprendizaje, tal como lo muestra el cuadro N° 2, no es coherente internamente; hay independencia en las variables que la componen y es así que tanto "el apego a las directrices del curso", como "el miedo al fracaso" aparecen saturadas sobre otro factor. El enfoque superficial, al igual que en la Facultad de Ciencias, se respalda en una fuerte base de estilo de aprendizaje operacional, lo que genera una dosis importante de imprevisión. El factor que mejor explica el comportamiento de aprendizaje en la facultad de Ingeniería retiene un 22.7% de la varianza.

Cuadro N° 2. Vista comparativa entre facultades del factor que explica la mayor parte de la varianza de los Enfoques de Aprendizaje.

Enfoques de Aprendizaje	FACULTADES		
	(Factor que explica la mayor parte de la varianza)		
	Humanidades N=59 I	Ingeniería N=81 I	Ciencias N=47 I
Enfoque en profundidad	-34	28	
Relacion de ideas			
Utilización de evidencias			
Motivación intrínseca	-65		-61
Enfoque superficial	68	79	67
"Syllabus boundness"	63		70
Miedo al fracaso	40		48
Motivación extrínseca	67	53	78
Enfoque estratégico			
Métodos dilatorios	55		30
Actitudes negativas	67	32	39
Motivación de logro	29		
Aprendizaje global			-41
"Globetrotting"		54	
Aprendizaje operacional		66	55
Imprevisión	45	76	56
Valores propios	3.86	3.63	3.78
% varianza explicada	24.1	22.7	23.6

3. La Facultad de Ciencias (facultad 3), se perfila similar a la Facultad de Humanidades. Hay en ambas una oposición significativa entre la motivación intrínseca y la orientación reproductiva de contenidos, específicamente, la motivación extrínseca.

Es importante de notar que la motivación intrínseca se acompaña del estilo de aprendizaje holístico, lo que hace que la oposición "búsqueda de significados - reproducción de contenidos" en ciencias sea cualitativamente diferente por cuanto el deseo personal de querer aprender tiene una correspondencia de tendencia cognitiva (estilo global de aprendizaje). Las variables que mejor hablan de los enfoques de aprendizaje en esta facultad constituyen un factor que explica 23.6% de la varianza.

Los porcentajes de explicación, en las tres facultades, como lo muestran los resultados en el cuadro 2, son similares y retienen variables que ponen en evidencia el peso de algunas de ellas sobre otras.

Las facultades de Humanidades y de Ciencias se ven bajo una estructura que tiene bastante en común, en lo que dice relación con la oposición entre motivación intrínseca y orientación reproductiva. Es esta coincidencia, acaso, producto del hecho que ambas tienen la formación pedagógica, como centro de su quehacer académico?

La facultad de Ingeniería, en cambio, se distingue de las otras dos, presentando una manera de trabajar más desarticulada y estimulada por motivos externos. ¿Es esto un efecto del status profesional de las carreras que ofrece esta facultad, o corresponde a una influencia derivada del tipo de contenidos de aprendizaje?

En respuesta a las interrogantes anteriores, la literatura sustenta que las atribuciones de status social de una carrera pueden afectar el tipo de motivación que presenten sus estudiantes. El tipo de contenidos de aprendizaje, por su parte, como por ejemplo, materias relacionadas con aplicación de fórmulas y resolución de problemas, puede también favorecer enfoques atomistas de aprendizaje.

DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Los resultados, derivados del análisis global, involucrando la totalidad de la muestra y, luego, de análisis parciales por facultad, permiten visualizar algunos puntos de base para formular posibles primeras conclusiones.

Si retomamos algunas de las preguntas que orientaron nuestro estudio, tendríamos lo siguiente:

1. se observa la presencia de diferentes estilos y estrategias de aprendizaje en la población-estudiante de la U. de La Serena: la orientación

que busca el significado y la orientación que tiende a la reproducción de los contenidos de aprendizaje son fácilmente identificables en los análisis que comprenden las tres facultades, simultáneamente.

Los resultados por facultades, por su parte, ponen en evidencia que estos dos tipos de enfoques se hayan presentes en cada una de ellas, no obstante, algunas variables introducen una clara distinción.

2. En lo que concierne a las orientaciones que tienden a **la búsqueda lo esencial, a la reproducción de los contenidos**, los reagrupamientos de variables son fácilmente identificables. Esto viene a señalar un notable grado de consistencia en la conformación de ambos factores.

Nuestros resultados vienen al encuentro de evidencias similares retenidas en las investigaciones referenciales a este estudio (Entwistle, 1981 en Inglaterra; Zúñiga, 1989 en Bélgica), como también en investigaciones realizadas en Australia (Watkins & Hattie, 1987; Harper & Kember, 1989).

La orientación que busca logro académico, si bien está repartida sobre varios factores, muestra que hay un cuota importante de métodos dilatorios de trabajo académico, en tanto que la motivación de logro aparece moderada, en un contexto que por definición es competitivo.

Si aceptamos la dicotomía "en profundidad"/"superficial", Marton & Saljo (1976a, 1976b), en lo que concierne los enfoques de aprendizaje, podríamos señalar que ambos se dan independiente de las características de un contexto específico de aprendizaje o de un tipo particular de alumno.

La orientación que persigue logro y la que alude a estilos y patologías, probablemente están más influenciadas por las características del contexto de aprendizaje.

Es importante de señalar que si bien las orientaciones del aprendizaje, teóricamente, están conformadas por las variables pre-citadas, éstas no se dan puras. Es más, un tercer tipo de estrategia o estilo "**versátil**" (Pask, 1976; Ramsden, 1983), identificado con la flexibilidad en el abordaje de los contenidos de estudio, y que nosotros también hemos observado en nuestros resultados, aparece como un comportamiento de aprendizaje muy apropiado a un contexto académico.

IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACION

Los resultados de la presente investigación proveen una cierta información que podría ser considerada en las orientaciones para la formación de pregrado y en especial para abordar el tema de la calidad de la docencia :

En primer lugar, es importante que la comunidad de académicos reconozca, acepte y comprenda la diversidad de formas para abordar el aprendizaje que presentan los estudiantes. La aceptación y facilitación de un estilo particular de aprendizaje, contribuye en cada persona al desarrollo, entre otros, de su autoestima global y específicamente de su autoestima académica, al mismo tiempo, de una motivación por el logro de aprendizajes cualitativamente superiores.

Desde el punto de vista de la docencia, este alcance se debiera traducir en desarrollar los contenidos de los cursos utilizando variedad en los métodos de enseñanza, de manera que cada alumno fuera atendido en sus diferencias individuales. La clase expositiva sirve a un solo tipo de estudiante, especialmente a aquél que adopta un rol pasivo en el proceso de aprendizaje, tendiendo, en consecuencia, a acentuar un estilo reproductivo en el abordaje de los contenidos de los cursos. Esta situación podría generar comportamientos de aprendizaje dependientes de directrices únicas, tales como, apuntes y guías de clases ("syllabus boundness").

Un aspecto importante, asociado al anterior, dice relación con el hecho que los cursos o el trabajo en clases son percibidos por el alumno como más importante que el estudio individual. Los cursos aparecen a los ojos de los estudiantes como muy comprensivos, en el sentido que lo entregan todo o casi todo. Esta situación, que se ve positiva en términos del alcance de la docencia, debiera aprovecharse para generar en los estudiantes el desarrollo de estrategias que tiendan a la construcción de aprendizajes significativos, de comportamientos autónomos y creativos en la gestión de sus procesos de comprensión de la información.

La perspectiva del modelo utilizado para observar los estilos y estrategias de aprendizaje, frente a la docencia y a la evaluación de los aprendizajes, sostiene que el acento debe ponerse en hacer que los estudiantes tomen conciencia de sus capacidades y estrategias para aprender. "Nosotros, dice Biggs (1985) - refiriéndose a los profesores - no deberíamos enseñar estrategias "metacognitivas" sino, enseñar a desarrollar estrategias metacognitivamente, de tal manera de enfatizar la toma de conciencia de cómo algo está siendo aprendido".

Una tercera implicación de los resultados observados en este trabajo, y que apunta específicamente a las facultades que forman profesores, dice relación con el desarrollo en los estudiantes de una representación del rol y quehacer de un docente en el aula. La relación profesor-alumno

tiene una fuerte base afectiva y emocional, en consecuencia, es posible que se esté generando junto a los procesos de desarrollo cognitivo, una imagen a futuro, de lo que es un profesor en su quehacer docente. Los estudiantes, a su vez, podrían tender a reproducir en el ejercicio de su profesión, entre otras situaciones, esquemas atomistas de aprendizaje, climas sociales y estilos de comunicación unidimensionales.

Finalmente, otro de los aspectos emergentes de este estudio, concierne la aproximación metodológica de la investigación misma en el área de los estilos y estrategias de aprendizaje. El instrumento utilizado, si bien posee una evidente fuerza transcultural, ya que en su línea central replica los factores encontrados en las investigaciones señaladas y en otras similares llevadas en otros países europeos, en Estados Unidos y en América Latina, necesita ser perfeccionado a fin de que los ítems reflejen exactamente las características de los estilos de aprendizaje de nuestra población estudiantil, bajo circunstancias de aprendizaje propias de las dimensiones contextuales de la realidad académica local.