

ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y BRASIL

*STYLES AND STUDENT LEARNING STRATEGIES: A
COMPARATIVE STUDY BETWEEN SPAIN AND BRAZIL*

Anielson Barbosa da Silva *

<https://orcid.org/0000-0002-6549-9733> (ORCID iD)

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

2019

Vol.2 Num.3

192-214

Lourdes Canós Darós

<https://orcid.org/0000-0002-9609-2880> (ORCID iD)

Universitat Politècnica de València, España

Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

<https://orcid.org/0000-0002-0877-6351> (ORCID iD)

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

María Rosario Perelló-Marin

<https://orcid.org/0000-0001-9183-0568> (ORCID iD)

Universitat Politècnica de València, España

Cristina Santandreu Mascarell

<https://orcid.org/0000-0002-9574-9852> (ORCID iD)

Universitat Politècnica de València, España

RESUMEN

El objeto de este artículo es analizar las relaciones entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje de estudiantes de dos universidades ubicadas en Brasil y España. El estudio cuantitativo y descriptivo fue realizado con una muestra de 106 estudiantes de último año del grado en

Barbosa da Silva, A.; Canós Darós, L.; de Araújo Lima Coelho, AL.; Perelló-Marin, MR.; & Santandreu Mascarell, C. (2019) Estilos y estrategias de aprendizaje de estudiantes: un estudio comparativo entre España y Brasil. *Journal of Management and Business Education*, 2(3), 192-214. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0014>

*Corresponding author: anielson@uol.com.br

www.redaedem.org/?seccion=revistas_jmbe ISSN: 2444-8834

Published by Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa. This is an open access article under the CC BY-NC license.

Administración y Dirección de Empresas (ADE) de ambos países. Los instrumentos para la recogida de datos fueron: el inventario de los estilos de aprendizaje de David Kolb (1984) y las estrategias de aprendizaje del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich et al. (1993). Los resultados revelaron que no hay diferencias significativas entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje. Por lo tanto, no puede afirmarse que un estudiante con un determinado estilo de aprendizaje predominante presente niveles de desarrollo de estrategias de aprendizaje diferentes a las de un estudiante con otro estilo de aprendizaje. La principal contribución de este artículo para la práctica docente es que se revela la importancia de analizar tanto las estrategias de aprendizaje, como las habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes para planificar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante a fin de mejorar sus capacidades cognitivas y ayudarles a administrar mejor sus estudios.

PALABRAS CLAVE

estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, grado en administración y dirección de empresas, Brasil, España

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the relationships between learning styles and student learning strategies of two universities located in Brazil and Spain. The quantitative and descriptive study was conducted with a sample of 106 students of the last year of the course of administration and business management (BM) of both countries. The instruments for data collection were: the inventory of the learning styles of David Kolb (1984) and the learning strategies of the MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) of Pintrich et al. (1993). The results revealed that there are no significant differences between learning strategies and learning styles. Therefore, it cannot be affirmed that a student with a certain predominant learning style presents levels of development of learning strategies different from those of a student with another learning style. The main contribution of this article to the teaching practice is that it reveals the importance of analyzing both the learning strategies, as well as the abilities and learning styles of the students to plan teaching strategies focused on the student in order to improve their cognitive abilities and help them better manage their studies.

KEYWORDS

learning styles, learning strategies, degree in management and business administration, Brazil, Spain

INTRODUCCIÓN

La educación superior se ha convertido, en los últimos tiempos, en algo accesible para muchos para quienes antes parecía imposible. Para Gaeta y

Masetto (2013), esa inserción significativa tiene como consecuencia la diversidad de los alumnos, sea por la variación social, económica y cultural, por la divergencia de motivaciones y expectativas o incluso por rasgos de personalidad, entre otros, lo cual genera un mix cultural cada vez más heterogéneo.

Es en este contexto donde los alumnos y los profesores interactúan y participan en el proceso de aprendizaje. Por una parte, el profesor necesita facilitar el desarrollo del aprendizaje del alumno y con el alumno. Por otra, el alumno, necesita dejar su papel pasivo de espectador para tornarse activo e influyente en el proceso de aprendizaje (Gaeta & Masetto, 2013). Sobre el rol del profesor en el proceso de enseñanza, Weinstein y Mayer (1983:3) enfatizan que una “buena enseñanza incluye enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo motivarse a sí mismos”.

Esta visión por parte de los académicos nos indica la importancia del profesor en la creación de un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes sean capaces de movilizar sus capacidades cognitivas y comportamentales en los procesos de aprendizaje. Desarrollar esa capacidad está vinculada al desarrollo de perspectivas de aprendizaje autorregulado.

El proceso de aprendizaje se da, por lo tanto, en una perspectiva de autogestión del propio camino a recorrer. Este concepto se denomina autodirección o autorregulación del propio aprendizaje. La autorregulación ocupa un papel importante en la literatura reciente (Rosário et al., 2014), considerando que los diversos estudios convergen en el pensamiento de que los alumnos participan activamente en su proceso de aprendizaje, controlando y regulando sus estudios con el fin de alcanzar determinados objetivos.

El aprendizaje autorregulado tiene tres componentes (metacognición, motivación y comportamientos) que son determinantes del desempeño académico (Credé & Phillips, 2011). El uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes puede ayudarles a mejorar su desempeño en las tareas académicas. Por otro lado, cada estudiante, a través de la vivencia de experiencias desarrolla un estilo de aprendizaje que caracteriza las diferencias individuales en el aprendizaje basado en sus preferencias de aprendizaje (Silva, 2016).

En este artículo, nuestra propuesta es analizar las relaciones entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de cursos de Administración y Dirección de Empresas (ADE) procedentes de dos países de distintos continentes. Por otro lado, se pretende identificar si hay diferencias entre los dos entornos investigados. Nuestra intención es ampliar el conocimiento sobre estos vínculos para ayudar a los profesores a planificar su acción docente basada en una comprensión más amplia sobre el estilo predominante de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje que pueden potenciar el desempeño académico de los estudiantes.

MARCO CONCEPTUAL

El aprendizaje autodirigido, tradicionalmente, ha sido visto en aquellos alumnos que asumieron la responsabilidad primaria y el control de su proceso de aprendizaje, y que incluyeron las metas establecidas, encontrando los

recursos, determinando las estrategias y evaluando los resultados. La definición básica de aprendizaje autorregulado, de acuerdo con Pilling-Cormick y Garrison (2007), es muy similar, pero tiene un mayor énfasis en el proceso constructivo y cognitivo de aprendizaje.

Aunque existen tradiciones distintas, Pilling-Cormick y Garrison (2007) destacan que los campos del aprendizaje autodirigido y del aprendizaje autorregulado se superponen hasta cierto momento. En su estudio, los autores analizan explícitamente los vínculos entre ellos. Según los autores, el inicio de los trabajos sobre el aprendizaje autodirigido, iniciado en la década de 1960, precedió a la investigación sobre el aprendizaje autorregulado desarrollada en las dos últimas décadas. El aprendizaje autodirigido surgió del trabajo de A. Tough, de 1971, concentrándose en su aspecto sociológico, y del trabajo de M. Knowles, de 1970, centrado en el aspecto pedagógico. A su vez, el aprendizaje autorregulado emergió principalmente del campo de la psicología, con énfasis en conceptos y funciones cognitivas y metacognitivas. Sin embargo, en la última década, los procesos de gestión y motivación también se incluyeron en el aprendizaje autorregulado. En cambio, la investigación en el área de aprendizaje autodirigido viene moviéndose hacia el campo de la psicología, incluyendo conceptos cognitivos y metacognitivos.

El surgimiento de los estudios sobre el proceso de autorregulación del aprendizaje surgió de la necesidad de incluir perspectivas que considerasen las diferencias en el rendimiento de los alumnos, no limitándose sólo a la explicación de la inteligencia de cada individuo. La inclusión de la explicación de otras variables diferentes de las cognitivas era evidente, con el fin de esclarecer el nivel de implicación y rendimiento variado de estudiantes al realizar actividades escolares (Rosário et al., 2014). Una de las variables a considerar en este contexto es el género, pues como sugiere Núñez et al. (2006:357) “deberíamos buscar la relación entre el grado de conciencia requerida para la ejecución de las tareas propias de determinadas estrategias de autorregulación y el género en relación a su incidencia sobre las respuestas en instrumentos autoinforme”.

Las investigaciones principales que buscaban respuestas sobre aprendizaje autorregulado se ocuparon de averiguar cómo los alumnos regulan activamente su aprendizaje, dirigiendo y controlando sus procesos cognitivos y motivacionales para el logro de objetivos personales. Según Rosário et al., (2014:782), “la autorregulación es un constructo con un importante potencial explicativo de los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, de éxito escolar”.

Entonces, el aprendizaje se entiende como una actividad que los alumnos realizan por sí mismos, de manera proactiva, y no como algo que ocurre reactivamente y como respuesta a situaciones de aprendizaje. El alumno, pues, a partir de diferentes procesos o estrategias de aprendizaje pueden regular activamente su cognición, motivación y comportamiento, con el fin de alcanzar determinados objetivos, mejorando su desempeño académico. En este proceso, una de las dimensiones fundamentales son las estrategias de aprendizaje.

Estrategias de Aprendizaje

Concebidas desde diferentes visiones y a partir de varios aspectos, las estrategias de aprendizaje sirven para procesar conocimientos y ampliarlos.

Una estrategia de aprendizaje específica puede afectar el estado motivacional o afectivo del aprendiz (Weinstein & Mayer, 1983) es fundamental por la necesidad continua de adaptación a diferentes formas de afrontar tareas, adquirir aprendizajes, comunicar, trabajar en equipo, entre otras (Andrade et al., 2016). Las estrategias de aprendizaje son individuales, pues cada persona desarrolla unas u otras en función de su experiencia, preferencias, oportunidades, etc. (Rodríguez et al., 2017).

Para Vivas-Lopez (2010:28), “se puede entender las ‘estrategias de aprendizaje’ como toda actividad o conjunto de actividades que posibilitan el aprendizaje y el autocontrol del mismo por parte de la persona que aprende”. Sirven como ayuda o guía flexible para alcanzar los objetivos propuestos en el proceso, que elige el aprendiz a la vez que observa, piensa y aplica los procedimientos a elegir para obtener un logro o una meta. La elección de las estrategias de aprendizaje es individual porque cada alumno es único y debe valorar sus habilidades y conocimientos para cada una de las asignaturas.

Algunas estrategias de aprendizaje se refieren a la selección, adquisición, almacenamiento, manipulación y uso de la información; otras, a pensamientos, creencias, emociones y comportamientos. En definitiva, conforman un conjunto organizado, consciente e intencional de acciones que un estudiante emplea para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto determinado (Stover et al., 2015). Sin embargo, en muchos trabajos no se detallan las categorías que componen las distintas estrategias de aprendizaje, sino que se presentan resultados generales (Robbins et al., 2004).

Las estrategias de aprendizaje también se pueden utilizar en la adquisición de competencias (Pimiento, 2012) si se centran en el desarrollo y mejora de habilidades, destrezas y aptitudes de los estudiantes. La utilización de estrategias de aprendizaje puede posibilitar a los alumnos la superación de sus propias dificultades, así como de aquellas impuestas por el ambiente, las cuales se configuran como obstáculos para el aprendizaje (Boruchovitch & Santos, 2015). Entonces, a partir de las actividades planteadas por el profesor, se van trabajando distintas competencias transversales. No obstante, el análisis de la relación entre las estrategias de aprendizaje y la adquisición de competencias no es objetivo de este trabajo, por lo que sólo queremos dar este breve apunte.

Estrategias Cognitivas y Metacognitivas de Aprendizaje

Las estrategias cognitivas se encargan de recuperar información de la memoria y de combinar pensamientos o comportamientos para adquirir nueva información que amplíe el saber actual (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). Entonces, a través del aprendizaje, la codificación, la comprensión y el recuerdo, se recopila nueva información que se suma al conocimiento actual (Stover et al., 2015) para alcanzar las metas de aprendizaje.

Entre las estrategias cognitivas se incluyen:

- a) Las estrategias de repaso, que se remiten a la información almacenada con su correspondiente codificación. Estas estrategias no crean conocimiento nuevo.
- b) Las estrategias de elaboración, que consisten en generar nuevo conocimiento.

- c) Las estrategias de organización, que posibilitan procesamientos más profundos de los materiales de estudio.
- d) El pensamiento crítico, con el que los estudiantes pueden evaluar de forma crítica, resolver un problema o tomar decisiones en base a conocimientos previos; también el estudiante ha de comparar la coherencia entre los juicios propios y opiniones de otros.

También llamada conocimiento autorreflexivo o intracognición, la metacognición es entendida como el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y procesos mentales (Burón, 1996). Por lo tanto, las estrategias metacognitivas se refieren a la planificación de las actividades (mejora en la organización y mejor comprensión de los materiales disponibles), al control (autocontrol, control externo) y a la evaluación o ajuste constante de los procesos mentales.

Estas estrategias pueden ser generalizables para diferentes contextos, a diferencia de algunas estrategias cognitivas. No podemos dar por hecho que las estrategias metacognitivas siempre están presentes. Según el estudio de Burón (1996), algunos alumnos universitarios van pasando de curso sin saber realizar tareas básicas para aprender, como son resumir, comprender o juzgar, lo que es fundamental para fortalecer el aprendizaje autónomo, permanente, a lo largo de la vida.

Estrategias de Aprendizaje de Manejo de Recursos

Además de las estrategias cognitivas y metacognitivas, también tenemos un tercer grupo, las estrategias de manejo de recursos o apoyo, que incluyen aspectos relacionados con la motivación, la actitud y la afectividad, que mejoran los contextos o ambientes de aprendizaje (Stover et al., 2015). Las estrategias de manejo de recursos incluyen:

- a) La gestión del tiempo y ambiente de estudio. Se han de evitar distracciones que hagan perder tiempo de estudio y el ambiente debe ser tranquilo, ordenado, luminoso, confortable, etc.
- b) La regulación del esfuerzo en función de las distracciones, falta de interés o de los tiempos perdidos inevitables (por ejemplo, en la realización de tareas burocráticas).
- c) El aprendizaje con pares. En este caso, los pares son los compañeros de estudio.
- d) La búsqueda de ayuda, normalmente acudiendo al profesor responsable de la docencia.

Se trata, pues, de los recursos empleados por los alumnos para gestionar su ambiente de estudio, que involucra aspectos relacionados al tiempo, espacio físico, profesores, colegas y otros actores del proceso de aprendizaje, así como su esfuerzo en torno a las actividades académicas. Por lo tanto, estas estrategias pueden ayudar a los estudiantes a adaptarse a sus ambientes, así como ajustar el ambiente a sus metas y necesidades. Para avanzar en el debate, presentamos los estilos de aprendizaje.

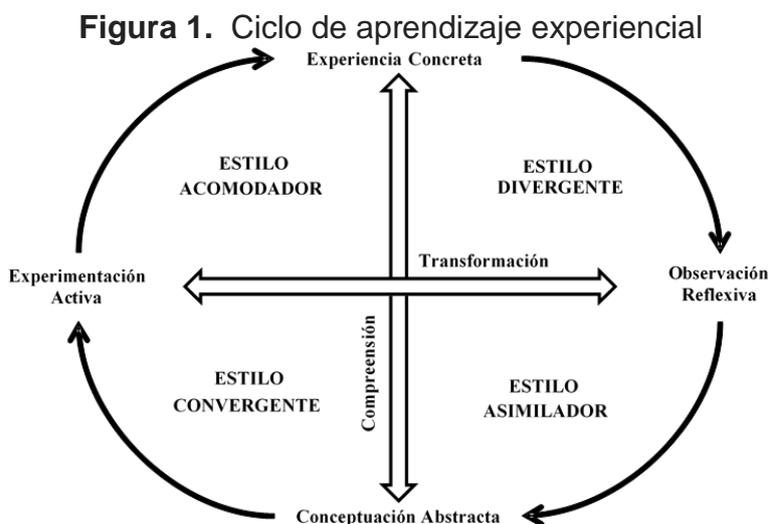
Estilos de Aprendizaje

Podemos encontrar en la literatura distintos enfoques de investigación sobre el aprendizaje (experimental, psicométrico, fenomenográfico) y diferentes conceptos y definiciones (estilo, estrategia, proceso, hábito, enfoque, predisposición, táctica). Los estilos de aprendizaje se definen como un conjunto de características intelectuales y de personalidad que configuran el modo en que los estudiantes perciben, interactúan y responden frente a situaciones de aprendizaje (Freiberg, Ledesma y Liporace, 2017). En cualquier caso, una persona sigue un estilo de aprendizaje cuando se enfrenta al reto de aprender, por lo que se considera que el aprendizaje es un proceso activo en el que el protagonista es el propio discente (Gómez & Gil, 2018).

En este trabajo seguimos la aportación de Kolb (1984), que definió el aprendizaje como el proceso de creación del conocimiento a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento es, así, consecuencia de la combinación del entendimiento y de la transformación de la experiencia.

El trabajo del autor se basa en una perspectiva de aprendizaje constructivista, de acuerdo con Fenwick (2003), porque los conocimientos y habilidades se construyen a partir de la vivencia de diversas experiencias. La teoría de aprendizaje vivencial de David Kolb fue basada en las perspectivas teóricas de John Dewey, Kurt Lewin y Jean Piaget (Kolb, 1984). En el modelo de aprendizaje de Kolb, hay un ciclo de aprendizaje que cada aprendiz debe pasar (Merriam & Bierema, 2014), y cada uno de ellos está asociado a dos modos dialécticamente relacionados para comprender la experiencia (experiencia concreta – EC y conceptualización abstracta - CA) y otros dos relacionados también de forma dialéctica para transformar la experiencia (observación reflexiva – OR y experimentación activa – EA).

La combinación de dos de las habilidades define un estilo de aprendizaje predominante. Para evaluarlos, Kolb (1984) creó un test llamado Learning Style Inventory (LSI) con cuatro estilos de aprendizaje: acomodador o activo; divergente o reflexivo; asimilador o teórico y; convergente o pragmático, como se puede ver en la figura 1.



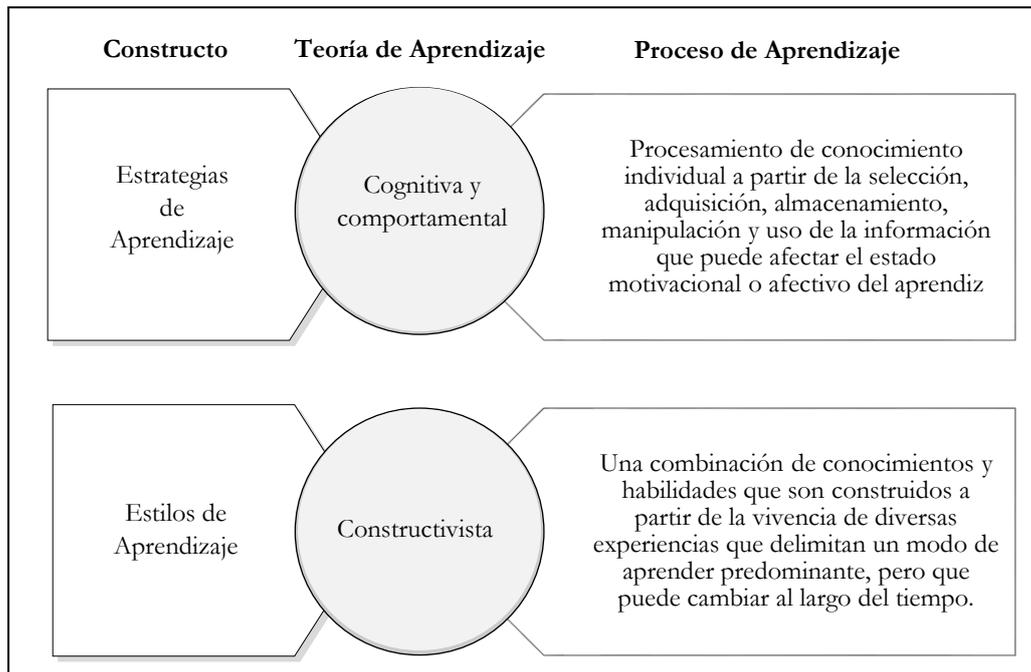
Fuente: Kolb & Kolb, 2009.

Los estilos de aprendizaje son relativamente estables en el tiempo, aunque no inmutables, pues un mismo estudiante puede desarrollar un estilo más que otro y transformar su estilo predominante. También son influenciados por los tipos de personalidad, especialización educacional, elección de la carrera y las tareas y roles desarrollados en la actividad profesional actual (Kolb & Kolb, 2005).

Los estilos de aprendizaje de Kolb se identifican con cuatro tipos bien definidos pero lo cierto es que forman parte de un continuo e incluso en ocasiones es difícil distinguir cuál es el predominante. Hay que tener en cuenta que los estilos de aprendizaje también pueden ser diferentes en diferentes asignaturas según los temas propuestos, y que están condicionados por aspectos fisiológicos, hereditarios, por la personalidad, las experiencias previas, el entorno, la percepción de las tareas y la motivación (Alducin-Ochoa & Vázquez-Martínez, 2017).

Aunque el uso de los estilos de aprendizaje ha sido criticado por algunos autores (Reynolds, 1995) en la práctica se ha confirmado como una herramienta efectiva para la mejora de la calidad de la docencia en las aulas universitarias. Conocer cómo aprenden los estudiantes permite, a los profesores, adaptar sus actividades docentes y prácticas pedagógicas y utilizar recursos ajustados a los perfiles de los estudiantes, y a los centros de enseñanza, la modificación de los planes de estudios para mejorar el equilibrio entre conocimientos teóricos y prácticos. En adición, los estudiantes conocerían mejor sus puntos fuertes y debilidades a la hora de adquirir y procesar conocimientos y podrían reforzarlos con sus propias estrategias de aprendizaje (Freiberg, Ledesma & Liporace, 2017). El resultado posiblemente sería una mejor inserción en el mercado de trabajo y satisfacción laboral de los egresados si todos los agentes educativos se encargan de crear entornos de aprendizaje adecuados para la adquisición de estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta las características personales de cada estudiante y el contexto universitario (Andrade et al., 2016).

Los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje son dos caras de la misma moneda (Freiberg, Ledesma & Liporace, 2017), del mismo modo que también existe una relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza (Vidal-Carreras et al., 2018a, Pacheco y Maldonado, 2017). El análisis de los dos constructos está fundamentado en perspectivas teóricas de aprendizaje. Una síntesis desarrollada a partir de nuestra propuesta de investigación se presenta en la figura 2.

Figura 2: Relación entre los constructos, teorías y procesos de aprendizaje

La figura 2 indica que los constructos propuestos para la encuesta están basados en la literatura; una combinación de perspectivas teóricas puede ampliar la percepción de los profesores en relación a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Al tener en consideración las estrategias y estilos de aprendizaje de los alumnos, es posible tanto ayudar al profesor en la elección de las estrategias de enseñanza más adecuadas para las actividades a ser desarrolladas en el ambiente de aprendizaje, como ayudar individualmente al propio alumno en lo que concierne a la utilización de estrategias de aprendizaje que se ajustan a su estilo predominante, “sin desconsiderar la posibilidad de desarrollar los estilos de aprendizaje que se manifiestan poco pronunciados” (Silva, Candeloro & Lima, 2013:8).

METODOLOGIA

La investigación tuvo como objetivo analizar las relaciones entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje de estudiantes de grado de una universidad pública de Brasil y una de España. El estudio es de naturaleza cuantitativa y descriptiva. A continuación, presentamos el entorno de la investigación, la muestra, los instrumentos de recogida de datos, el proceso de recogida y su análisis.

Muestra de la investigación

La encuesta fue realizada en los grados de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), en Brasil, y de la Universitat Politècnica de València (UPV), en España. En ella participaron

106 estudiantes de los dos países, 54 de Brasil y 52 de España, matriculados en seis asignaturas de último curso del grado de ADE. Con respecto al tamaño de la muestra, es importante tener en cuenta que la ausencia de participación de los estudiantes se justifica por el interés de los estudiantes o el tiempo dedicado a responder el cuestionario, principalmente porque están al final del curso y la principal preocupación es la elaboración del trabajo final de grado y dedicación a las disciplinas pendientes para finalizar el curso.

En Brasil, la encuesta fue realizada en las asignaturas Administración de Marketing I (MKT I), Administración de Marketing II (MKT II), Elaboración y Gestión de Proyectos Públicos y Privados (EGPPP) y Gestión Tecnológica del Sector Público y Privado (GTSP). En MKT I se trabajan conceptos como la evolución y ambientes del marketing; el papel del marketing en las organizaciones y en la sociedad; comportamiento del consumidor y proceso de compra; análisis de mercados consumidores y organizativos. La asignatura MKT II se concentra en temas relacionados con la investigación de marketing, sistemas de información de marketing e inteligencia de marketing, estrategia de marketing y marketing social. En EGPPP se trabaja la importancia del proyecto en el proceso de planificación; tipos de proyecto; los orígenes de proyectos (públicos y privados), las etapas de elaboración de un proyecto; estudios de mercado y técnicas de medición de oferta y demanda; definición de la demanda y de la ingeniería del proyecto; aspectos locales; análisis de viabilidad económica y financiera; medidas de control y monitoreo; el cierre y los instrumentos de evaluación de proyectos. En GTSP, se trabaja el papel de la información y la tecnología de la información en las organizaciones modernas en general y en las agencias gubernamentales en particular: perspectiva organizativa de la tecnología organización de los servicios públicos y privados y los procesos de toma de decisiones.

En el caso de los estudiantes de España, fueron 52 los alumnos que participaron en el estudio. Todos ellos matriculados en alguna de las siguientes asignaturas: Marketing en Empresas de Servicios Profesionales (MESP) y Sistemas de Control Estratégico (SCE). En MESP, los alumnos profundizan en las peculiaridades de las empresas de servicios profesionales. De este modo, partiendo de los conocimientos previos adquiridos en asignaturas de cursos anteriores, trabajan en detalle las 8 Ps del marketing mix de servicios, y desarrollan en detalle un plan de marketing de una empresa real. Por otro lado, en SCE los alumnos aprenden conceptos relacionados con el control estratégico de las organizaciones, es decir, el proceso mediante el cual la dirección influye sobre el resto de la empresa para desarrollar las estrategias y objetivos de la misma. Se trabajan principalmente tres dimensiones: la estratégica, la operativa y la económica, considerando como núcleo el sistema de información de la empresa.

Instrumentos de la encuesta

Para alcanzar el objetivo de la investigación, los instrumentos para recogida de datos fueron el inventario de los estilos de aprendizaje de David Kolb (1984) y las estrategias de aprendizaje del MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) de Pintrich et al. (1993).

El inventario de Kolb (KLSI – Kolb's Learning Style Inventory) contiene 12 sentencias, con cuatro alternativas, y para cada una de las sentencias el que

contesta debe indicar su respuesta con el valor 1 para el complemento de la sentencia que representa la manera menos probable de aprender hasta 4 para el complemento de la sentencia que describe mejor como el estudiante aprende. Los valores para cada sentencia no pueden ser repetidos. Las palabras correspondientes a cada una de las sentencias están vinculadas a una de las habilidades de aprendizaje. Después de rellenar las doce sentencias, las puntuaciones para cada una de ellas son asociadas a cada una de las habilidades de acuerdo con las orientaciones propuestas para el análisis del inventario.

La determinación del estilo de aprendizaje predominante es definida por medio de la sustracción de las puntuaciones totales de las habilidades de Experiencia Concreta y Conceptualización Abstracta (CA – EC) y de las habilidades de Observación Reflexiva y Experimentación Activa (EA – OR). El estilo de aprendizaje predominante es el resultado de los dos valores de sustracción (Kolb & Kolb, 2009).

Por otra parte, el MSLQ es un cuestionario de administración colectiva que evalúa la motivación para el aprendizaje y las estrategias de aprendizaje. En esta investigación solo utilizamos la escala de estrategias de aprendizaje con 50 ítems, 31 de ellos sobre las estrategias cognitivas (repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico) y metacognitivas (autorregulación metacognitiva) y 19 que se refieren a las estrategias de manejo de recursos (tiempo y ambiente de estudios, regulación de esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda). Para atribuir las respuestas a cada uno de los ítems, la escala de tipo Likert contiene siete puntos en que los estudiantes deben indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo para cada una de las afirmaciones. Así, los valores más próximos a uno indican desacuerdo y los valores más próximos a siete expresan acuerdo con relación a la descripción de la afirmación. En la escala hay ocho ítems que presentan una descripción negativa y son denominados inversos. En estos casos, los valores presentados por los estudiantes son ajustados de forma inversa. Por ejemplo, el número 7 pasa a ser 1, 6 es 2, y así sucesivamente.

Recogida de datos

El proceso de recogida de datos en los dos países ocurrió en los meses de febrero y marzo de 2018. Los investigadores explicaron a los estudiantes los objetivos de la encuesta y solicitaron que rellenasen el cuestionario en soporte papel siguiendo las instrucciones presentadas en el formulario de la encuesta.

Análisis de datos

Después de la recogida de los datos en los dos países, las respuestas de los estudiantes fueron registradas en un archivo Excel por los investigadores de los dos países. En un segundo momento, las bases de datos fueron integradas usando el software SPSS, versión 22.0. En una primera etapa del análisis, fue realizado un análisis exploratorio de los datos para caracterizar el perfil de la muestra de cada país, los estilos de aprendizaje predominantes, así como los niveles de desarrollo de las habilidades que contribuyen para la delimitación del estilo predominante. A continuación, el nivel de desarrollo de las estrategias de aprendizaje fue identificado.

La segunda etapa del análisis tuvo como objetivo analizar las relaciones entre las variables investigadas. Para analizar las diferencias entre los países, fue utilizado el test t para muestras independientes. Las variables dependientes analizadas fueron el género, edad, experiencia de trabajo, media de horas dedicadas al estudio por semana, habilidades que determinan los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje. Para analizar la homogeneidad de las varianzas, evaluamos los resultados del test de Levene. Para las habilidades, las estrategias de aprendizaje y las horas dedicadas al estudio por semana, la significatividad asociada al test fue superior a 0,05. En estos casos, utilizamos los valores del test t para varianzas iguales asumidas entre los dos países. En relación con las variables género, edad y experiencia de trabajo, las variancias fueran inferiores a 0,05. Así, para estas variables, asumimos que los datos no fueran homogéneos y utilizamos los valores indicados cuando las varianzas son iguales.

Para evaluar las relaciones entre los cuatro estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje fue realizado un análisis de la varianza (ANOVA) para verificar si hay diferencia entre las dos variables evaluadas a partir de las siguientes hipótesis:

H0: No hay diferencia significativa entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes con relación a los estilos predominantes de aprendizaje.

H1: Hay diferencia significativa entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes con relación a los estilos predominantes de aprendizaje.

RESULTADOS

El análisis y discusión de los resultados están estructurados en cuatro secciones. La primera presenta una caracterización de los participantes de la encuesta. La segunda, caracteriza los estilos de aprendizaje y los valores medios de desarrollo de las habilidades que contribuyen para la definición del estilo predominante de aprendizaje. A continuación, en la tercera parte de la sección, presentamos el análisis del nivel de desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de los dos países investigados. Un análisis de la relación entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje es presentado en la última parte.

Perfil de los participantes de la encuesta

La caracterización de la muestra indica que la mayoría de los estudiantes comenzó sus estudios en 2014, sobre todo los españoles (82,7%), como indica la tabla 1, que además presenta otros datos generales de la muestra investigada.

Tabla 1. Datos Generales de los Estudiantes

Perfil de Muestra		Brasil	España	Test t	
				t	Sig.
Genero	Hombre	66,7%	51,9%	1,547	0,125
	Mujer	33,7 %	48,1%		
Experiencia de trabajo	Sí	94,4%	52,0%	-	0,000
	No	5,6%	48,0%	5,442	
Media de Edad		24,8	21,7	-	0,000
Año que inició el curso		66,6% a partir de 2014	82,7% a partir de 2014	-	-
Media de horas dedicadas al estudio por semana sin contar el tiempo en clase		7,35	9,00	1,144	0,255

En relación con el género, la muestra tuvo una participación de estudiantes con un porcentaje más elevado de hombres que de mujeres, pero en España hay más equilibrio en la participación. Cabe destacar que, aunque la participación de mujeres en el estudio en Brasil fue un tercio de la participación de los hombres, el número de estudiantes matriculados en el curso es bastante equilibrado. Los estudiantes de España son 3,1 años más jóvenes que los de Brasil, y la mayoría de los participantes brasileños (81,0 %) están matriculados en el turno de la noche.

Esa especificidad se refleja también en la experiencia de trabajo, caracterizada por niveles más elevados de experiencia para los estudiantes brasileños (94,4%) que para los estudiantes españoles (52,0%). El test t indicó diferencias significativas para esa variable. La media de horas dedicadas al estudio por semana sin contar el tiempo en clase de los estudiantes españoles es 18,33%, más elevada que la de los estudiantes brasileños. A continuación, presentamos los resultados de los estilos de aprendizaje.

Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes

Los estilos de aprendizaje caracterizan diferencias individuales a partir de las preferencias relativamente consistentes de los aprendices en su proceso de aprendizaje que pueden sufrir modificaciones a lo largo de la vida (Kolb & Kolb, 2005). Comprender los estilos de aprendizaje de los estudiantes en una asignatura puede ayudar al profesor a planificar sus actividades. En nuestra encuesta, el principal interés es conocer las especificidades de los estilos de aprendizaje de los estudiantes brasileños y españoles para percibir si ellos tienen similitudes en sus preferencias en aprender. La tabla 2 presenta una caracterización de la muestra investigada en los dos países.

Tabla 2. Estilos de aprendizaje por país

Estilo de aprendizaje	Brasil		España	
	N	%	N	%
Acomodador	8	14,8	3	5,8
Divergente	3	5,6	2	3,8
Asimilador	27	50,0	15	28,9
Convergente	16	29,6	32	61,5
Total	54	100,0	52	100,0

Los resultados indican que los estudiantes españoles tienen un estilo predominantemente convergente (61,5%), mientras que, en Brasil, los estudiantes encuestados son asimiladores (50,0%) preferencialmente. Eso indica que la mayoría de los estudiantes brasileños son más teóricos y los estudiantes españoles más pragmáticos. En la tabla 3, los niveles de desarrollo de la muestra con relación a las habilidades revelan que hay un porcentaje más grande del estilo asimilador en Brasil porque la habilidad de observación reflexiva es más significativa y estadísticamente diferente del nivel de esa habilidad en los estudiantes españoles.

Esos resultados indican similitudes en términos de predominio de los estilos convergentes y asimiladores con otros estudios realizados en Brasil y España. En Brasil, un estudio con 114 estudiantes de administración financiera realizado por Cordeiro y Silva (2012) reveló una predominancia de estilos de aprendizaje asimiladores (36,9%) y convergentes (21%). En otra encuesta de Sonaglio, Godoi y Silva (2013), el estilo predominante de 231 estudiantes de administración de dos instituciones, una pública y otra privada, fue el convergente (36,9%) y asimilador (35,3%). En lo que respecta a España, en Vidal-Carreras et al. (2018) se puede encontrar un estudio en el que 62 estudiantes fueron encuestados sobre sus estilos de aprendizaje. Más de la mitad resultaron tener un estilo predominante convergente, con un 9,68% de mujeres y un 45,16% de hombres.

Otra perspectiva de análisis es el desarrollo de las cuatro habilidades que contribuyen para la definición del estilo de aprendizaje predominante. Actualmente, la práctica reflexiva es una habilidad fundamental para profesionales en cargos de gestión. Sin embargo, la experimentación activa es una habilidad caracterizada por la capacidad de poner las cosas en la práctica; los estudiantes españoles tienen una media que es superior a la de los brasileños y hay una diferencia marginal entre ellas, según indica el nivel de significatividad de la diferencia de las medias por medio del test t para muestras independientes. Así, el reto de los profesores de Brasil es planificar actividades para que los estudiantes desarrollen más las habilidades de experimentación activa por medio de la articulación de la teoría con la práctica, lo que se puede hacer a partir de la utilización de estrategias activas de enseñanza como estudios de caso y aprendizaje basado en problemas.

Tabla 3. Desarrollo de las habilidades que forman los estilos

Habilidades que forman los estilos	Brasil		España		Test t	
	M	DT	M	DT	t	Sig.
Experiencia Concreta	24,02	5,78	23,23	4,71	-0,768	0,444
Observación Reflexiva	32,69	6,17	30,04	6,54	-2,143	0,034
Conceptuación Abstracta	31,32	5,81	32,69	5,06	1,300	0,197
Experimentación Activa	31,96	6,41	33,78	4,24	1,722	0,088

M = Media / DT: Desviación Típica

El análisis de las habilidades también revela que los estudiantes tienen una habilidad de experiencia concreta muy baja y parecida. Ese resultado justifica la baja cantidad de estudiantes con los estilos predominantemente acomodadores o divergentes. La experiencia concreta se desarrolla a partir de la vivencia de nuevas experiencias. El resultado puede estar vinculado a la baja media de edad de los participantes, pues 82,9% tiene entre 19 y 25 años.

En la literatura sobre los estilos de aprendizaje se muestra que existe una relación entre la preferencia de desarrollar actividades solo o en grupo. Una de las cuestiones de la encuesta investigó esta preferencia y los resultados apuntan que al 50% de los estudiantes brasileños les gusta estudiar solos, mientras que el 78,4% de los españoles indicaron esta preferencia. En la media, 31,5% de los brasileños y 11,8% de los españoles elegirían estudiar en equipo como su preferencia. Cuando fueron preguntados sobre su preferencia de estudiar en pareja, 18,5% de los brasileños y 9,8% de los españoles apuntaron esta opción. Un análisis de la media general, considerando valores de 1 para solo, 2 para estudiar en pareja y 3 para estudiar en equipo, indica que la media de los brasileños (1,81) fue significativamente más elevada que la de los españoles (1,33), por medio de un test para muestras independientes ($t=-3,116$; $p=0,002$).

A partir de los resultados concluimos que, en la muestra investigada, los estudiantes brasileños tienen preferencia para trabajar en grupo o en pareja. Otra relación vinculada a este resultado es que el porcentaje de estudiantes españoles con estilo predominantemente convergente es muy significativo (61,5%) y una de las características de este estilo es su preferencia por estudiar en ambientes más tranquilos y solos.

Considerando toda la muestra investigada en esta encuesta, los estudiantes con estilos predominantemente acomodadores (N=10) tuvieron la media más alta (2,2) sobre la preferencia en realizar sus tareas académicas, mientras que las medias de los estudiantes con estilos divergentes (N=5) y asimiladores (N=42) fueron 1,8 y 1,57 respectivamente. Para la práctica docente, estos resultados son importantes porque el desarrollo de las actividades académicas en cursos de administración, tanto en clase como fuera del aula, muchas veces demanda trabajo en pareja y en equipo, como en el mundo laboral. Así, cuando los estudiantes y los profesores conocen los estilos de aprendizaje presentes en una asignatura, por ejemplo, pueden planificar actividades que estimulen el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales.

Además de los estilos de aprendizaje, la encuesta investigó las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes para comprender mejor cómo los estudiantes procesan y amplían sus conocimientos para potenciar los procesos de aprendizaje. Los resultados se presentan en la próxima sección.

Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes

Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes están asociadas a dimensiones cognitivas y metacognitivas, además de a un conjunto de estrategias de manejo de recursos para mejorar su capacidad de aprendizaje. En esta investigación, nuestro propósito fue medir cómo estudiantes brasileños y españoles perciben los diferentes tipos de habilidades de estudio y estrategias de aprendizaje y su planificación y esfuerzo para desarrollar las tareas vinculadas a su formación universitaria; también sobre el aprendizaje colaborativo y búsqueda de soporte en su proceso de aprendizaje en las dos universidades investigadas. Las tablas 4 y 5 presentan los resultados con las puntuaciones medias de los estudiantes de cada país y los resultados de las diferencias de medias (test t) para muestras independientes.

Tabla 4. Estrategias Cognitivas y Metacognitivas

Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Brasil		España		Test t	
	M	DT	M	DT	t	Sig.
Estrategias de repaso	4,19	1,32	4,63	1,26	1,786	0,077
Estrategias de elaboración	4,92	1,20	4,50	1,18	-1,823	0,071
Estrategias de organización	4,33	1,47	4,67	1,32	1,252	0,213
Pensamiento crítico	4,31	1,23	4,03	1,05	-1,214	0,228
Autorregulación metacognitiva	3,54	0,56	3,39	0,51	-0,845	0,400

M = Media / DT: Desviación Típica

Los resultados de las estrategias cognitivas y metacognitivas tienen puntuaciones medias superiores a 4 en los dos países en cuatro estrategias de aprendizaje, y valores inferiores a cuatro para la estrategia de autorregulación metacognitiva. A pesar del test de diferencia de medias no se observan diferencias significativas con niveles por debajo de 0,05. Las puntuaciones medias de las estrategias de elaboración, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva son más elevadas para los estudiantes brasileños, pero las estrategias de repaso y organización de los estudiantes españoles presentan medias superiores.

Un punto relevante de los resultados en los dos países es la baja puntuación media de las estrategias de autorregulación metacognitiva, que están vinculadas al control y regulación cognitiva por los estudiantes y que objetiva la medida del uso de tres estrategias metacognitivas: planificación (definición de objetivos y análisis de las tareas), control (seguimiento de atención y comprensión) y regulación de las actividades (ajuste continuo de las actividades) (Tock & Moxley, 2017; Duncan & McKeachie, 2005). Es una estrategia de aprendizaje relevante porque ayuda a los estudiantes a mejorar su performance en su proceso de formación. Los resultados de la encuesta muestran que esa estrategia presentó las puntuaciones medias más bajas en una escala de 1 a 7, indicando que los estudiantes necesitan mejorar la planificación, el control y la regulación cognitiva de las actividades. La tabla 5 presenta los resultados para las estrategias de manejo de estudios.

Tabla 5. Estrategias de manejo de estudios

Estrategias de manejo de estudios	Brasil		España		Test t	
	M	DT	M	DT	t	Sig.
Tiempo y ambiente de estudios	4,19	0,80	4,71	0,79	3,373	0,001
Regulación de esfuerzo	5,22	0,97	5,15	1,10	-0,309	0,758
Aprendizaje con pares	3,44	1,40	3,22	1,30	-0,839	0,404
Búsqueda de ayuda	3,98	1,19	3,66	1,17	-1,384	0,169

M = Media / DT: Desviación Típica

En las estrategias de manejo de estudios, la dimensión tiempo y ambiente de estudios viene caracterizada por la manera como los estudiantes organizan su tiempo y su ambiente para la realización de actividades académicas. Los resultados indican que hay diferencias significativas entre la percepción de los estudiantes brasileños y españoles. Usando la puntuación media como referencia, los estudiantes españoles manejan mejor su tiempo y ambiente de estudios. Este resultado corrobora también la media de horas dedicadas al estudio por semana indicada en la tabla 1, que fue más elevada para los españoles que para los brasileños.

En las otras tres dimensiones, las diferencias de las medias no fueron significativas, pero con base en la puntuación media, los estudiantes brasileños presentan índices un poco más elevados en regulación de esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda. Las últimas dos dimensiones pueden estar vinculadas también a la preferencia de los estudiantes españoles de estudiar más solos (78,4%) que en pareja o en equipo. En la próxima sección presentamos los resultados de la relación entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje.

Las relaciones entre Estrategias de Aprendizaje y Estilos de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se caracterizan por aspectos cognitivos, metacognitivos y de manejo de recursos para el desarrollo de las actividades, mientras que los estilos de aprendizaje están vinculados a los modos como los estudiantes prefieren aprender. En este estudio, entender las relaciones entre esos dos constructos puede ser fundamental no solo para la planificación de las actividades del profesor, sino también para ayudar a los estudiantes a planificar acciones para mejorar sus estrategias de aprendizaje.

Los resultados presentados en la tabla 6 contemplan los datos de la muestra de los dos países. Nuestra opción por hacer un análisis general ocurrió porque el interés, después de un análisis comparado entre los dos países, es comprender si hay relación entre los dos constructos principales.

Tabla 6. Relaciones entre estilos y estrategias de aprendizaje

Estrategias de Aprendizaje	Acomodador (n=10)		Divergente (n=5)		Asimilador (n=42)		Convergente (n=48)		Anova	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F	Sig.
Estrategias de repaso	4,05	1,22	4,65	1,51	4,52	1,19	4,34	1,42	0,458	0,71
Estrategias de elaboración	4,50	1,08	4,87	1,11	4,88	1,04	4,61	1,38	0,497	0,69
Estrategias de organización	3,67	1,20	5,10	0,96	4,71	1,33	4,42	1,50	1,843	0,14
Pensamiento crítico	4,22	1,11	4,60	1,09	4,11	1,12	4,17	1,22	0,266	0,85
Autorregulación metacognitiva	3,87	0,68	4,72	0,74	4,17	0,63	4,22	0,73	1,710	0,17
Tiempo y ambiente de estudios	4,10	0,86	4,55	1,21	4,43	0,78	4,52	0,85	0,734	0,53
Regulación de esfuerzo	4,90	0,60	5,35	0,78	5,42	0,94	5,03	1,16	1,395	0,25
Aprendizaje con pares	3,37	1,30	3,20	1,72	3,36	1,43	3,31	1,30	0,027	0,99
Búsqueda de ayuda	4,25	1,09	4,75	0,77	3,81	1,30	3,67	1,10	1,762	0,16

M = Media / DT: Desviación Típica / N = 105

Un análisis de la varianza indica que no hay diferencias significativas entre las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje, aceptando así la hipótesis H0. Por lo tanto, no se puede afirmar que un estudiante con un determinado estilo de aprendizaje predominante presente niveles de desarrollo de sus estrategias de aprendizaje diferentes de un estudiante con otro estilo de aprendizaje. Sin embargo, el análisis de los valores medios muestra resultados interesantes y con soporte en la literatura que sugieren una reflexión.

Por ejemplo, los estudiantes con estilos divergentes tienen un nivel de desarrollo de la observación reflexiva más elevada que la del estilo acomodador y convergente y esa habilidad influye en la estrategia de pensamiento crítico y en la autorregulación metacognitiva. Los estudiantes con estilos predominantemente divergentes también presentan estrategias cognitivas (repaso, elaboración y organización) con puntuaciones medias más elevadas, indicando que su capacidad de procesamiento de la información está más desarrollada, al igual que la búsqueda de estrategias para organizar los procesos cognitivos por medio de elaboración de resúmenes, diagramas y mapas conceptuales para estructurar sus ideas principales. Los estudiantes con estilos asimiladores también presentan buenos niveles de estrategias de repaso (4,65), elaboración (4,88) y organización (4,71).

La estrategia de esfuerzo, que está vinculada a la capacidad del estudiante de controlar el esfuerzo y atención al desarrollo de tareas poco interesantes o difíciles, indica que los asimiladores presentan las puntuaciones medias más elevadas, lo que puede estar vinculado al desarrollo de la habilidad de conceptualización abstracta, cuya media general de la muestra fue de 31,99 (DT = 5,47).

En la literatura, los estilos de aprendizaje con una preferencia por el desarrollo de actividades más en equipo o que promuevan una mayor integración entre las personas son los divergentes y acomodadores y los resultados de la encuesta, considerando la puntuación media como referencia, demuestran esa caracterización, porque los estudiantes con estos dos estilos presentaron valores de puntuaciones medias superiores a los asimiladores y convergentes en las estrategias de manejo, con pares y búsqueda de ayuda. Esos resultados llevaron a los investigadores a analizar si había alguna relación entre las estrategias de aprendizaje y las habilidades de observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. El análisis de la varianza no indicó relación significativa entre el aprendizaje con pares y las tres habilidades, pero cuando analizamos la búsqueda de ayuda, las relaciones

fueron significativas entre las habilidades de observación reflexiva ($F= 0,906$; $p = 0,05$), conceptualización abstracta ($F= 2,008$; $p = 0,01$) y experimentación activa ($F= 2,007$; $p = 0,01$).

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

El desarrollo de la presente investigación en dos países sobre cuestiones de aprendizaje presenta diversos retos. Uno de ellos es que las diferencias culturales entre los estudiantes son caracterizadas por la vivencia de experiencias que sufren la influencia del entorno social, económico, histórico y demográfico. En segundo lugar, las políticas educacionales de los países pueden presentar algunas especificidades en los procesos de aprendizaje lo que influencia los procesos cognitivos de aprendizaje. A pesar de las diferencias, comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes de países diferentes también puede revelar algunas similitudes importantes sobre todo en cursos de grado más aplicados como son los de Administración y Dirección de Empresas.

Los resultados de la encuesta realizada con estudiantes de Brasil y España indicaron que hay diferencias entre los estilos predominantes de aprendizaje. Mientras los estudiantes brasileños son predominantemente asimiladores, los españoles son predominantemente convergentes. Los estudiantes brasileños son más reflexivos y les gusta trabajar más en pareja y equipo que a los españoles. Sin embargo, el estudio no buscó investigar estas variables por género dado que no es uno de los objetivos del trabajo.

Sobre las estrategias de aprendizaje, los resultados no apuntaron diferencias significativas entre las estrategias cognitivas y metacognitivas, pero la baja media de las estrategias de autorregulación metacognitivas en los dos países es preocupante, pues son las menos desarrolladas, lo que indica una baja capacidad de los estudiantes de regular y controlar sus procesos cognitivos de planificación, búsqueda de atención, comprensión y el ajuste de las actividades.

Además, ¿cómo pueden contribuir los profesores al desarrollo de las estrategias de autorregulación de los estudiantes? ¿En qué medida el bajo nivel de desarrollo de las estrategias de autorregulación afecta el desempeño académico de los estudiantes? Futuros estudios pueden analizar estas cuestiones.

La única estrategia de aprendizaje que presentó diferencias significativas entre los dos países fue la organización del tiempo y el ambiente de estudio. Los estudiantes españoles manejan mejor el tiempo y el ambiente de estudio y dedican más horas del estudio por semana fuera de clase que los brasileños. Una observación significativa y que necesita de mejor análisis en futuros estudios es la relación entre el turno de estudio (diurno o nocturno) y la organización del tiempo y el ambiente de estudio, así como para avanzar en una profundización incluyendo la variable de género (Núñez et al., 2006).

En la encuesta no fue posible identificar relaciones entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, considerando la muestra investigada, no se puede decir que un estudiante con estilo predominantemente asimilador, por ejemplo, tiene una capacidad cognitiva de

organización de su aprendizaje más elevada que un estudiante con estilo predominante de aprendizaje convergente. Por otro lado, un resultado relevante es que el nivel de desarrollo de las habilidades de observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa analizadas individualmente tienen influencia en la búsqueda de ayuda. Eso indica que hay una mayor predisposición de los estudiantes en buscar ayuda de sus pares y profesores en su proceso de aprendizaje (Weinstein & Mayer, 1983, Kolb & Kolb, 2009, Vivas-Lopez, 2010, Credé & Phillips, 2011). Los profesores deben ser sensibles a los diversos factores que están presentes en la vida de los estudiantes y considerar sus diferentes niveles de aprendizaje, lo que también requiere de profesionalidad y la disposición a adoptar diferentes estrategias de enseñanza en los contextos que se le presenten, una vez que cada uno de ellos tiene un propósito a lograr (Gaeta & Masetto, 2013).

Esta investigación presenta algunas limitaciones. Primero, el bajo número de estudiantes con estilos acomodadores y divergentes cuando comparamos con los asimiladores y convergentes puede limitar algunas relaciones. Este es un resultado que merece la atención de los investigadores porque la media de la experiencia concreta fue la más baja de todas las habilidades lo que influencia directamente en la predominancia de los estilos divergentes y acomodadores. Así, uno de los retos en los procesos de enseñanza es estimular a los estudiantes a vivir nuevas experiencias con más apertura y sin prejuicios para mejorar sus niveles de desarrollo de la experiencia concreta. Otra limitación es el número de la muestra de los dos países. Así, ampliar la muestra es una estrategia para mejorar su representatividad con relación a la población de los estudiantes de los cursos de administración de las dos universidades.

En síntesis, este estudio presenta contribuciones para la práctica docente porque indica la importancia de analizar las estrategias de aprendizaje, las habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes para planificar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante para mejorar sus capacidades cognitivas y ayudar los estudiantes a administrar mejor sus estudios. También puede ser considerado innovador porque su entorno de investigación tiene la referencia de dos países.

Futuros estudios pueden profundizar en las diferencias de los resultados de la encuesta en los dos países y comprender como los factores del entorno de aprendizaje, la cultura de aprendizaje y las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores pueden contribuir en los cambios de las estrategias y estilos de aprendizaje.

REFERENCIAS

Alducin-Ochoa, J.M.; Vázquez-Martínez, A.I. (2017): "Estilos de aprendizaje, variables sociodemográficas y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Edificación", *Revista Electrónica Educare*, 21 (1), 1-31.

Andrade, A.V.B.; Toro, M.N.; Varela, M.C.G.; Rodas, P.J.G.; Castillo, J.E.V. (2016): Hábitos de consumo y uso de medios digitales en los estudiantes de la Universidad Técnica del Norte, Num. 4-2016-Art. 2.

Burochivich, E.; Santos, A. A. A. (2015). Psychometric studies of the learning strategies scale for university students. *Paideia (Ribeirão Preto)*. 25 (60), 19-27.

Buron, J. (1996): *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.

Cordeiro, R.A., & Silva, A. B. (2012). Os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes de finanças? *Revista de Administração da UFSM*, 5(2), 243-261.

Credé, M, Phillips, A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21, 337–346.

Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117–128.

Fenwick, T. J. (2003). *Learning through experience: troubling orthodoxies and intersecting questions*. 1ª ed. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

Freiberg Hoffmann, A.; Ledesma, R.; Fernández Lipporace, M. (2017): “Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires”, *Revista de Psicología*, 35 (2), 535-573.

Gaeta, C.; Masetto, M. T. (2013). Quem são os alunos do ensino superior. In: Gaeta, C.; Masetto, M. T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar* (pp.35-41). São Paulo: Senac SP.

García, F.A.M. (2017). Descripción de los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos de psicopedagogía de la Universidad de Extremadura. *Journal of Learning Styles*. 10 (20), 131-155.

Gómez Ruiz, P.; Gil López, A.J. (2018). El estilo de aprendizaje y su relación con la evaluación entre pares. *Revista de Investigación Educativa*. 36 (1), 221-237.

Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experimental learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*. 4 (2), 193-212.

Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2009). Experimental learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In: Armstrong, S. J.; Fukami, C. V. *The SAGE Handbook of Management, learning, education and development*. Londres: Sage.

Kolb, D.A. (1984): *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Merriam, S. B., Bierema, L. L. (2014). *Adult Learning Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey Class.

Núñez, J. C., & Solano, P., & González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18 (3), 353-358.

Pacheco Rios, R.; Maldonado Maldonado, E. (2017). Relación entre los estilos de aprendizaje y las teorías de enseñanza. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 32, 7-13.

Pilling-Cormick; J.; Garrison, D. R. (2007). Self-directed and self-regulated learning: conceptual links. *Canadian Journal of University Continuing Education*. 33 (2), 13-33.

Pimiento, J. (2012): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53 (3), 801–813.

Reynolds, M. (1995). Learning Styles: A Critique. *Management Learning*, 28 (2), 115-133.

Rinaudo, M.C.; Chiecher, A.; Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19 (1), 107-119.

Robbins, S.S.; Lauver, K.; Le, H.; David, D.; Langley, R.; Carlstrom, A. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (20), 261-288.

Rodríguez, H.; Pirul, J.; Robles, J.; Pérez, L.; Vásquez, E.; Galaz, I.; Cuéllar, C.; Díaz, H.; Arriaza, C. (2017). Análisis de los estilos de aprendizaje en alumnos de Medicina de la Universidad de Chile. *Educación Médica*, 1-7

Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática em revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 781-798.

Silva, A. B. (2016). Action Learning: Lecturers, Learners, and Managers at the Center of Management Education (pp. 126-139). In: Lepeley, M.T.; Von Kimakovitz, V.; Bardy, R. (Eds.). *Human Centered Management in Executive Education: Global Imperatives, Innovation and New Directions*. 1ed. London: Palgrave macmillan.

Silva, C. C. dos S.; Candeloro, M.; Lima, M. C. (2013). Estratégias de ensino orientadas pelos estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em Administração. In: Encontro da Associação de Pós-Graduação em Administração e Contabilidade, 37, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpad.

Sonaglio, A. L. B., Godoi, C. K., & Silva, A. B. (2013). Estilos de aprendizagem experiencial e aquisição de habilidades: um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14(1), 123-159.

Stover, J.B.; Uriel, F.; Freiberg Hoffmann, A.; Fernández Liporace, M. (2015): "Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires", *Psicodebate*, 15 (1), 69-92.

Tock, J. L.; Moxley, J. H. (2017). A comprehensive reanalysis of the metacognitive self-regulation scale from the MSLQ. *Metacognition Learning*, 12, 79–111.

Vidal-Carreras, P.I.; Canós-Darós, L.; Guijarro, E.; Pons-Morera, C. (2018). Learning Styles and academic performance in electronics and automatic engineers. *12th International Technology, Education and Development Conference - INTED 2018*, marzo, Valencia.

Vidal-Carreras, P.I.; Canós-Darós, L.; Santandreu-Mascarell, C.; Guijarro, E. (2018a). Influencia del estilo de aprendizaje del docente en el aula. *International Conference on Innovation, Documentation and Education - INNODOCT 2018*, octubre, Valencia.

Vivas-Lopez, N. A. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Gondola*, 5 (1), 27-37.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5 (32), 1–4.

DECLARATION OF CONFLICTING INTERESTS

The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

FUNDING

Trabajo subvencionado por el proyecto ‘Sistemas de aprendizaje en acción en el ámbito de la educación superior’ (PIME/2017/A07), Universitat Politècnica de València.

Cita recomendada

Barbosa da Silva, A.; Canós Darós, L.; de Araújo Lima Coelho, AL.; Perelló-Marin, MR.; & Santandreu Mascarell, C. (2019) Estilos y estrategias de aprendizaje de estudiantes: un estudio comparativo entre España y Brasil. *Journal of Management and Business Education*, 2(3), 192-214. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0014>
