

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**



**ESTRATEGIAS COGNITIVAS UTILIZADAS POR LOS  
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA**

**Esp. Berutti Sergio Hernán**

**DIRECTOR: Dr. Enrique Daniel Silva**

**SAN JUSTO**

**2021**

**Rector de La Universidad Nacional de La Matanza**

**Dr. Daniel Martínez**

**Director de La Escuela de Posgrado**

**Dr. Rubén Marx**

ESTRATEGIAS COGNITIVAS UTILIZADAS POR LOS  
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

Defensa presentada en la  
Escuela de Posgrado de La  
Universidad Nacional de La  
Matanza, como requisito para la  
obtención del Título de Maestro  
en Educación Superior.

Director: Dr. Enrique Daniel Silva

SAN JUSTO

2021

### Dedicatoria:

Quiero dedicar este trabajo a mi compañera de la vida Karen Schamberger, quien constantemente me alienta y me secunda en mi formación académica.

Al Dr. Enrique Daniel Silva quien fue el impulsor de mis inicios en el mundo de la investigación científica, además de su incansable generosidad de invitarme a participar de numerosos proyectos de su dirección.

Al Esp. Martín Pérez Rodríguez quien me convocó en el año 2012 para trabajar en la Coordinación de la Carrera de Profesorado y Licenciatura de Educación Física dependiente del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza.

### Agradecimientos:

Al Rector de la Universidad Nacional de La Matanza. Dr. Daniel Martínez.

A las Autoridades del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Dr. Fernando Luján Acosta y Dra. María Victoria Santorsola.

Al Coordinador de la Carrera de Profesorado y Licenciatura de Educación Física. Esp. Martín Pérez Rodríguez.

A los alumnos de la Carrera de Educación Física, quienes me inspiraron para realizar la presente investigación.

A la Comisión Directiva de la Asociación Docente de la Universidad Nacional de La Matanza (ADUNLaM). Especialmente al Mg. Mario Sequeira y al Lic. Sergio Barberis.

Y muy especialmente a la Universidad Nacional de La Matanza que me formó en toda mi trayectoria académica.

**Epígrafe:**

***“Desde la racionalidad práctica o hermenéutico-reflexiva se reconoce que los docentes piensan cuando actúan, por lo tanto, si queremos comprender sus acciones es necesario conocer más acerca de cómo construyen el conocimiento que les permite, ante la complejidad de los problemas que les plantea la práctica, tomar decisiones fundamentales”.***

**Sanjurjo Liliana Olga, 2014.**

**Resumen:**

El presente trabajo de investigación, se articula frente a la inquietud generada por el plantel docente de la Carrera de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza, dados los continuos retrasos, abandono y deserción que presentan sobre todo los estudiantes de primer año de la Carrera.

Con tal finalidad y reconociendo la complejidad de la cuestión, se elabora la presente reflexión, que trata de atender esta problemática desde lo académico. Con esta impronta, se profundizará la temática de los denominados Estilos de Aprendizaje; ya que facilitarían las cuestiones en cuanto al estudio y/o asimilación de los saberes desarrollados.

Por lo tanto se considera sumamente importante relevar y apelar, con herramientas y/o aportes, para atender la problemática planteada; que en este caso se constituye en un “ensayo piloto”, que seguramente deberá ser perfeccionado, y de encontrar su efectividad, implementarlo en un futuro mediato desde la mayor cantidad de asignaturas posibles.

**Palabras claves:**

Estrategias Metacognitivas – Estilo de Aprendizaje – Estrategias Cognitivas – Educación Física.

**Abstract:**

The present work of investigation, is articulated according to the restlessness generated by the educational establishment of the Career of Physical Education of the National University of the Matanza, because of the continuous delays, abandonment and desertion that present especially the students of first year of the Career.

With this purpose and recognizing the complexity of the issue, the present reflection is elaborated, which tries to address this problem from the academic point of view. With this imprint, the theme of the so-called Learning Styles will be deepened; since they would facilitate the questions regarding the study and / or assimilation of the developed knowledge.

Therefore it is considered extremely important to relieve and appeal, with tools and / or contributions, to address the problems raised; that in this case is a "pilot trial", which surely must be perfected, and find its effectiveness, implement it un a near future mediate from as many subjects as possible.

**Keywords:**

Metacognitive Strategies – Learning Styles – Cognitive Strategies – Physical Education.

## Índice

<a href="#"><u>Capítulo 1 – Estilos de Aprendizaje</u></a> .....	9
<a href="#"><u>¿Qué sucede en la formación docente en Educación física?</u></a> .....	12
<a href="#"><u>Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Aprendizaje y Metacognición</u></a> .....	16
<a href="#"><u>Estrategias de Aprendizaje</u></a> .....	16
<a href="#"><u>Estilos de Aprendizaje</u></a> .....	19
<a href="#"><u>Metacognición</u></a> .....	21
<a href="#"><u>Instrumentos de Medición de los Estilos de Aprendizaje</u></a> .....	24
<a href="#"><u>Capítulo 2 - Historia del Sistema Universitario Argentino</u></a> .....	29
<a href="#"><u>La Reforma Universitaria (1918 – 1930)</u></a> .....	30
<a href="#"><u>Universidad Obrera Nacional (1948)</u></a> .....	39
<a href="#"><u>Capítulo 3 – Los Estudiantes de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza</u></a> .....	46
<a href="#"><u>Hipótesis de Trabajo</u></a> .....	49
<a href="#"><u>Preguntas de Trabajo</u></a> .....	49
<a href="#"><u>Inferencias Estadísticas</u></a> .....	63
<a href="#"><u>Conclusiones</u></a> .....	64
<a href="#"><u>Bibliografía</u></a> .....	67
<a href="#"><u>Anexos</u></a> .....	72



## Capítulo 1

### Estilos de Aprendizaje

Si indagamos en otros tiempos acerca de ciertas prácticas educativas en el nivel superior, podemos decir que las prácticas de enseñanza se han caracterizado, tradicionalmente, por enfocarse en la transmisión de contenidos instrumentales y específicos, a su vez aplicables a un futuro rol profesional.

Por lo que se podría pensar que no se tenía en cuenta en la formación profesional, la atmósfera de la clase, el ambiente; como así también el estilo de enseñar de los docentes o los determinados Estilos de Aprendizaje y a las Estrategias de Aprendizaje que portan los estudiantes, y que más adelante desarrollaremos en profundidad, porque pensamos que pueden llegar a ser factores que inciden notablemente en todo el proceso de formación académica; evitando la deserción y favoreciendo el trayecto académico de los estudiantes.

En relación a este modelo de enseñanza tradicional, podemos ubicar los orígenes en los debates constructivista, el cual se plantea en base a la controversia que comenzaba a asomar:

“el constructivismo partía de una crítica a una enseñanza memorística, enciclopédica y cargada de rituales sin sentido, donde el autoritarismo era también moneda corriente” (Carretero, 2008:50).

Sin embargo, habiendo trascendido esta corriente constructivista; en la enseñanza quedaron resabios que se deben (re)conceptualizar. Sobre todo, en el ámbito universitario; en el cual se valoriza el conocimiento por sobre la forma de encarar el aprendizaje.

Con respecto al nivel superior, Gracián (2015), expresa dos tendencias que impactan actualmente sobre la lógica académica universitaria: por un lado, la tendencia de fragmentar el campo del conocimiento en cada vez más especialidades y por el otro, la segunda tendencia, consolidando una ideología positivista, centrada en la neutralidad de un saber y con ella el ideal epistémico, desplazando al sujeto que piensa por la certeza de un método. Por lo que es el método y no el sujeto la pieza clave de la producción científica.

Estas dos tendencias se institucionalizaron en una práctica profesional tecnocrática, dónde el saber científico es válido susceptible de utilización técnica, dado que la ciencia puede conocerlo todo y la técnica puede hacerlo todo.

Frente a esta situación se expresan tres tensiones por la que transita la universidad en la actualidad (Gracián, 2015):

- cantidad / calidad; la tensión de pensar una universidad para una elite y de calidad académica o una universidad masificada con iguales pretensiones de calidad.
- bien público social / bien privado individual, aquí encontramos a los impulsores de políticas privatistas del sistema educativo superior que piensan a la universidad como un bien individual y personal, y por el otro la universidad pública para el bien común.
- conocimiento técnico / conocimiento reflexivo, aquí postula la necesidad de repensar la lógica educativa: un manejo técnico de la información, es decir, prácticas vacías del aprendizaje pero calificadoras de la fuerza de trabajo; o la creación de prácticas educativas que promuevan sujetos críticos.

Entonces, retomando lo que postula Carretero (2008), acerca de las nuevas formas que toman los debates constructivistas en la actualidad, emergen algunas discusiones constructivistas vigentes:

“a) la reconceptualización de las relaciones entre el desarrollo y el aprendizaje; b) la consideración de que el conocimiento posee carácter específico en vez de general; c) la interacción entre el conocimiento cotidiano y el académico (...); d) caracterización del conocimiento cotidiano; la importancia concedida al estudio del cambio conceptual como proceso clave para estudiar el proceso de construcción de conocimiento” (Carretero, 2008:53).

Respondiendo a lo postulado, por su parte, Souto (2016), plantea la necesidad de una formación reflexiva que incluya al estudiante en su sí mismo, en sus formaciones psíquicas y en su ser social, en los vínculos con otros, en su participación en una sociedad, una cultura, una institución, un tiempo histórico que lo construyen en su subjetividad social.

“La formación busca transformación en el sujeto, trans-formación es decir, una forma otra, que va más allá en la dinámica de la acción, como trastocamiento sucesivo de una cosa en otra, devenir, deslizamiento más o menos progresivo o abrupto, pasaje de forma en forma, de forma que se deforma en otra cosa, que requiere de una duración en el sujeto” (...) “No pensamos la formación como el buscar formas estables ni asociadas a un deber ser, sino como movimientos, en el ir encontrando otros problemas, búsquedas, capacidades, actitudes, replanteos, formas de ver y pensar, nuevos caminos donde potenciarse y potenciar a otros” (Souto, 2016:69).

Esta posición frente a lo que define la formación abre y despliega posibilidades de prácticas y Estilos de Enseñanza, diferentes a la vez que enuncia una posición política educativa.

Al respecto en el presente trabajo nos referimos a las Estrategias de Aprendizaje, desde el desarrollo puntual de los Estilos de Aprendizaje; ya que su profundización desencadenará irreversiblemente en una favorable apropiación del conocimiento por parte del estudiante.

## **¿Qué sucede en la formación docente en Educación física?**

En referencia a la formación docente en el área de la Educación Física es importante mencionar que, desde su origen, ha sido pensada para los Institutos de Formación Docente. Es entonces, que a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521 del año 1995<sup>1</sup>, cuando se crean los mecanismos necesarios y se elaboran los procesos concretos para construir la formación del profesorado dentro del sistema de la Educación Superior.

Especialmente tomando como base el artículo 5° de la norma (Ley N° 24.521/95), que explicita que la Educación Superior se constituye por institutos de educación superior e institutos de educación superior universitaria, siendo que en ambos tipos de instituciones se ofertarán los profesorados.

Birgin y Dussel (2004, c.p.Campomar, 2015), sostienen que la mirada histórica de la formación docente en el Profesorado de Educación Física orienta a los estudiantes a comprender del lugar donde provienen las prácticas. Así entonces se cree que este conocimiento aporta a la comprensión de cómo y porque se llega a ser lo que somos. Hoy en día, indagar respecto de la Formación de los Profesores de Educación Física en la Educación Superior Universitaria, conlleva conocer y analizar, entre otras cuestiones, las complejas relaciones que se establecen entre los saberes teóricos y los saberes prácticos; entendiendo que dichas relaciones se construyeron y se construyen en forma permanente dentro del proceso educativo de formación.

---

<sup>1</sup> Al respecto, Campomar (2015), afirma que la mencionada ley es la primera en abarcar en su conjunto a la Educación Superior Universitaria y no Universitaria, anunciando el carácter de binario del sistema, el cual quedará conformado a partir de ese momento por: Universidades Nacionales de Gestión Pública, Universidades de gestión Privada; Institutos Universitario; y por Instituciones de Educación Superior no Universitario: Carreras de Formación Docente, Carreras de Formación Técnico Profesional y Carreras de Enseñanza Artística.

La Educación Física como campo disciplinar deviene de diversos procesos socio históricos. Estos procesos sobrellevaron prácticas discursivas que contribuyeron a la configuración de determinadas prácticas pedagógicas. Si bien en su recorrido epistemológico la Educación Física fue transcurriendo por diversos paradigmas, en la actualidad, estos orígenes dieron lugar a cierta tensión que siempre está en discusión.

“En las prácticas docentes de la Educación Física, que como campo disciplinar ha transitado de un paradigma biológico a otro pedagógico, es posible todavía inferir la coexistencia de modelos didácticos diferentes, al observar prácticas docentes tradicionales apegadas a mecanismos de medición de los rendimientos motores de los alumnos, mediciones dadoras de una supuesta científicidad, centradas en el contenido y/o en el docente, junto con otras prácticas que intentan mirar a los alumnos y a los contextos en los que viven, avanzando hacia un currículo centrado en los sujetos y sus contextos” (Corrales, Ferrari, Gómez & Renzi, 2010:131).

Entonces, podemos pensar que hay un punto de inflexión en el trayecto formativo de la carrera de Educación Física que merece una reflexión. Tanto los aspectos que intentamos introducir en este apartado: lo normativo, didáctico, el recorrido epistemológico y las características inherentes a la disciplina (teoría – praxis – teoría de la práctica pedagógica) puede resultar insumo que abona a un terreno fértil que en la actualidad nos permite entrar en otros modos de saber, conocer y concebir la disciplina.

Podemos decir entonces que, el aprendizaje se construye dialécticamente; es así como en el encuentro con el objeto de conocimiento elaboramos una actitud particular que forja una modalidad de relación con la realidad, un Estilo de Aprendizaje singular. Por lo tanto:

“... construimos hábitos de aprendizaje, es decir modalidades relativamente estables y organizadas de pensamiento, sentimiento

y acción frente al objeto de conocimiento y al acto de aprender” (Corrales, Ferrari, Gómez & Renzi, 2010:131).

Cabe entonces interpelar o revisar la modalidad mediante la cual logramos alcanzar nuestros aprendizajes. Como así también tomar en cuenta la importancia que conlleva el concepto de transposición didáctica, en el área de la Educación Física, por tratarse de una Carrera de formación docente. Así entonces, según el autor Chevallard (1995, c.p. Corrales; Ferrari; Gómez; Renzi, 2010, pág. 42):

“... se denomina transposición didáctica al trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza. Este es el proceso por el cual un contenido de saber, que ha sido designado como saber enseñar, atraviesa un conjunto de transformaciones adaptativas que van a serlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza”.

En las Carreras de formación docente se tiene que tener en cuenta que los procesos de transposición didáctica se dan en dos dimensiones: por un lado, están los contenidos a enseñar del diseño curricular y por otro las mediaciones que estos futuros docentes tendrán que aprender en el momento de sus prácticas. El autor advierte la importancia que los estudiantes reconozcan el proceso de transposición que han atravesado los saberes en las diferentes asignaturas.

En cuanto a la didáctica específica de la Educación Física; es importante destacar que la misma fue variando a través del tiempo, según la evolución de su concepción disciplinar y de la influencia producida por diversas corrientes que sucedieron o coexistieron en el recorrido histórico de la disciplina. Dentro de las cuales podemos mencionar: rendimiento o condición física, psicomotricidad, expresión corporal, salud, tendencia lúdica, entre otras. Asimismo, en su recorrido histórico como disciplina; así como también su didáctica han recibido aportes desde la didáctica general, que han

impregnado también en el pensamiento pedagógico de otras disciplinas educativas<sup>2</sup>.

Por lo tanto, Camilloni (2007, c.p.Campomar, 2015, pág. 125) sostiene que:

“... solamente se logrará un verdadero cambio conceptual en los procesos educativos de formación de profesor a partir de lo que denomina la “Didáctica Erudita”. En ella se busca el desarrollo de un profesional que posea aprendizajes significativos, profundos y auténticos “para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica... brindar orientación a los profesores para el aprendizaje del saber disciplinario sabio que ofrece la didáctica como disciplina teórica didáctica a estudiar la enseñanza”.

También podemos tener en cuenta el trabajo de Corrales, Ferrari, Gómez & Renzi (2010), quienes plantean que la creación de modelos didácticos facilita el análisis de la experiencia educativa. A través de un modelo didáctico se definen los componentes relevantes de la acción a enseñar. De esta manera, las opciones o tomas de posición que se realicen en relación en esos componentes determinan tipos de educación diversos e, inclusive, diferentes Estilos de Enseñanza, de modo tal que las regularidades que aparecen en las formas de enseñar de distintos docentes nos permiten inferir su correspondencia con un determinado modelo didáctico.

---

<sup>2</sup> El estudio de Campomar (2015), explica que el año 1912 se crea el primer Instituto Nacional de Educación Física, bajo la dirección del Dr. Enrique Romero Brest. La Educación Física era concebida como una disciplina que velaba el orden moral y cultural.

## **Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Aprendizaje y Metacognición**

En la actualidad existe un consenso suficiente respecto de que la enseñanza debe ser estudiada, pensada y planificada teniendo en cuenta su especificidad y desde una perspectiva interdisciplinar. Por tanto, la cuestión principal, en este capítulo, va a radicar en cómo integrar aportes teóricos diversos y vigentes en discusiones de la didáctica. Esto último, entendido como teoría para las prácticas de enseñanza en contexto.

Algunos ejes teóricos conceptuales que desarrollaremos en este capítulo serán: Estrategias de Aprendizaje, Estilos de Aprendizaje y Metacognición. Si bien en el lenguaje cotidiano pueden confundirse el sentido de estos, ya que se relacionan mutuamente, en el lenguaje científico se torna necesario otorgarle un sentido específico para recortar el fenómeno y caracterizar el objeto de estudio.

### **Estrategias de Aprendizaje**

En principio, podemos aproximarnos al concepto de “Estrategias de Aprendizaje” como la secuencia de procedimientos ordenados que utilizan los estudiantes en la búsqueda de un objetivo específico. Por lo que se puede pensar que la puesta en marcha de esas estrategias, van a requerir una cierta deliberación en su uso; o sea hacerlas conscientes para poder controlarlas; como así también de cierta flexibilidad que les permitan poder transformarlas. En definitiva, se torna necesario, disponer del conocimiento en los procesos cognitivos de planificación, control y evaluación de las Estrategias de Aprendizaje para modificarlas, en el caso de ser necesario, en la adquisición de los aprendizajes. El término estrategia se relacionan con términos como: táctico, destreza, estilo orientación y proceso.

En términos de los autores Mayor, Suengas & Marques (1995:29), “... la distinción entre ellos, sus mutuas relaciones y parciales



solapamientos dependen en gran medida de las definiciones convencionales que establecen los diferentes autores; por lo que quizá no sea muy práctico enzarzarse en disquisiciones terminológicas; baste señalar que suelen relacionarse, distinguirse y solaparse de forma muy intrincada y que no ha logrado un consenso suficiente en la literatura científica y práctica”.

Weintein & Mayer (1986), definen a las Estrategias Cognitivas como las conductas y pensamientos que pone en marcha el estudiante durante el aprendizaje, con la intención de que influyan efectivamente en su proceso de codificación. Las dividen en: estrategias de ensayo (básicas y complejas); de elaboración (básicas y complejas); de organización (básicas y complejas); de revisión y evaluación de la comprensión y afectivas y motivacionales.

Beltran (2003), siguiendo la línea de análisis de Weinstein & Mayer (1986), define a las Estrategias de Aprendizaje como las actividades u operaciones que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar o mejorar la tarea, haciendo hincapié en dos características esenciales: que resulte directo o indirectamente manipulable y que tenga un carácter intencional o propositivo.

Para ello, realiza una taxonomía más completa al clasificarlas de la siguiente manera:

- Atencionales: fragmentación, combinación y exploración.
- De Codificación: repetición (en tareas básicas, como enumerar, o complejas, como tomar notas); elaboración (en tareas básicas, como generar una frase, o complejas, como crear analogías), organización (en tareas básicas, como categorizar, o complejas, como relacional las ideas principales) y recuperación (como asociar o formar imágenes).
- Metacognitivas: conocimiento del conocimiento (declarativo, condicional o procedimental) y control ejecutivo (evaluación, planificación y regulación).

- Afectivas: reducción de la ansiedad.

Según Mayor, Suengas & Marquez (1995:30), “en realidad, las Estrategias de Aprendizaje tendrían que diferenciarse según los tipos de aprendizaje y los procesos automáticos y controlados; y controlados implicados. Lo que ocurre es que el aprendizaje que con más frecuencia se toma en consideración a la hora de analizar las estrategias es el complejo; que tiene lugar en contextos educativos y a él se refieren la mayor parte, si no todas, las clasificaciones de estrategias...”.

Por su parte, Menereo (1999, c.p.Aguilar Rivera, 2010), define a las Estrategias de Aprendizaje como, los comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales o específicas de aprendizaje.

Entonces, decimos que, esos aspectos procedimentales que conforman las Estrategias de Aprendizaje, tienden a organizarse condicionadas por factores cuyo grado de incidencia se desconoce, generando un modo particular de actuar de cada estudiante sobre la construcción de su propio conocimiento. Por tanto, ¿Cómo podemos acceder o bordear esos factores desconocidos para sumergirnos aún más en la temática que nos interpela?

El uso preferencial de un conjunto de estrategias se lo ha denominado Estilo de Aprendizaje, que constituye nuestra unidad de análisis. En este sentido, las Estrategias de Aprendizaje se comportan como una base para la unidad de análisis en cuestión de esta investigación.

## **Estilos de Aprendizaje**

Para adentrarnos a la cuestión en estudio, extraemos conceptos vertidos por Alonso (1997:78), que permiten profundizar en la temática:

“... los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que promueven a la materialización de indicadores relativamente estables en función a cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Podemos entonces enunciar que la mente procesa la información de lo que recibe perceptivamente. En el aprendizaje sucede que, cada persona utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queremos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender constituyen el Estilo de Aprendizaje de la persona.

Esa afinidad global que utilizan las diversas personas y su modalidad, en la manera de organizar esa tendencia, constituyen el Estilo de Aprendizaje propio de cada uno.

De acuerdo a lo expuesto es importante tener en cuenta que no todos los estudiantes aprenden igual; ni tampoco con los mismos tiempos. Si por ejemplo tomamos en cuenta cualquier grupo de dos o más personas que comienzan a estudiar una asignatura al mismo tiempo y partiendo del mismo nivel; nos encontraremos al cabo de muy poco tiempo con grandes diferencias en los conocimientos de cada integrante.

Teniendo en cuenta que todos han recibido las mismas explicaciones y han desarrollado las mismas actividades, ejercicios y recibieron las mismas explicaciones. Cada miembro del grupo

aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en unas áreas que en otras.

El concepto mismo de “Estilo Aprendizaje” no necesariamente conlleva siempre la misma definición, sin embargo, suele presentarse la coincidencia generalizada de que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo. Teniendo en cuenta esta situación mencionaremos algunas conceptualizaciones a fin de poder aclarar el panorama<sup>3</sup>.

En primer lugar, se destaca la definición realizada por Dunn, Dunn & Price (1985), quienes afirmaban que el Estilo de Aprendizaje es la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, para poder trabajar la misma y retenerla.

Por su parte Kolb (1984), presentaba su modelo de aprendizaje basado en la experiencia, y afirma que los Estilos de Aprendizaje se desarrollan como consecuencia de factores hereditarios, experiencias previas y exigencias del ambiente actual. Conceptos que lo llevaron a crear su propia teoría y su cuestionario denominado L.S.I. (*Learning Style Inventory*), el cual fue utilizado por muchos autores de varios países.

Los autores Alonso y Gallego (2004), realizan una diferenciación entre los denominados Estilos Cognitivos y Estilos de Aprendizaje a efectos de delimitar los campos de acción.

Como queda de manifiesto la visión que nos permiten los llamados Estilos de Aprendizaje, se constituyen primordialmente como facilitadores de la asimilación y/o aprensión de los saberes. Para nuestro caso nos focalizamos a lo profundizado por los autores Honey & Alonso (2003), ya que realizaron una grilla para su

---

<sup>3</sup> Silva & Glina (2018), explican que definir el concepto de Estilo de Aprendizaje resulta una tarea esencial para delimitar las tareas que abarca y, sobre sus posibles aplicaciones. Sin embargo, resulta difícil ofrecer una definición única que permita explicar adecuadamente aquello que es común a todos los estilos.

determinación en los estudiantes; y fue la que nosotros implementamos en el relevamiento estadístico.

## **Metacognición**

Íntimamente ligado con los Estilos de Aprendizaje surge el concepto de Metacognición. Así entonces, según Santorsola (2009), uno de los problemas más importantes que se establecen en el proceso enseñanza – aprendizaje se refiere al modo en que el estudiante se apropia y construye conocimientos en el contexto de la sociedad de la información de la que forma parte.

Santorsola (2009) realiza un análisis exponiendo que a partir de estudios iniciados por el investigador Flavell en el año 1970 se introdujo el término de Metacognición, para hacer referencia al conocimiento que tiene el individuo sobre sus propios procesos cognitivos; y a la regulación y organización que de éstos puede hacer el mismo. Es así como diversos autores han remarcado la posibilidad e importancia de enseñar y fomentar en los alumnos estrategias metacognitivas que los conduzcan a aprender la construcción de su propio aprendizaje.

En referencia a la Metacognición podemos decir que es una concepción polisémica generada en el campo de la psicología alrededor de los años setenta, la cual surgió como respuesta ante la necesidad de comprender de la mejor manera los procesos cognitivos involucrados en la adquisición del conocimiento. Para lo cual debió nutrirse de investigaciones educativas, principalmente llevadas a cabo durante experiencias áulicas surgidas como respuesta a la necesidad de comprender mejor los procesos cognitivos involucrados en la adquisición del conocimiento.

Según Mateos (2001), la Metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro producto relacionado con ellos, por ejemplo, las

propiedades de la información relevante para el aprendizaje. El autor expresaba al respecto:

“... así practico Metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc) cuando caigo en la cuenta que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decir cuál es la mejor” (Mateos, 2001:21).

De acuerdo a lo expuesto podemos pensar que la misma hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de los procesos desarrollados. Así entonces la Metacognición funciona como la herramienta que permite a la persona aprender a estudiar en forma autónoma<sup>4</sup>.

Mientras que la cognición tiene que ver con los procesos mentales como la percepción, la memoria, la atención y la comprensión. La Metacognición subsume entonces la metapercepción, metamemoria, metaatención y metacomprensión.

Continuando con el estudio de Santorsola (2009) se observa que entre los variados aspectos analizados por la Metacognición; se pueden mencionar las siguientes consideraciones:

1. La Metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje.
2. El aprendizaje metacognitivo puede ser desarrollado mediante experiencias de aprendizaje adecuadas.
3. Cada persona tiene de alguna manera puntos de vista metacognitivos, algunas veces en forma inconsciente.

---

<sup>4</sup> Mateos (2001), afirma que es absolutamente preciso hacerle consciente al alumno de los procesos que emplea en la elaboración de conocimientos, facilitándole por todos los medios la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento, los procesos cognitivos, el control y la planificación de la propia actuación y la de otros, la toma de decisiones y la comprobación de resultados.

4. De acuerdo a los métodos utilizados por los profesores durante la enseñanza, pueden alentarse o desalentarse las tendencias metacognitivas de los estudiantes.

Es importante destacar, que un aspecto importante de la actividad cognitiva es la reflexión metacognitiva, que precede e influye en las ejecuciones de las tareas cognitivas. Esta reflexión no se identifica con el control voluntario y la elección de estrategias, pero está relacionado con ellas.

Entonces, podemos pensar que la estrategia cognitiva es la forma de organizar las acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de lo que demande la tarea, para, de esta manera, guiar los procesos de pensamiento en pos de arribar a la posibilidad de alcanzar la resolución de un problema. Por tanto decimos que, las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos.

Uno de los más grandes y ambiciosos objetivos de la educación actual, que se anuncian desde organizaciones que abordan los actuales desafíos, por ejemplo la UNESCO, es el de propender que los estudiantes logren aprender a aprender. Que equivale a decir que el estudiante deberá ser capaz de realizar aprendizajes significativos con sus propias herramientas cognitivas. Es decir, partiendo de sus conocimientos previos y relacionar los nuevos conocimientos que va adquiriendo por medio de un proceso constructivista en todas las situaciones. De esta manera, pasamos revista de las distintas aproximaciones que dan lugar a partir de las dificultades que representa la adquisición del aprendizaje.

### **Instrumentos de Medición de los Estilos de Aprendizaje**

Para desarrollar la temática referida a los Estilos de Aprendizaje, es importante destacar uno de los procedimientos utilizados para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, el cual consiste en optimizar el aprendizaje autorregulado, especialmente a través del desarrollo de los Estilos de Aprendizaje.

Se debe tener en cuenta que la enseñanza en la Educación Superior, incluye la importancia de la autorregulación en los estudiantes universitarios, como una de las condiciones para lograr un aprendizaje de calidad, sobre lo cual se focalizan las teorías cognitivas del aprendizaje.

Así entonces, observamos como el éxito y el fracaso académico en el ámbito universitario, es un tema que adquiere progresiva importancia en la investigación educativa moderna y sobre el que hay acuerdo en cuanto a ubicar su origen en la concurrencia de múltiples causas o factores, dentro de los cuales se pueden tener en cuenta lo psicológico, familiar, social y económico; entre otros. Como así también se puede destacar la existencia de diversos Estilos de Aprendizaje, y el uso de inadecuadas estrategias, lo que se ve reflejado en un determinado rendimiento académico.

Dentro de este contexto planteado, es que surge el Cuestionario pergeñado por los investigadores Honey & Alonso (2003), referido a los de Estilos de Aprendizaje (CHAE).

Dicho cuestionario es utilizado para diagnosticar y mejorar los Estilos de Aprendizaje, el cual consta de ochenta preguntas (veinte ítems referentes a cada uno de los cuatro estilos tipificados por los investigadores), las que hay que responder manifestando acuerdo o desacuerdo (Honey & Alonso, 2003). Vale mencionar que además de las preguntas protocolizadas, se incorporaron nuevas, para el presente trabajo, a efectos de revelar información de procedencia del estudiante, tanto familiar como de su colegio secundario de origen.



El cuestionario CHAE resulta comúnmente utilizado como herramienta para la descripción de los Estilos de Aprendizaje en los estudiantes universitarios, reconociendo cuatro estilos, a saber: teórico, reflexivo, activo y pragmático.

El CHAE tiene sus orígenes y similitudes con el planteado por Kolb (1984), quien consideraba al aprendizaje como un proceso cíclico. A partir de lo cual, para que el mismo sea eficaz, necesita de cuatro etapas definidas en las siguientes cuestiones: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Cuestiones que conllevan que el alumno transite durante el proceso de aprendizaje, logrando así poder experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y verificarlas.

Este modelo de aprendizaje (Kolb, 1984), supone que para aprender algo se debe trabajar o procesar la información que se recibe mediante una experiencia directa y abstracta y una experiencia netamente abstracta, que es la que se asume cuando se lee información acerca de algo o cuando la información es contada. De esta forma las experiencias que se tienen, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando se elaboran de alguna de estas dos formas: reflexionando y pensando sobre ellas; y experimentando de manera activa con la información recibida.

Así entonces establece cuatro tipologías de alumnos, dependiendo de la fase en la que prefieran trabajar y caracterizándolos de acuerdo a su desempeño, a saber:

- 1) Divergentes. Se basan en las experiencias concretas y la observación reflexiva.
- 2) Convergentes. Aquellos que utilizan la conceptualización abstracta y la experimentación activa.
- 3) Asimiladores. Si emplean la conceptualización abstracta y la observación reflexiva.
- 4) Acomodadores. Si se basan en la experiencia concreta y la experimentación activa.

Posteriormente, los investigadores Honey & Mumford (1986), partiendo de los conceptos y concepciones emitidas según la teoría de Kolb (1984), desarrollaron su propio modelo describiendo entonces las siguientes caracterizaciones que sobrevienen cuatro Estilos de Aprendizaje:

- 1) **Activo**: Incluye a las personas activas que se involucran con las experiencias nuevas, se dejan llevar por los acontecimientos. Tienen a actuar primero y pensar después en las consecuencias.
- 2) **Reflexivo**: Incluye a las personas que son observadoras y analizan sus experiencias desde diferentes perspectivas. Tratan de recoger datos y analizarlos detalladamente antes de llegar a una conclusión.
- 3) **Teórico**: Corresponde a las personas que adaptan e integran sus observaciones en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Analizan y sintetizan la información y su sistema de valores prioriza la lógica y la racionalidad.
- 4) **Pragmático**: Incluye a las personas que prueban ideas, teorías y técnicas nuevas, y tratan de comprobar si funcionan en la práctica. Les desagradan las largas discusiones sobre un mismo tema. Son prácticos y apegados a la realidad.

Estos estilos, de acuerdo con el modelo planteado inicialmente (Honey & Mumford, 1986), fueron modificados posteriormente en su contenido (Honey & Alonso, 2003), dando lugar al CHAE; presentando las siguientes características:

- 1) **Activo**: Corresponde a las personas que se caracterizan por ser animadoras, improvisadoras, espontáneas y arriesgadas. Están interesadas en vivir las experiencias y ser cambiantes. Se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas

- 2) **Reflexivo**: Incluye a las personas que son ponderadas, receptivas, analíticas y exhaustivas. Son observadoras, pacientes, detallistas, investigadoras y asimiladoras. Prefieren considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión
- 3) **Teórico**: Caracteriza a las personas que son metódicas, lógicas, objetivas, críticas y estructuradas; son disciplinadas, ordenadas, buscadoras de hipótesis y teorías, además de exploradoras. Se adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos.
- 4) **Pragmático**: Incluye a las personas experimentadoras, prácticas, eficaces y realistas; se caracterizan por ser rápidas, organizadoras, estar seguras de sí mismas, de solucionar problemas y de planificar sus acciones. El punto fuerte de las personas con predominancia en este tipo de estilo, resultan con una aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Actúan rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen.

Esta tipología (Honey & Alonso, 2003), será la utilizada para llevar a cabo el trabajo de campo en la presente investigación; por tanto, es la cual nos dedicamos a detallar en la caracterización que llevan a cabo en cuanto a la determinación de los estilos de Aprendizaje. Asimismo, los investigadores citados realizaron una grilla a efectos de poder relevar la detección de los Estilos de Aprendizaje, es decir, no solamente teorizaron sobre la tipología, sino que también elaboraron pautas para la visualización.

## Capítulo 2

### Historia del Sistema Universitario Argentino

En el presente capítulo trataremos de justificar y/o argumentar la temática propuesta como objeto de estudio, dada en las dificultades que sobrevienen en los estudiantes al encarar su formación universitaria. Dificultades que encuentran múltiples y complejas alternativas, y dentro de este escenario multicausal, las debilidades en el empleo de estrategias cognitivas representan una cuestión que se amalgama a otras.

Ahora bien, estas dificultades reseñadas se contextualizan en nuestro ámbito universitario; ya que se conforma en base a pilares fundamentales, que saben constituirse en un pilar distinguido entre las universidades de otros países.

El rasgo esencial que hacemos referencia del sistema universitario nacional resulta la gratuidad; la cual debería conllevar a la inclusión estudiantil, aspectos sumamente promisorios, que se inician con la denominada Reforma Universitaria de 1918; y que finalmente se consolida con la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948 (Ley N° 13.229/48), y al año siguiente con la sanción de un decreto que otorga la gratuidad universitaria (Decreto N° 29.337/49).

Es decir, ya hace 70 años que nuestras universidades nacionales promueven una formación académica sin ninguna erogación monetaria por parte de los estudiantes. Sin embargo, esto no repercute cuantitativamente en la cantidad de graduados. Alternativa que nos introduce a preguntarnos: ¿Qué sucede durante el trayecto curricular correspondiente?, revalidando como planteamos recientemente; que una de las causales de la deserción y/o abandono estudiantil radica en el empleo inadecuado de Estrategias Cognitivas que se desprenden del desconocimiento de

los Estilos de Aprendizaje personales, al encarar las exigencias académicas que impone la formación universitaria.

Circunstancias que nos impulsa a una verdadera paradoja; ya que aun contando con un sistema universitario gratuito, no reporta beneficios en cuanto a permitir la titulación de una cantidad relevante de jóvenes.

Planteada la cuestión, nos dedicaremos por tanto a puntualizar a modo de breve reseña histórica la consolidación del Sistema Universitario Argentino, experimentado principalmente durante el siglo pasado, ya que representa el escenario desde el cual asoman cuestiones referidas al abandono estudiantil.

### **La Reforma Universitaria (1918 – 1930)**

Desde principios del siglo XIX las universidades europeas evolucionaron siguiendo dos grandes modelos. El primero de ellos aquel que concebía a las universidades fundamentalmente como el ámbito para el desenvolvimiento y la práctica de la ciencia. De acuerdo al mismo a la universidad se debía acudir para aprender los principios y los procedimientos de la ciencia. Este es el modelo que, según la investigación realizada por Toribio (2010), tiene sus orígenes en los principados alemanes por iniciativa de Guillermo de Humboldt.

“El modelo alemán de universidad moderna lleva la impronta de Guillermo Von Humboldt, quien retoma las enseñanzas de Herder y Fichte, herederos a su vez de Kant y Hegel; donde el espíritu del pueblo y la valoración patriótica son rescatados en pos de la tan anhelada unificación del pueblo alemán (Toribio, 2010:33).

De esta forma es como Humboldt postuló un sistema universitario fundado en el cultivo de la ciencia pura; y a su vez planteó dos modelos de institución universitaria. El primero enfocado en la formación de profesionales y el segundo, el cual resultaría ser el

más restringido y exigente, orientado a la formación de científicos y expertos en filosofía, ética y metafísica.

El segundo modelo se construyó en Francia en tiempos de Napoleón y concebía a la universidad como el ámbito para el desarrollo y la formación de los profesionales. En este modelo de universidad era el estado el encargado de otorgar un título o certificación que habilitaba para el ejercicio de una profesión.

“Fue bajo Napoleón Bonaparte que, después de varias tentativas, se produjo la reorganización que culminó con la fundación de la Universidad Imperial en 1806. Ello significó la readaptación de la Universidad a las necesidades de la nueva sociedad, efectuándose con la nacionalización integral de toda la instrucción pública controlada por Estado. Así, pues, la Universidad es a la vez un instrumento del poder político y una administración. Esta reforma comprende, sin embargo, algunas innovaciones de gran utilidad: se consideran en un pie de igualdad todas las facultades...” (Toribio, 2010:33).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente es importante mencionar que, la historia del Sistema Universitario Argentino deberá comprenderse en el mismo contexto de evolución de las universidades occidentales.

Así entonces el movimiento de Reforma Universitaria es una tradición fundante del desarrollo universitario argentino, un origen al que puede afiliarse una cosmovisión: la función, las prácticas, y los sentidos de la universidad, recreadas dinámicamente en cada época de la rica historia universitaria Argentina.

Considerando el planteo de Caldelari & Funes (1998), este proceso reformista surge a partir de las protestas estudiantiles de la época dónde existían en la Argentina tres universidades nacionales y dos provinciales, surgidas en momentos históricos diferentes y producto

de concepciones universitarias que marcaron fuertemente la tradición intelectual de cada una de ellas:

- La *Universidad de Córdoba* fundada en el año 1613, creada en el período colonial y de origen confesional. Esta fue la primera universidad fundada en territorio argentino. En sus inicios era una escuela organizada por los jesuitas y fundada para la instrucción del clero.

“La Universidad de Córdoba era un lugar de poder del conservadurismo católico, pero también una prebenda de los académicos más allá de posibles diferencias políticas...” (Caldelari & Funes, 1998:15).

Recién hacia el año 1623 recibió la autorización del papa para poder comenzar a expedir títulos universitarios. La estructura de la Universidad Nacional de Córdoba está encasillada dentro del mismo molde de las universidades medievales, ya que hasta finales del siglo XVIII estuvo centrada exclusivamente en los estudios teológicos; y posteriormente se incorporaron los estudios del derecho civil.

- La *Universidad de Buenos Aires* fundada en el año 1821, como producto de la independencia y el liberalismo. La misma fue la segunda universidad de la República Argentina. Esta nueva universidad porteña adquirió desde sus orígenes una impronta distinta a la Universidad Nacional de Córdoba, aunque es importante aclarar que la teología tuvo un papel de relevancia. En Buenos Aires existía ya una tradición de enseñanza superior destinada a resolver los problemas concretos que se presentaban en la comunidad. Anteriormente ya había escuelas destinadas a la formación de médicos, militares y navegantes entre otras especialidades; posteriormente varias de estas instituciones se integraron a la universidad.

El funcionamiento de las casas de estudio universitario, tanto en Córdoba como en Buenos Aires experimentó dificultades sustanciales durante el período de las guerras civiles. Recién a partir del año 1860 bajo las presidencias de Mitre y Sarmiento, las universidades fueron reorganizadas.

Entre otras medidas, Caldelari & Funes (1998), explican que se suprimió la enseñanza de la Teología y se incluyó la enseñanza del Derecho, la Medicina y las Ciencias Exactas. Es así como las dos grandes universidades argentinas se organizaron siguiendo a partir de este momento el modelo napoleónico, ya que el objetivo de estas dos Casas de Altos Estudios consistía en formar profesionales. Quienes acudían a la universidad buscaban principalmente un título profesional, principalmente el de médico y abogado.

De esta manera las universidades no cumplirían un papel relevante en el desarrollo de la ciencia ni en el campo de las humanidades hasta la mitad del siglo XX. Sin embargo, conformaron el ámbito principal de formación de profesionales liberales; ya que constituían el lugar de formación y socialización de los dirigentes políticos de la época.

- La *Universidad de La Plata*, fundada como resarcimiento a la Provincia de Buenos Aires; luego de la nacionalización de la Ciudad de Buenos Aires y de su Universidad. La cual será refundada en el año 1905 bajo un modelo científico.

“Nació esta Universidad en un momento de onda conmoción del alma de la juventud argentina y de la opinión avanzada del país, que pedía reformas de los sistemas vigentes y de las costumbres tradicionales de los antiguos Institutos Superiores” (Caldelari & Funes, 1998:58).

Esta institución tuvo como premisa de su quehacer académico promover el desarrollo y la interrelación entre docencia, investigación y extensión, desde un criterio moderno de universidad.



Tal finalidad en el quehacer universitario demuestra el carácter transformador y visionario de su fundador, el Dr. Joaquín V. González.

“Explícitamente la concepción de organismo es la es la que está en el centro de su filosofía educativa. Subyace, también, la necesidad de neutralizar las influencias nocivas del ambiente externo” (Caldelari & Funes, 1998:58).

En este sentido, esa dirección concedió un espacio altamente significativo a la formación de los docentes, en tanto mediadores del proceso de producción y transmisión de conocimientos; además propició el desarrollo de la investigación científica como actividad de alta jerarquía y fundamento epistemológico de la docencia superior, y promovió un espacio institucional de extensión a la sociedad de tales experiencias científicas y docentes. De esta forma es como la Universidad respondía a los programas de ciencia experimental de universidades europeas y de Estados Unidos. Por otro lado, se sumó al proyecto científico el ejercicio de la docencia universitaria, así como de la primaria y secundaria a través de los colegios anexos a la Universidad.

- La Universidad de Santa Fe en el año 1887 la cual fue concebida siguiendo el ejemplo de la Universidad de Buenos Aires pero de carácter fue provincial.
- La Universidad de Tucumán en el año 1914 con su origen similar a la Universidad de Santa Fe, pero en este caso inspirada en las universidades alemanas.

La nacionalización de las Universidades provinciales de Santa Fe y Tucumán fue producto de las reivindicaciones del Movimiento Reformista planteados en Córdoba en el año 1918 y del proceso de democratización política que otorgó nuevos énfasis a las demandas

regionales, entre otras la de participar, desde sus Centros Universitarios, en la formación de le elite política y profesional.

“Es así como estos establecimientos fuertemente diferenciados entre ellos entraron en el proceso de la reforma, como un cuestión de homogenización ligado tanto a la intervención del Estado Nacional, como a los de los reformistas que reclamaban una modernización científica, la reorganización del trabajo académico, la redefinición de la función universitaria, la democratización de las formas de gobierno y el acceso a la educación superior, además de pasar a tener un mayor y renovado compromiso social. Todo esto generó un fuerte proceso conflictivo y polémico en donde los intereses en conflicto y las tradiciones de cada universidad generaron un clima de tensión e incongruencias” (Caldelari & Funes, 1998:9).

Este clima de reforma generó y planteó una idea, a nivel nacional, de toda una cuestión universitaria no ya como preocupación de la dirigencia política e intelectual oligárquica de la época, sino como una democratización que tiene sus inicios en la Ley Sáenz Peña (Ley N° 8.871/12), la cual entre otras cuestiones establece los derechos y deberes del elector.

Dicho proceso abarcó el surgimiento de nuevos dirigentes políticos, la incorporación de nuevos sectores a la Educación Superior, la reformulación de la universidad y su función conforme a nuevos paradigmas científicos y filosóficos.

Esta particularidad de la universidad Argentina, a partir del entrecruzamiento entre democratización y voluntad social, pugna por un nuevo paradigma científico y nuevos fundamentos filosóficos que, al traspasar las fronteras institucionales con sus demandas políticas, las debilitó.

Esto explica los constantes pedidos de intervención gubernamentales por parte de los universitarios, ya que no

encontraron los mecanismos internos apropiados para saldar sus conflictos y garantizar el cambio institucional de manera plural.

Es así como también este movimiento de Reforma Universitaria impulsó una serie de revisiones críticas que promovieron una renovación en el campo cultural. La complejidad y la necesidad de plantear los distintos planos por donde discurrieron las polémicas del período: un orden moral y ético como el fundamento filosófico de una propuesta totalizadora que abarcó lo social, lo político, lo cultural y lo universitario.

Dentro de este proceso reformista se expresaron intereses diversos, y a su vez contrapuestos, respecto de esa concepción totalizadora, por ello se hace imprescindible mencionar los temas centrales de la reforma: autonomía, cogobierno, función de la universidad, coexistencia de la universidad profesional con la científica, cuestionamiento a la universidad como fábrica de exámenes y títulos profesionales, renovación pedagógica, cátedras libres y extensión universitaria entre los puntos más destacados.

Los investigadores Ríos & Silva (2013), manifiestan que la universidad debe ser autónoma y auto-gobernada, la comunidad universitaria debe elegir sus propias autoridades sin injerencia del poder político, y darse sus propios estatutos y programas de estudio. Por lo tanto, la Universidad necesita libertad para que la investigación, docencia y extensión se concreten con excelencia

Esta cuestión, para los pensadores de la época, se debía sólo a una cuestión puramente universitaria que resultaba a partir de la ruptura del orden y las jerarquías académicas.

El movimiento reformista invirtió, revisó y criticó el orden precedente, proponiendo lo que quizás fue una de las rupturas más radicales: la centralidad de los alumnos; como destinatarios y protagonistas del hecho universitario, de allí las fuertes resistencias de los sectores conservadores.

Para la mayoría no había reforma universitaria posible sin tomar en cuenta un horizonte de cambio social, sin solidaridad con el pueblo, con la clase obrera. La universidad debía entonces desbordar sus fronteras, es así como esta línea de pensamiento reformista evidencia la tensión entre el reclamo de autonomía respecto del poder político y una mayor vinculación con la sociedad. Entendiendo que la Argentina de los años veinte transitaba por un proceso de modernización económica, democratización y ampliación política y de tensiones sociales.

Todas estas referencias permearon los significados y los interlocutores hacia donde se dirigieron las demandas en su búsqueda de legitimidad.

El Movimiento reformista que se inició en junio de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición social y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos (Timmermann Bernheim, 2018).

La importancia de este Movimiento es tal que numerosos trabajos de la problemática universitaria latinoamericana sostienen que ésta no puede ser entendida, en su verdadera naturaleza y complejidad, sin un análisis de lo que significa la Reforma de Córdoba, que dio un perfil propio a la Universidad de nuestra región.

La clase media emergente fue la protagonista del Movimiento, en su deseo por lograr acceso a la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y la iglesia.

Retomando lo analizado por Toribio (2010), la Universidad aparecía a los ojos de la nueva clase como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. Hasta entonces el sistema universitario estaba solamente circunscripto de las clases sociales superiores.

“Algunos de los nuevos grupos dirigentes tenían una visión crítica de la universidad reformista, la que era impugnada por su

carácter extremadamente elitista, por ser un reducto de la clase privilegiada, ajena al pueblo y a la clase obrera. Consideraban que era preciso que las instituciones académicas dejaran de ser reducto de la oligarquía y que era necesario democratizar el acceso a ellas...” (Toribio, 2010:32).

La Reforma de Córdoba dio el puntapié inicial a la autonomía universitaria a las Universidades latinoamericanas, dicha conquista ha sido fundamental para el desenvolvimiento de las universidades de la región.

En cuanto a la función social de la Universidad, la cual respaldó el Movimiento, la elección de las autoridades universitarias por la propia academia y el cogobierno son postulados que hoy están consagrados en las leyes y estatutos universitarios de la República Argentina y de Latinoamérica. De esta forma es como la Universidad Nacional de Córdoba marca un hito en la historia del sistema universitario de toda la región.

Continuando con lo desarrollado por Toribio (2010), la universidad, después de 1918, no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que venía siendo. Este fue un paso inicial y la condición para que se cumpliera el destino de la Universidad en América como Universidad.

Por lo expuesto se desprende la importancia que tiene la Reforma de Córdoba para una mejor comprensión de la problemática universitaria latinoamericana actual.

A cien años del Movimiento de Córdoba, varios de sus postulados siguen vigentes, aunque con nuevos contenidos y significación, ya que su espíritu, no concluido, se puede sintetizar en que se pretendió abrir la Universidad a la sociedad; dejando de lado a la situación que sólo un grupo selecto pudiera acceder a la formación académica.

## **Universidad Obrera Nacional (1948)**

La Universidad Obrera Nacional surge como la coronación de una serie de esfuerzos encaminados a facilitar el acceso a las más altas jerarquías técnicas por parte de la clase más humilde del pueblo argentino.

En el Año 1944 y con la firma del entonces Coronel Perón se logra la promulgación de un Decreto de Ley que dio origen a un conjunto de escuelas que formarían esa gran repartición denominada; Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (Decreto N° 14.438/44).

El mencionado Decreto, que más tarde se convirtió en Ley N° 12.921/46, fue una concepción cuya trascendencia e importancia no pasó desapercibida para aquellos educadores de la época encargados de implementar una nueva orientación a la enseñanza.

En este marco, los investigadores Ríos & Silva (2013), explican el surgimiento de los denominados cursos de perfeccionamiento para obreros, mediante los cuales se convertían en obreros instruidos y por lo tanto más capacitados en sus respectivas especialidades. Con el fin de poder equipararlos con los mejores extranjeros que pudieran llegar al país en el período post guerra.

Posteriormente, se formaron las primeras Escuelas de Aprendizaje y se incitó a los grandes establecimientos y reparticiones del estado a formar sus propias Escuelas adecuando la enseñanza a impartir, a su propia característica y a sus propias modalidades de trabajo. Dando lugar al surgimiento de las Escuelas de Medio Turno, cuya finalidad sería instruir a los aprendices que más adelante utilizarían.

En consecuencia, Rios & Silva (2013), describen que durante este período histórico también fueron creándose las Escuelas Fábricas también denominadas Escuelas Productivas, cuyo lema también es revolucionario por cuanto se apartan de todo lo hecho hasta el

momento en lo referido a la enseñanza técnica. Así entonces el lema “enseñar produciendo” no se implementó íntegramente a pesar de los numerosos ejemplos que existía en el extranjero.

A partir de lo desarrollado en referencia al conjunto de escuelas surgidas de aquella iniciativa del entonces Coronel Juan Domingo Perón, se ha confiado a la Comisión Nacional, la tarea de formar la mano de obra inteligente que requiere la industria nacional.

Posteriormente en el año 1948 una Ley completa esta iniciativa (Ley N° 13.229/48), creando el segundo ciclo de aprendizaje. A ello se debe la Universidad Obrera Nacional<sup>5</sup> durante la presidencia de Juan Domingo Perón. Las finalidades que deberá cumplir la misma están claramente fijadas en la ley, a saber:

1. Formar profesionales de origen obrero destinado a satisfacer las necesidades de la Industria Nacional.
2. Promover a la enseñanza técnica de un cuerpo docente integrado por elementos formados en la experiencia de taller, íntimamente compenetrados de los problemas que afectan el trabajo industrial dotados de una especial idoneidad.
3. Actuar como órgano asesor en la redacción de planes y programas de estudio en los institutos inferiores a fin de que la enseñanza se desarrolle en todo ciclo con sujeción a una adecuada graduación y jerarquía de conocimiento.
4. Asesorar en la organización, dirección y fomento de la industria con especial consideración de los intereses nacionales.

---

<sup>5</sup> Según Tomassone (2006), el nombre de *Obrera* que recibió esta Casa de Estudios aludía concretamente al designio de capacitar al trabajador para incorporarlo al aparato productivo; sin duda, también buscó el consenso de las clases populares respecto del proyecto oficial y por ello fue calificado de demagógico. En realidad, la significación social que comportaba este título no se proyectó al futuro como un logro definitivo, el acceso real de los obreros a la Universidad es cuestión que esta institución no resolvió.

5. Promover y facilitar las investigaciones y experiencias necesarias para el mejoramiento e incremento de la Industria Nacional.
6. Facilitar o propender mediante cualquiera otra función propia de su naturaleza a la satisfacción plena de los objetivos propuestos. Por ejemplo: cursos de Extensión Universitaria y formación de equipos de investigación.

El segundo Plan Quinquenal a su vez establece, en forma concreta esas mismas y estas otras finalidades:

1. Formar profesionales con sentido de responsabilidad social.
2. Enseñanza gratuita, práctica y especializada, completada con una intensa investigación científica.
3. Cursos para post graduados y divulgación técnica científica.
4. Asesoramiento al Superior Gobierno de la Nación en asuntos técnicos e investigaciones.

El 3 de Mayo de 1948, con las firmas del Presidente de la Nación, el Ministro del Interior y el Ministro de Trabajo y Previsión, ingresa al Senado de la Nación el proyecto de ley por el que se implementaba el Ciclo Técnico Superior, como segundo ciclo de aprendizaje con la finalidad de proporcionar las bases necesarias a los obreros que les permitiera el acceso a los estudios superiores.

Tomassone (2006), analiza que esta nueva Universidad dependería de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y se le fijaba la finalidad de formar profesionales de origen obrero, quienes serían los encargados de cubrir las necesidades de la industria.

En palabras de Tomassone (2006:9):

“Las especialidades que las distintas Facultades ofrecían eran: Construcciones de obras, Hormigón armado, Obras sanitarias, Construcciones mecánicas, Automotores, Transporte y aeronáuticas, Industrias textiles, Industrias químicas,



Construcciones navales, Mecánica rural, Electrónica, Construcciones de obras antisísmicas y Telecomunicaciones”.

“El Plan de Estudios original abarcaba cinco años, con cinco o seis materias a cursar en cada uno de ellos. En los planes de todas las Carreras existían ciertas asignaturas comunes: Sindicalismo Justicialista y Legislación Obrera I y II, Legislación del Trabajo, Tecnología de Fábrica y Organización Industrial, Administración y Contabilidad Industrial e Higiene y Seguridad Industrial<sup>6</sup>”.

De esta forma el proyecto avanzaba en la búsqueda de objetivos concretos, que revelaban la preocupación fundamental de las autoridades y la estrecha relación que necesariamente debería existir entre la educación y la economía del país.

Para Vilella (2015:77), la Universidad Obrera Nacional debería “coadyuvar en la recuperación económica del país permitiendo que la industria sea dirigida por técnicos argentinos y realizada por obreros argentinos y ofrecer a los trabajadores la posibilidad de escalar posiciones que les fueran ordinariamente negadas”<sup>7</sup>.

Para poder realizar el ingreso a la misma existía como requisito obligatorio acreditar el Título de Técnico de Fábrica con la especialidad que confería dicho título. Conjuntamente se reglamentaba, como exigencia, que sólo tenían acceso aquellos aspirantes que realizaron el recorrido completo de todas las etapas del conocimiento técnico; incluyendo las prácticas manuales, experimentales y de laboratorio. Así entonces luego de 5 años

---

<sup>6</sup> Tomassone (2006), toma como fuente la Revista de la U.O.N. Año 2, N° 10, 1954, pp 55-61; la cual contiene los Planes de Estudio de todas las especialidades y periódicamente se publicaba también los programas de las asignaturas.

<sup>7</sup> Vilella (2015), menciona que como condición para el ingreso era requisito acreditar el Título de Técnico de Fábrica en la especialidad que confería dicho título. Además, se reglamentaba, como exigencia fundamental que sólo tenían acceso aquellos aspirantes que hubieran recorrido todas las etapas del conocimiento.

egresaban con el Título de Ingenieros de Fábrica en la especialidad que se cursaba.

El 17 de Junio del año 1948 el Proyecto recibe la tan esperada media sanción por parte de la Honorable Cámara de Senadores y se deriva a las Comisiones de Instrucción Pública y a la de Presupuesto y Hacienda de la Cámara de Diputados. A pesar de ello habrá que esperar la sanción de un Decreto del año 1949 para encontrar el establecimiento de la gratuidad en el estudio universitario (Decreto N° 29.337/49).

Estas acciones que replicaron en cuanto a la manera de atender las demandas de los estudiantes, cuando estos presentan alternativas diversas en su formación. Con el transcurrir del tiempo estas diferencias se fueron profundizando, y por lo tanto hoy en día, existiendo la gratuidad de la formación universitaria; quienes acceden resultan aquellos estudiantes que sobresalen por sus estudios previos y por las características socio – culturales de su núcleo familiar.

Al respecto, Ezcurra (2013) rotulaba la situación como: “una inclusión excluyente”, ya que estos estudiantes, a los cuales podríamos ponerle el nombre de favorecidos, son los que logran graduarse.

Así entonces, nos encontramos con distintas estrategias que ponen en atención las distintas Universidades a efectos de atemperar las debilidades cognitivas, sociales, culturales, personales y/o económicas que surgen como principales problemas dado el elevado abandono y/o deserción que presentan los estudiantes universitarios.

En lo referido a la cuestión económica, se promovieron a partir del año 2010 distintos tipos de becas o subsidios, para atender este tipo de problemática que promueve el abandono. En cuanto a las debilidades cognitivas, además de adolecer de saberes y/o

conocimientos; se deben desterrar las deficiencias en relación de las Estrategias de Aprendizaje, cobrando relevancia los denominados Estilos de Aprendizaje, ya que ofrecen una instancia favorable y efectiva en el camino del estudio. Aquí radica la relevancia de la investigación que estamos llevando a cabo.

El siguiente esquema que se presenta a continuación resulta ilustrativo de como las Universidades Nacionales, fueron tratando de elevar la cantidad de graduados; atemperando entonces cuestiones que debilitaban el abandono. Así podemos observar:

### **PORCENTAL DE GRADUACIÓN PERÍODO (2006 – 2012)**

<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Universidad Nacional de La Matanza	59,8 %
Universidad Nacional de Rosario	44,2 %
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	39,5 %
Universidad Tecnológica Nacional	39,4 %
Universidad Nacional de Cuyo	38,6 %

*Fuente: Centro de Estudios de la Educación Argentina (Centro de Estudios de la Educación Argentina. Universidad de Belgrano, 2018:5).*

Como se denota, la Universidad que logró alcanzar el mayor porcentual de titulados, para el período comprendido, fue la Universidad Nacional de La Matanza; favorable alternativa alcanzada dado que se abordó la cuestión del abandono y/o deserción desde distintas aristas que subsume la problemática.

La propuesta de investigación promovida focalizada en los Estilos de Aprendizaje, se encuadra en esta línea de acciones llevada a cabo.

## **Capítulo 3**

### **Los Estudiantes de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza**

Para el desarrollo del presente trabajo se tomó una muestra de 145 casos, de ambos géneros, de una población de estudiantes de primer año de la Carrera Profesorado y Licenciatura de Educación Física, dependiente del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Matanza.

El mismo se articuló frente a la inquietud generada por el plantel docente de la Carrera de Educación Física, dados los continuos retrasos, abandono y deserción que presentan sobre todo los estudiantes de primer año de la Carrera. Como también se desagrega de la manifiesta preocupación planteada por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Matanza para atender y así elevar la cantidad de graduados, como se ilustró en el cuadro anteriormente.

Es de suma importancia aclarar que se tendrá en cuenta que la carrera de Educación Física, fue programada desde su diseño curricular, en base a las siguientes tres Áreas: PEDAGÓGICA – HUMANISTA, BIOLÓGICA y DEPORTIVA.

Alternativas que se desprenden de los fundamentos que conforman el Plan de Estudios correspondiente, el cual fue trabajado por una comisión de expertos designados al respecto; y que posteriormente resultó avalado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Matanza y finalmente refrendado por el Ministerio de Educación de La Nación en el año 1999.

En base a este panorama, el objeto del presente trabajo se centraliza, en conocer cuáles son los denominados Estilos de

Aprendizaje, con que los estudiantes de 1° Año de la Carrera de Educación Física, asumen puntualmente el estudio de asignaturas provenientes de las áreas: Pedagógica - Humanista y Biológica.

Por tanto, la metodología utilizada puede encuadrarse como experimental – descriptiva.

Retomando lo desarrollado en el Capítulo N° 1 en lo referido a los Estilos de Aprendizaje, es importante mencionar que los estudiantes, logran apropiarse de los conocimientos, cuando estos conocen sus propios Estilos de Aprendizaje, por lo cual es importante que los docentes manejen estas cuestiones con los alumnos, y de esta forma intervenir ante las dificultades presentadas en lo referido a la deserción, retraso y abandono.

Como así también, es relevante establecer cuáles de los Estilos de Aprendizaje resultarán los más adecuados para asumir las exigencias académicas de determinados grupos específicos de asignaturas dadas su especificidad epistemológica.

Para el caso del presente trabajo resulta compleja esta situación descripta, ya que la disciplina de Educación Física, demanda la interacción de saberes provenientes de la Áreas Biológica, Pedagógica - Humanista, y los propios de la actividad motriz (Área Práctica).

Cada uno de estos conocimientos dada su especificidad denota de la particularidad de un Estilo de Aprendizaje puntual. Es decir, que los estudiantes deberían adoptar distintos Estilos de Aprendizaje, de acuerdo con las áreas de saberes que debe asumir en su recorrido académico.

Para el presente trabajo se tomaron como referencia las siguientes asignaturas: Anatomía y Fisiología de carácter anual; Biología, Pedagogía y Teorías del Aprendizaje, de carácter cuatrimestral. Las dos primeras de ellas pertenecen al Área disciplinar de las

asignaturas Biológicas y las dos últimas a la Pedagógica - Humanista.

Como herramienta de trabajo se utilizó el cuestionario CHAE (Honey & Alonso, 2003), al cual se le plasmó una adaptación a través de la incorporación de algunas preguntas, que se consideraron de importancia en el análisis final de los resultados obtenidos. Al tratarse de una Carrera de formación docente es pertinente destacar que las asignaturas prácticas necesitan que el alumno refuerce sus prácticas corporales, lo cual incide considerablemente, en disminuir su tiempo, al tener que encarar los estudios de los aspectos teóricos.

Al entregarse dicho formulario, con el cual se realizó la encuesta a los estudiantes, se realizó una breve explicación con respecto al objetivo que tenía la realización de las mismas; aclarando a los estudiantes que la misma sería de carácter anónimo y que contaban con un plazo de siete días para su entrega completa.

Una vez finalizada la primera etapa referida a la recolección de datos, se estudiaron y analizaron los 145 casos, de ambos géneros, para determinar los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes en asignaturas seleccionadas correspondientes a los campos de las Ciencias Biológicas (Biología – Anatomía y Fisiología; n = 48) y de las Ciencias Pedagógicas (Teoría del Aprendizaje y Pedagogía; n = 97).

Se debe aclarar que la escala de calificación corresponde de 1 a 10 puntos, y los alumnos promocionan las asignaturas cuando la nota final es de 7 (siete) o más puntos. A la condición de ausente en la calificación se le asigna un valor de 0 (cero). Los alumnos categorizados como ausentes, han completado el cuestionario y cursado la asignatura, pero no se presentaron a las evaluaciones para obtener la calificación final.

Como ya se mencionó anteriormente el Estilo de Aprendizaje predominante en los alumnos fue determinado a través del cuestionario CHAE contrastado con el desempeño académico mediante la nota obtenida al final de la cursada del año 2014, de las materias mencionadas.

El tratamiento estadístico fue realizado con el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 20.0 "IBM Corp., Armonk, New York" (Sanchez Carrión, 1990). En todos los casos la significación estadística se estableció para  $p < 0.05$ .

### **Hipótesis de Trabajo**

Las hipótesis planteadas para el siguiente trabajo fueron las siguientes:

1. El Estilo de Aprendizaje predominante utilizado por los estudiantes que obtienen mejores calificaciones en las materias del Área Biológica es el PRAGMÁTICO.
2. El Estilo de Aprendizaje predominante utilizado por los estudiantes que obtienen mejores calificaciones en las materias del Área Pedagógica - Humanista es el TEÓRICO.
3. Existen diferencias de Estilos de Aprendizaje entre los alumnos y las alumnas de las asignaturas de las Áreas Pedagógico - Humanista y Biológica.

### **Preguntas de Trabajo**

Para poder confirmar o descartar las mencionadas hipótesis se plantearán y responderán tres preguntas que se desarrollan a continuación; y posteriormente se realizará en análisis estadístico correspondiente:

## Pregunta N° 1

¿Hay asociación entre la nota obtenida y el Estilo de Aprendizaje, considerando por separado las asignaturas de Ciencias Biológicas y de Ciencias Pedagógicas?

Tabla N° 1. Distribución de frecuencias para notas obtenidas en la Asignatura Anatomía y Fisiología perteneciente al Plan de Estudios de la Carrera Profesorado y Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza (ÁREA BIOLÓGICA).

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	20	41.7	41.7
2	2	4.2	45.8
4	3	6.3	52.1
5	2	4.2	56.3
6	9	18.8	75.0
7	2	4.2	79.2
8	6	6.3	85.4
9	3	12.5	97.9
10	1	2.1	100.0
TOTAL	48	100.0	

Distribución de frecuencias para notas obtenidas en Ciencias Biológicas (n = 48)



**Tabla N° 2.** Distribución de frecuencias para Estilos da Aprendizaje predominantes en el Área Biológica de los Estudiantes de la Carrera Profesorado y Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza.

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	7	14.6	14.6
2	1	2.1	16.7
3	19	39.6	56.3
4	3	6.3	62.5
5	6	12.5	75.0
6	2	4.2	79.2
7	6	12.5	91.7
8	1	2.1	93.8
9	2	4.2	97.9
10	1	2.1	100.0
TOTAL	48	100.0	

Distribución de frecuencias para Estilos de Aprendizaje predominantes en Ciencias Biológicas (n=48, Moda=3). 1 = Teórico, 2 = Activo/Teórico, 3 = Reflexivo, 4 = Reflexivo/Teórico, 5 = Pragmático, 6 = Teórico/Pragmático, 7 = Activo, 8 = Reflexivo/Pragmático, 9 = Activo/Reflexivo, 10 = Reflexivo/Teórico/Pragmático, 11 = Activo/Reflexivo/Teórico, 12 = Activo/Reflexivo/Pragmático, 13 = Activo/Pragmático.

Lo que se puede observar en esta Tabla N.º 2 para todo el grupo de cursada el Estilo de Aprendizaje predominante es el 3 = Reflexivo.

Gráfico N° 1. Gráfico de Barras para las notas obtenidas en la Asignatura Anatomía y Fisiología perteneciente al Plan de Estudios de la Carrera Profesorado y Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza (ÁREA BIOLÓGICA).

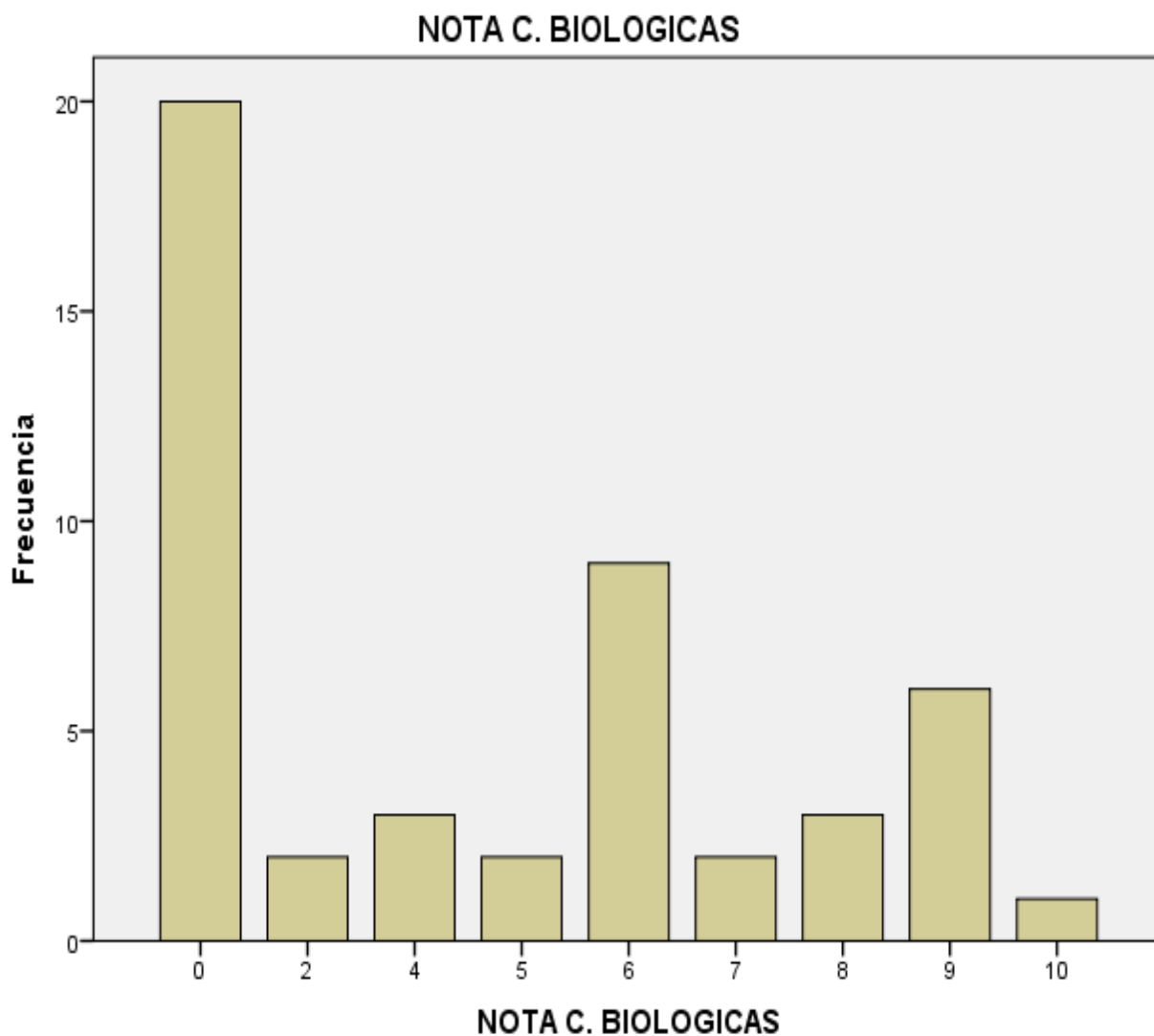


Gráfico de Barras para notas obtenidas en Ciencias Biológicas (n = 48)

Gráfico N° 2. Gráfico de Barras para Estilos de Aprendizaje predominantes en el Área Biológica de los Estudiantes de la Carrera Profesorado y Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza.

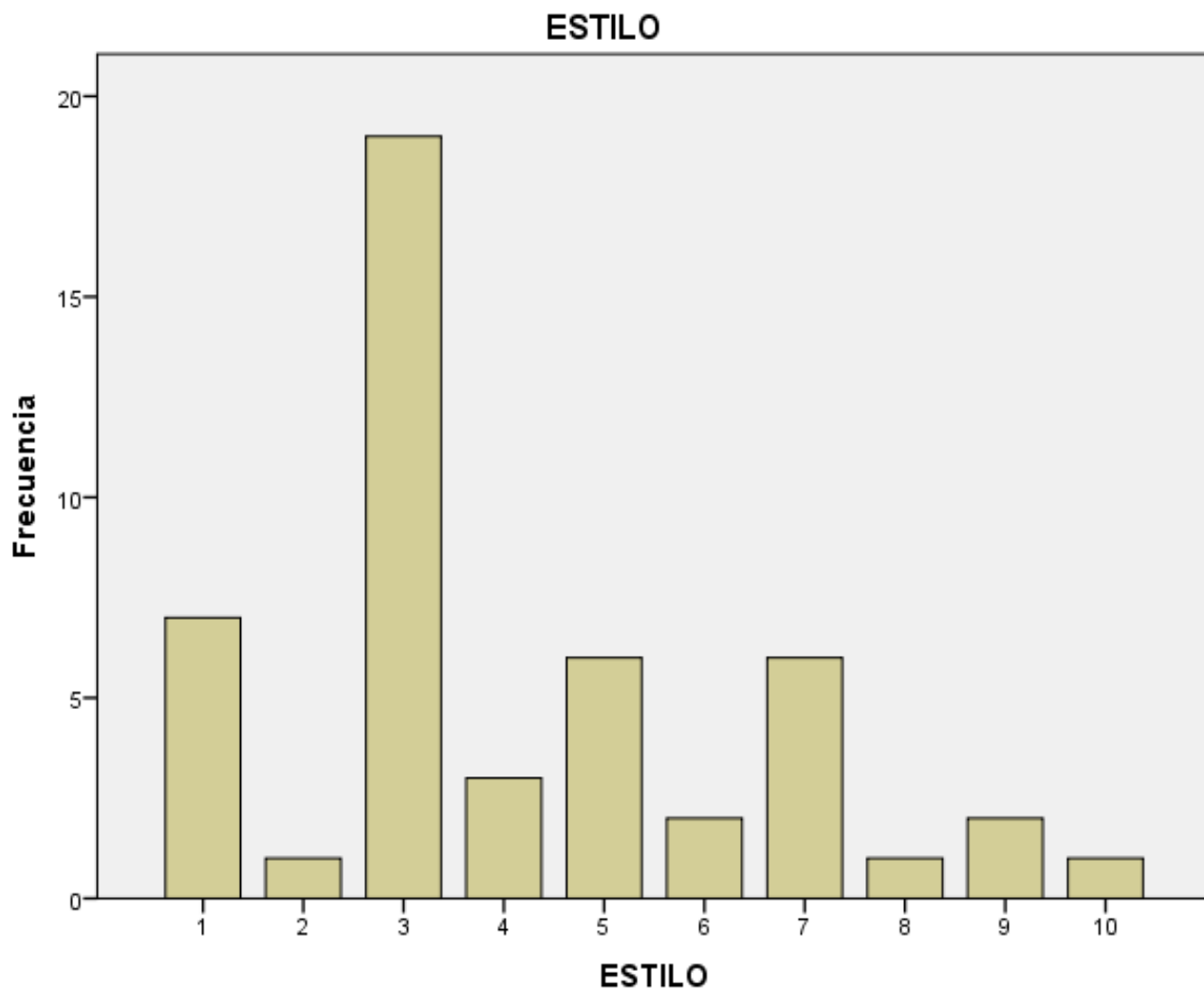


Gráfico de Barras para Estilos de Aprendizaje predominante en Ciencias Biológicas (n = 48)

Tabla N° 3. Distribución de frecuencias para notas obtenidas en las Asignaturas Teorías del Aprendizaje y Pedagogía perteneciente al Plan de Estudios de la Carrera Profesorado y Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza (ÁREA PEDAGÓGICA - HUMANISTA).

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	27	27.8	27.8
1	2	2.1	29.9
2	19	19.6	49.5
4	2	2.1	51.5
5	13	13.4	64.9
6	3	3.1	68.0
7	24	24.7	92.8
8	6	6.2	99.0
9	1	1.0	100.0
TOTAL	97	100.0	

Distribución de frecuencias para notas obtenidas en Ciencias Pedagógicas (n = 48)

Tabla N° 4. Distribución de frecuencias para notas en el Área Biológica de los Estudiantes de la Carrera Profesorado y Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza.

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	15	15.5	15.5
3	24	24.7	40.2
4	2	2.1	42.3
5	7	7.2	49.5
6	1	1.0	50.5
7	35	36.1	86.6
8	3	3.1	89.7
9	6	6.2	95.9
10	1	1.0	96.9
12	1	1.0	97.9
13	2	2.1	100.0
TOTAL	97	100.0	

Distribución de frecuencias para Estilos de Aprendizaje predominantes en Ciencias Pedagógicas (n=97, Moda=7). 1 = Teórico, 2 = Activo/Teórico, 3 = Reflexivo, 4 = Reflexivo/Teórico, 5

= Pragmático, 6 = Teórico/Pragmático, 7 = Activo, 8 = Reflexivo/Pragmático, 9 = Activo/Reflexivo, 10 = Reflexivo/Teórico/Pragmático, 11 = Activo/Reflexivo/Teórico, 12 = Activo/Reflexivo/Pragmático, 13 = Activo/Pragmático.

Lo que se puede observar en esta Tabla N.º 4, para todo el grupo de cursada el Estilo de Aprendizaje predominante es el 7 = Activo.

Gráfico N° 3. Gráfico de Barras para las notas obtenidas en las Asignaturas Teorías del Aprendizaje y Pedagogía perteneciente al Plan de Estudios de la Carrera Profesorado y Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza (ÁREA PEDAGÓGICA - HUMANISTA).

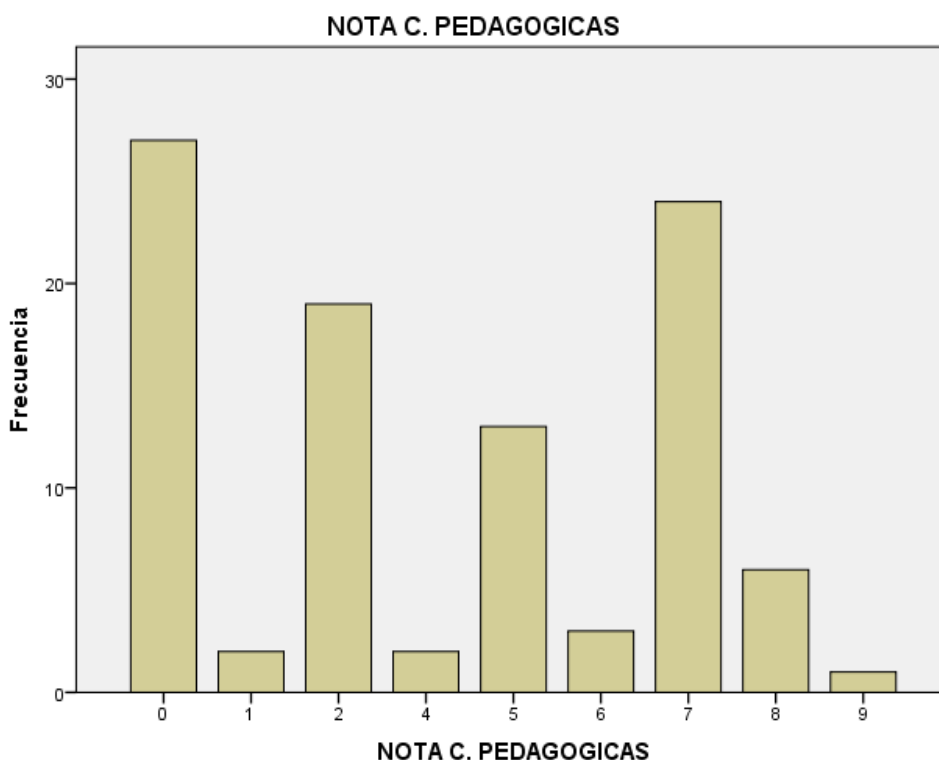


Gráfico de Barras para notas obtenidas en Ciencias Pedagógicas  
(n = 97)

Gráfico N° 4. Gráfico de Barras para Estilos de Aprendizaje predominantes en el Área Pedagógica – Humanista de los Estudiantes de la Carrera Profesorado y Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza.

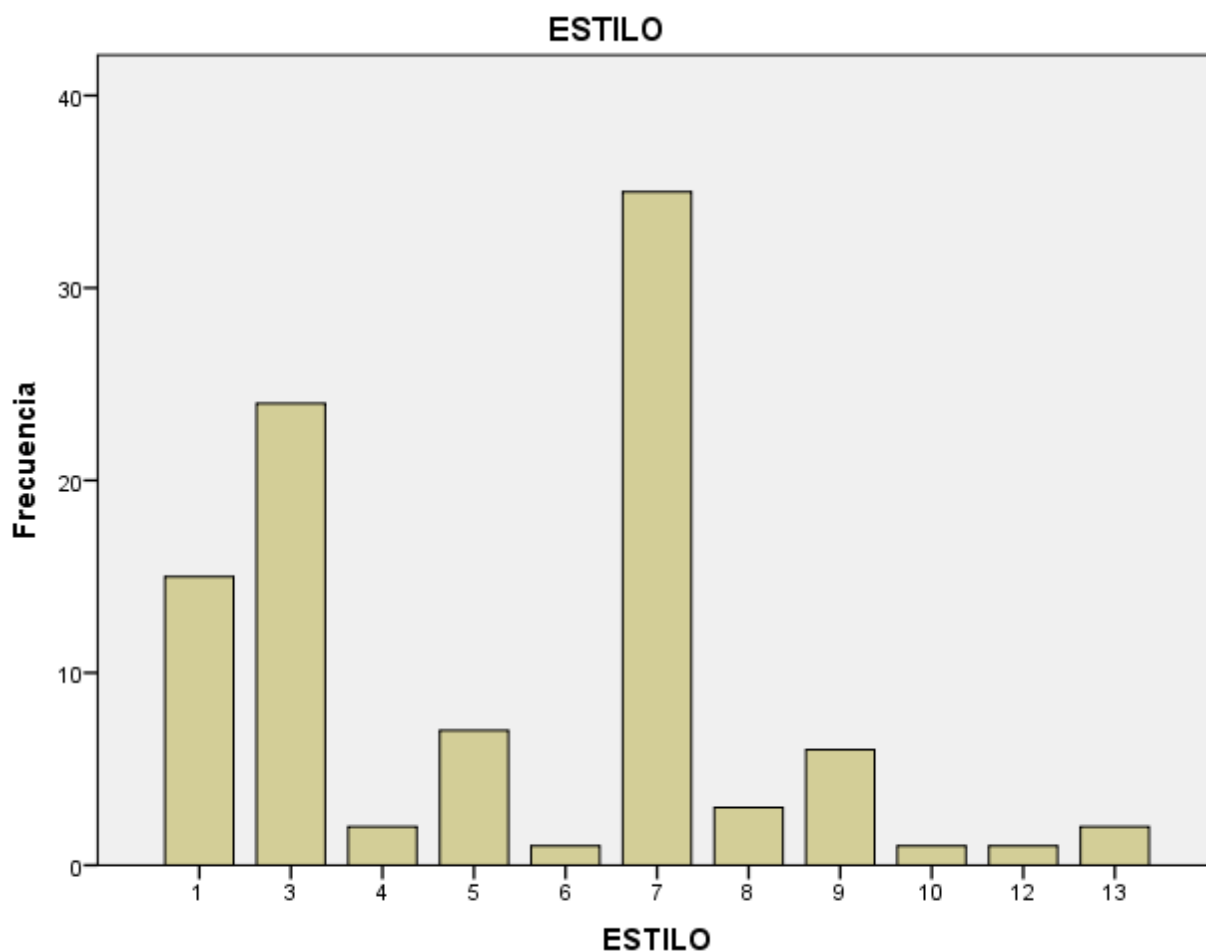


Gráfico de Barras para Estilos de Aprendizaje predominante en Ciencias Pedagógicas (n = 97)

A los efectos de responder al interrogante acerca de encontrar posibles asociaciones entre las variables mencionadas, nota obtenida en las asignaturas en cuestión y los Estilos de Aprendizaje, se utilizó el coeficiente Eta obtenido.

Es importante mencionar que el mismo es el recomendado cuando se analizan asociaciones entre una variable en escala de intervalo

o de razón (cuantitativas, en este caso, nota obtenida), y una variable nominal u ordinal (cualitativas, en este caso, los Etilos de Aprendizaje).

Los valores de Eta, pueden asumirse entre 0 y 1. Valores próximos a 0 indican que el comportamiento de la variable Y, variable dependiente (nota obtenida), es independiente de X, variable independiente (estilo de aprendizaje). Valores de Eta próximos a 1, indicarán alta dependencia.

Por otro lado, el cuadrado de Eta (Eta<sup>2</sup>), puede interpretarse como la proporción de variabilidad de la variable Y (nota obtenida), explicada por los valores de X (Estilo de Aprendizaje).

Tabla N° 5. Coeficiente Eta para la asociación entre nota obtenida en las Asignaturas correspondientes al Área de las Ciencias Biológicas y el Estilo de Aprendizaje.

#### Medidas direccionales

			<b>VALOR</b>
<b>Nominal por intervalo</b>	<b>Eta</b>	<b>ESTILO dependiente NOTA C. BIOLÓGICAS</b>	<b>0.408</b>
	<b>Eta 2</b>	<b>dependiente NOTA C. BIOLÓGICAS</b>	<b>0.510</b>
		<b>dependiente</b>	<b>0.260</b>

**Tabla N° 6.** Coeficiente Eta para la asociación entre nota obtenida en las Asignaturas correspondientes al Área de las Ciencias Pedagógicas – Humanista y el Estilo de Aprendizaje.

### Medidas direccionales

			<b>VALOR</b>
<b>Nominal por intervalo</b>	<b>Eta</b>	<b>ESTILO dependiente NOTA C. PEDAGÓGICAS</b>	<b>0.234</b>
	<b>Eta 2</b>	<b>dependiente NOTA C.</b>	<b>0.252</b>
		<b>PEDAGÓGICAS dependiente</b>	<b>0.063</b>

De acuerdo a la recolección y análisis de los datos podemos referenciar que en la Tablas N° 5 y N° 6; en cuanto a los valores de Eta y Eta2, hay una débil asociación entre la nota obtenida y el Estilo de Aprendizaje, a saber:

1. Para las asignaturas correspondientes al Área de las Ciencias Biológicas (Anatomía y Fisiología – Biología), el valor de Eta2 indica que el Estilo de Aprendizaje explica sólo un 26 % de la variabilidad de las notas obtenidas.
2. Para las asignaturas correspondientes al Área de Ciencias Pedagógicas - Humanista (Teorías del Aprendizaje – Pedagogía), el valor de Eta2 indica que el estilo de aprendizaje explica alrededor del 6 % de la variabilidad de las notas obtenidas.

A partir de lo analizado y en respuesta al primer interrogante propuesto se llegó a la conclusión de que la asociación entre la calificación obtenida y el Estilo de Aprendizaje, es muy débil para las asignaturas relacionadas con las Ciencias Biológicas, y más



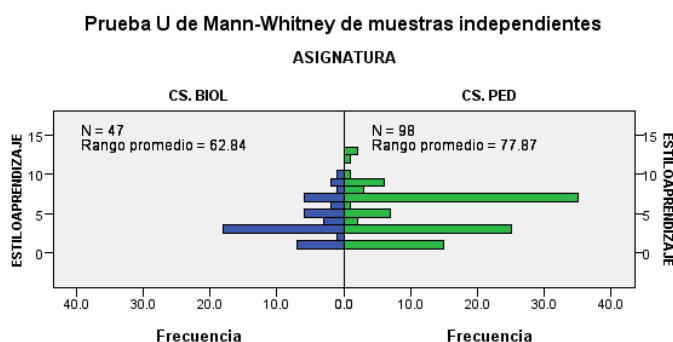
frágil aún, considerando a las asignaturas de las Ciencias Pedagógicas.

### Pregunta N° 1

¿Existen diferencias significativas en el Estilo de Aprendizaje entre las asignaturas que corresponden a las Ciencias Biológicas y a las Ciencias Pedagógicas?

Para responder a este interrogante, se llevó a cabo un Test de Contraste Estadístico sobre la variable en cuestión entre los dos grupos considerados. Así, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, la que constituye una excelente alternativa, y el test no paramétrico más eficaz para estos casos (SPSS Inc., 2006, Morgan, LeechGloeckner & Barret, 2004, Ferrán Aranaz, 1996, Alvarez Cáceres, 1995, Haber & Runyon, 1986).

Cuadro N° 1. Gráfico y Tabla de la Prueba de Mann – Whitney



<b>N total</b>	145
<b>U de Mann-Whitney</b>	2,780.500
<b>W de Wilcoxon</b>	7,631.500
<b>Probar estadística</b>	2,780.500
<b>Error típico</b>	230.356
<b>Estadística de prueba estandarizada</b>	2.073
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	.038

De acuerdo al análisis del Cuadro N° 1, se puede afirmar que el valor de U de Mann – Whitney (2780,5), es significativo ( $p = 0,038$ ).

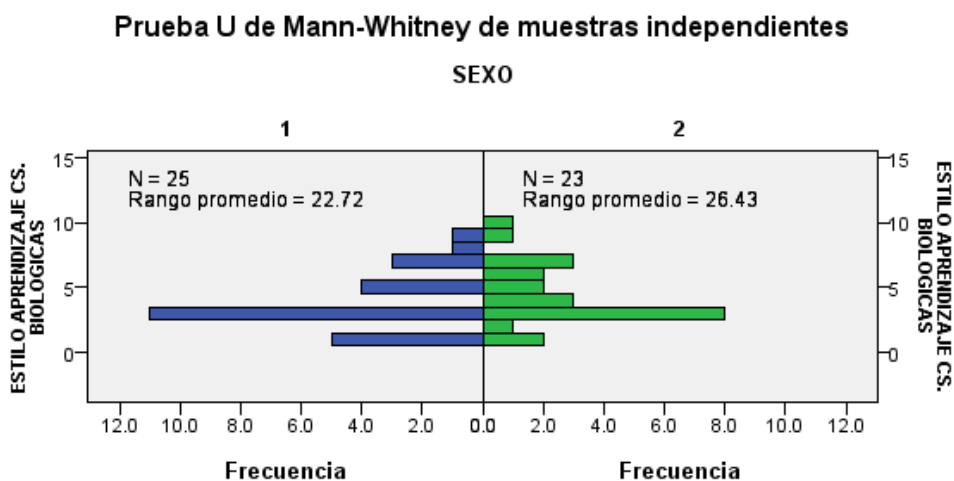
Por lo tanto, este valor, indica que existen significativas diferencias entre los Estilos de Aprendizaje de los alumnos de la Carrera de Profesorado y Licenciatura de educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza; que cursan las Asignaturas Anatomía y Fisiología – Biología (ÁREA BIOLÓGICA) / Teorías del Aprendizaje – Pedagogía (ÁREA PEDAGÓGICA – HUMANISTA). Lo cual responde al segundo interrogante propuesto.

Así entonces en función de los resultados obtenidos que dieron origen a la respuesta a la pregunta anterior, se plantea el siguiente interrogante:

¿Existen diferencias significativas para el Estilo de Aprendizaje entre varones y mujeres, considerando por separado las asignaturas correspondientes a Ciencias Biológicas y Pedagógicas?

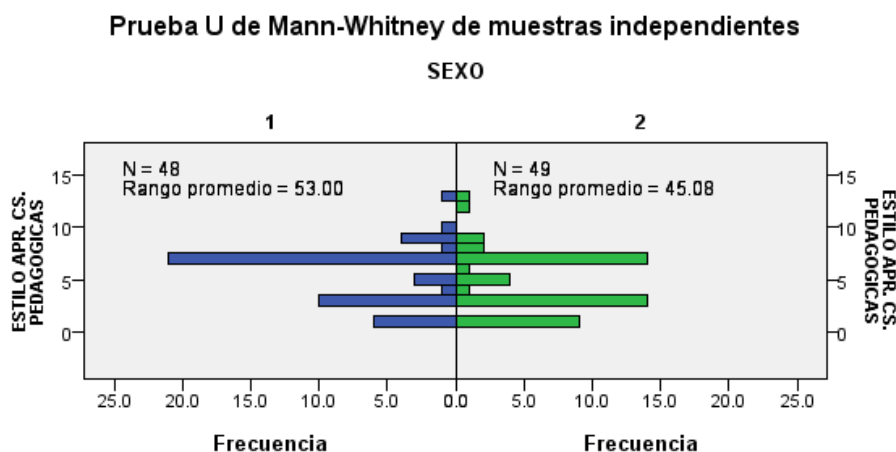
Para ello, también se aplicó la prueba no paramétrica de contraste U de Mann-Whitney.

**Cuadro N° 2.** Gráfico y Tabla de la Prueba de Mann – Whitney para Estilo de Aprendizaje de varones y mujeres para las Asignaturas del Área de las Ciencias Biológicas (Anatomía y Fisiología – Biología). Referencias (1 = Mujeres; 2 = Varones).



<b>N total</b>	48
<b>U de Mann-Whitney</b>	332.000
<b>W de Wilcoxon</b>	608.000
<b>Probar estadística</b>	332.000
<b>Error típico</b>	46.753
<b>Estadística de prueba estandarizada</b>	.952
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	.341

**Cuadro N° 3.** Gráfico y Tabla de la Prueba de Mann – Whitney para Estilo de Aprendizaje de varones y mujeres para las Asignaturas del Área de las Ciencias Pedagógicas (Teorías del Aprendizaje – Pedagogía). Referencias (1 = Mujeres; 2 = Varones).



<b>N total</b>	97
<b>U de Mann-Whitney</b>	984.000
<b>W de Wilcoxon</b>	2,209.000
<b>Probar estadística</b>	984.000
<b>Error típico</b>	133.914
<b>Estadística de prueba estandarizada</b>	-1.434
<b>Sig. asintótica (prueba de dos caras)</b>	.152

De acuerdo al análisis de los Cuadros N° 2 y N° 3 podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre Varones y Mujeres ya sea para las Asignaturas del Área de las Ciencias Biológicas (Anatomía y Fisiología – Biología), U de Mann-Whitney = 332; p = 0,341, NS, y las Asignaturas del Área de las Ciencias Pedagógicas (Teorías del Aprendizaje – Pedagogía), U de Mann-Whitney = 984; p = 0,152, NS. Lo cual responde al segundo interrogante propuesto.

## **Inferencias Estadísticas**

Con respecto a las hipótesis planteadas en el presente trabajo y teniendo en cuenta el relevamiento y análisis estadístico realizado; presentamos las siguientes inferencias:

1. Rechazar las dos primeras Hipótesis planteadas en el presente trabajo. Teniendo en cuenta que la asociación obtenida entre el Estilo de Aprendizaje y la nota obtenida es muy baja en las asignaturas del ÁREA BIOLÓGICA (Biología y Anatomía y Fisiología), y más débil aún en las del ÁREA PEDAGÓGICA - HUMANISTA (Teorías del Aprendizaje y Pedagogía). La misma se comprueba mediante los valores de Eta y Eta<sup>2</sup> obtenidos para tal fin, como así también no puede plantearse ninguna asociación; ni siquiera en los alumnos de mejor desempeño académico.
2. El Estilo de Aprendizaje que presenta mayor frecuencia, y que además es el predominante, en las asignaturas del ÁREA BIOLÓGICA es el Reflexivo.
3. El Estilo de Aprendizaje que presenta mayor frecuencia, y que además es el predominante, en las asignaturas del ÁREA PEDAGÓGICA - HUMANISTA es el Activo.
4. Rechazar la tercera hipótesis, ya que no existen diferencias significativas entre varones y mujeres, tanto para las asignaturas del ÁREA BIOLÓGICA y ÁREA PEDAGÓGICA - HUMANISTA.

Por tanto, en base a las siguientes inferencias desarrolladas, podemos plantear a modo de conclusiones, que seguramente representan subsidios para seguir profundizando.

## Conclusiones

El presente trabajo pretendió realizar un estudio de carácter exploratorio, que intenta develar una tendencia. Por lo cual se recomienda incrementar el número de casos totales y de los distintos subgrupos, en futuras investigaciones. Esto permitirá obtener conclusiones más firmes y así poder analizar la influencia de otras variables a definir y relevar sobre el fenómeno a estudiar.

Los resultados obtenidos del presente análisis, nos permite aseverar que dadas las particularidades que debe encarar el estudiante de Educación Física, requiere de un objeto de estudio multidisciplinar, donde saben converger variadas Áreas del conocimiento, sin la predominancia de ninguna de ellas, es decir necesita indudablemente de una apertura de igual significación en cuanto a las exigencias del estudio.

Así entonces los estudiantes de primer año de la Carrera Profesorado y Licenciatura de Física cuentan, con igual medida, de los Estilos de Aprendizaje Pragmático y Teórico, en forma simultánea, y que aplican de acuerdo con las exigencias que le demandan cada una de las Áreas de formación establecidas.

A partir de ello reafirmamos que la disciplina de la Educación Física, no resulta encuadrada por un Estilo de Aprendizaje determinado, sino que deben convivir varios Estilos para asumir el campo multidisciplinar que subsume dicha disciplina.

También debemos tener en cuenta que el desarrollo de los Estilos de Aprendizaje debería ser la resultante de lo trabajado en el Nivel Medio, es decir la muestra tomada de los estudiantes de Educación Física, ya deberían contar con estas herramientas cognitivas ya internalizadas. Circunstancia que refleja muy nítidamente las

deficiencias que se constituyen en los subsistemas de nuestro Sistema Educativo.

A partir de ello nos animamos a plantear que este no reconocimiento de los Estilos de Aprendizaje, por parte de los jóvenes, es aún más grave que la falta de saberes y/o conocimientos específicos. Dado que no les permiten alcanzar aprendizajes significativos.

Alternativa que se suele acentuar con los alumnos recién egresados de la Escuela Secundaria, ya que deben llevar a cabo su propia experiencia; y por tanto resultan renuentes a incorporar estrategias de estudio ajenas. Así lamentablemente, existen tiempos que los jóvenes deben transitar. Situación que no debemos perder de vista, ya que los estudiantes sobre los cuales se trabajó; corresponde al 1° año de la cursada.

Es de suma importancia tener en cuenta que las asignaturas del Área Pedagógica – Humanista; y Biología, que corresponde al Área Biológica, son de régimen cuatrimestral, mientras que la asignatura del Área Biológica, Anatomía y Fisiología resulta anual.

Por lo tanto, se podría llegar a interpretar que la asignatura de régimen anual contaría con mayores posibilidades para anclar el Estilo de Aprendizaje adecuado, para asimilar su desarrollo y posterior estudio.

Aunque si podemos observar que, en otras carreras universitarias el objeto de estudio resulta más específico y determinado. Por ejemplo, en Ingeniería prevalecen las Ciencias Exactas, o en Medicina prevalecen las Ciencias Biológicas.

Sin embargo, la Carrera de Educación Física, dada la multiplicidad de saberes que se estudian, requiere de la implementación de varios Estilos de Aprendizaje en forma casi simultánea; que evidentemente dificulta la cuestión.

Con esta última consideración, y en clara observancia de la concurrencia de los Estilos de Aprendizaje en base al objeto de estudio; entendemos que resulta un campo muy propicio para futuros estudios. Asimismo, podemos señalar la vital importancia que revela que los estudiantes conozcan las herramientas cognitivas representada en los Estilos de Aprendizaje, adecuadas frente a las especificidades de cada área del saber particular; y por tanto aplicarlas conducentemente en la búsqueda de un aprendizaje significativo. Instancia que conllevará un rendimiento académico favorable, y así atender o al menos disminuir las dificultades en la prosecución de la carrera elegida, circunstancia que operará favorablemente en la motivación del alumno para continuar estudiando.



## Bibliografía

Abad Robles, M., Rodriguez, J., & Gimenez Fuentes, F. (8 de Mayo de 2009). *El deporte en las etapas educativas de primaria y secundaria*. *Revista Digital EF Deportes*. Recuperado el 8 de Mayo de 2012, de EF Deportes: <http://www.efdeportes.com/efd132/el-deporte-en-las-etapas-educativas.htm>

Aguilar Rivera, M. (2010). Los enfoques de Aprendizaje en la universidad: un estudio de caso. *Revista de Psicología*. Volúmen 6 N° 11.

Aisenstein, A. (1998). *La educación Física en el nuevo contexto educativo: en busca del eslabón perdido*. Buenos Aires: Eudeba.

Alonso, C. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Mensajero.

Alonso, C., & Gallego, D. (2004). *Estilos Individuales de Aprendizaje: Implicaciones en la Conducta Vocacional*. Madrid: UNED.

Antoni, E. J. (2003). *Alumnos Universitarios: el por qué de sus éxitos y fracasos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Baquero, R. (1998). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.

Beltran, J. (2003). Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación*, 73, N° 332, 55-73.

Bordieau, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. M. (2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.

Bruner, J. (1999). *La Educación: Puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2004). *Realidad y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Caldelari, M., & Funes, P. (1998). *Escenas Reformistas. La Reforma Universitaria 1918 – 1930*. Argentina: Eudeba.

Campomar, G. (2015). *Evolución del Profesorado de Educación Física y su transición a la Educación Superior*. Argentina: Espacio Editorial.

Carli, S. (2012). *El Estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Carr, W., & kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Carretero, M. (1999). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

Carretero, M. (2008). *Razonamiento y Comprensión*. Argentina: Editorial Trotta.

Castillo Arredondo, S. (2002). *Compromiso de la Educación Educativa*. México: Pearson.

Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J., & Renzi, G. (2010). *La formación docente en educación Física: Perspectiva y Prospectiva*. Argentina: Noveduc.

*Decreto N° 14.438/44. República Argentina.*

*Decreto N° 29.337/49. República Argentina.*

Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. Lawrence. Kansas: Price Systems.

Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en Educación Superior*. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ferré, N. (2007). *Articulación Universidad Escuela Secundaria*. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gaskins, I., & Elliot, T. (2000). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Gracián, C. (2015). *La especialidad y el proceso globalizador. En Mundt, C (Coordinador), Problemáticas contemporáneas: Ensayo sobre una época detransición*. Argentina: EDUNTREF.

Guadani, A. A. (Agosto de 2018). *Centro de Estudios de la Educación Argentina*. Recuperado el Abril de 2019, de Universidad de Belgrano: [http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8694/cea\\_agosto\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8694/cea_agosto_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Honey, P., & Alonso, C. (2003). *Estilos de Aprendizaje*. Recuperado el 1 de Junio de 2016, de Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chae/chae.htm>

Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. Reino Unido: Peter Honey Pub.

Hunt, D. (1979). *Learning Styles and student needs: An introduction to conceptual level*. En *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. . Virginia: Reston, 27-38.

Kaplan, C. (2013). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kolb, D. (1984). *Experimental Learning. Experience as the source of learning and development*. Nueva York: Pentice Hall.

*Ley N° 24.521/95. República Argentina.*

*Ley N° 12.921/46. República Argentina.*

*Ley N° 13.229/48. República Argentina.*

*Ley N° 8.871/12. República Argentina.*

Lombana Soto, C. (2002). *Metacognición*. Colombia: Magisterio.

Malet, A. M., & Monetti, E. (2014). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Argentina: Noveduc.

Martínez, D. (2013). *Gestión en la Universidad Pública*. Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.

Martori Cañas, J. (2013). *Análisis Estadístico de los SPSS para Windows. Volumen II. Estadística multivalente. España*. España: Editorial MC Graw Hill.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Argentina: Aique.

Mayor, J., Suengas, A., & Marques, J. (1995). *Estrategias Metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. España: Editorial Síntesis.

Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires. Buenos Aires: Paidós.

Mundt, C. (Coordinador) (2015). *Problemáticas contemporáneas: Ensayo sobre una época de transición*. Argentina: EDUNTREF.

Pauk, W. (2002). *Estrategias de Estudio*. México: Pearson.

Pérez Lindo, A. (2012). *Competencias Docentes*. Argentina: Tinta Fresca .

Pozo, J. (2001). *El Aprendizaje Estratégico. Siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.

Prieto Pimienta, J. (2008). *La evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson.

Riding, R., & Rayner, S. (2002). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London: David Fulton Publishers.

Ríos, C., & Silva, E. D. (2013). *Cuestiones conceptuales e históricas en base a la ingeniería*. Argentina: Tercer Milenio.

Sampieri Hernández, R., & Fernández Collado, C. (1998). *Metodología de la Investigación. Mc. GrawHill*. México.

Sanchez Carrión, J. M. (1990). *Introducción al análisis de datos con SPSS/PC versión 2.0 y 3.0*. España: Alianza Editorial .

Sánchez Gonzáles, L. (2010). *Habilidades Intelectuales*. Argentina: Alfaomega Argentina.

Santorsola, M. V. (2009). *Metacognición y Articulación*. Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.

Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación Educativa I y II*. Argentina: Magisterio.

Silva, E. D. (2007). *Aportes para la profundización de la pedagogía*. Argentina: Prometeo.

Silva, E. D. (2007). *Separata sobre la normativa educativa nacional*. Argentina: Prometeo.

Silva, E. D., & Glina, R. (2015). *Aportes para el análisis de la Educación Física con una visión integral*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.

Silva, E. D., & Glina, R. (2014). *En Torno a la Educación Física*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.

Silva, E. D., & Glina, R., Pérez Rodríguez M. (2018). *Panóptico sobre la Educación Física*. Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Argentina: Homosapiens Ediciones.

Suasnábar, C., Rovelli, L., & Chiroleu, A. (2012). *Política universitaria en la Argentina*. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Timmermann Bernheim, C. (2018). La Reforma Universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9 (1), 103-107.

Tomassone, D. T. (2006). *Universidad Obrera Nacional. Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una Universidad (1948 – 1962)*. Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.

Toribio, D. (2010). *La Universidad en la Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.

Valadez, M., Heredia, P., & Arellano, F. (2009). *Aproximación a los estilos de pensamiento: conceptualización e investigación empírica en la educación superior*. España: Creatividad y Sociedad. .

Vilella, V. (2015). *Documentos desde la creación de la Universidad Obrera a la Universidad Tecnológica Nacional*. Argentina.: Universidad Tecnológica Nacional.

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

**Anexos**

## DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

## PLAN 324/00

**TÍTULO : (PLAN A) PROFESORADO Y LICENCIATURA EN EDUCACIÓN  
FÍSICA 402/00/1**

Cód.	Materia	Hs cat X Sem	Hs reloj X Sem	Régimen	Correlat.
0180	Introducción a la Epistemología	6	4	Cuatrim.	----
0390	Teoría del Aprendizaje	3	2	Cuatrim.	----
0391	Pedagogía	3	2	Cuatrim.	----
0392	Biología	3	2	Cuatrim.	----
0393	Educación Sanitaria	6	4	Cuatrim.	----
0394	Introducción a la Psicología	3	2	Cuatrim.	----
0395	Ecología y vida al aire libre	3	2	Cuatrim.	----
0397	Gimnasia I A	3	2	Anual	----
0398	Atletismo I A	3	2	Anual	----
0399	Handball I A	3	2	Anual	----
0400	Basquetbol I A	3	2	Anual	----
0401	Psicología Evolutiva I	6	4	Anual	0394
0402	Didáctica General	3	2	Anual	0390-0391
0404	Natación I A	3	2	Anual	----
0405	Gimnasia II A	3	2	Anual	0397
0406	Atletismo II A	3	2	Anual	0398
0407	Voleibol I A	3	2	Anual	----
0408	Rugby I A / Cestobol I A	3	2	Anual	----
1772	Anatomía y Fisiología	6	4	Anual	----
1730	Fisiología del Ejercicio	3	2	Cuatrim.	1772-393
1732	Biomecánica	3	2	Cuatrim.	1730
0414	Psicología Evolutiva II	3	2	Cuatrim.	0401
0415	Natación II A	3	2	Anual	0404
0416	Gimnasia III A	3	2	Anual	0405
0417	Softbol I A	3	2	Anual	----
0418	Fútbol I A / Expresión Corporal I A	3	2	Anual	----
0419	Hókey S/C - I A	3	2	Anual	----
1753	Des. Evol. De las Actividades Motoras	6	4	Anual	----
1754	Elementos de Sociología en el Deporte	3	2	Anual	----
1755	Est. y Eval. De las Act. Físicas	3	2	Anual	----
1757	Historia de la Educación Física	3	2	Cuatrim.	1777
1758	Legisl. Y Administr. de la Educ. Física	6	4	Anual	1774
1773	Organización de Actividades Lúdicas	6	4	Cuatrim.	----
1774	Ética y Deontología Profesional	3	2	Cuatrim.	0180
1775	Psicología Social	6	4	Cuatrim.	0394
1776	Introd. a la Actividad Física Especial	6	4	Cuatrim.	1732
0413	Metod. de la Enseñanza de la Ed Física	6	4	Anual	0402
1777	Historia de la Educación Argentina	6	4	Cuatrim.	0391
1778	Folklore y Tango	3	2	Cuatrim.	1773

1779	Elocución	3	2	Anual	-----
1780	Observación y Práctica Docente	12	8	Anual	0413
1781	Elementos de RR.PP. e Institucionales	3	2	Cuatrim.	----
1782	Elementos de Comerc. en el Deporte	3	2	Cuatrim.	----
1783	Legislación Deportiva	3	2	Anual	1774
1784	Seminario de Tecnología Deportiva	3	2	Anual	----
1785	Investigación Aplicada	12	8	Cuatrim.	1788
1786	Medicina Deportiva	6	4	Anual	1732
1788	Metodología de la Investigación	12	8	Cuatrim.	1774
	ASIG. TRANSVERSALES OBLIGATORIAS				
0901	Inglés Nivel I	6	4	Cuatrim.	.....
0902	Inglés Nivel II	6	4	Cuatrim.	0901
0903	Inglés Nivel III	6	4	Cuatrim.	0902
0904	Inglés Nivel IV	6	4	Cuatrim.	0903
0911	Computación Nivel I	3	2	Cuatrim.	.....
0912	Computación Nivel II	3	2	Cuatrim.	0911

\* Las materias en color naranja corresponden a la licenciatura en Educación Física

## CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (modificado)

Estimado alumno/a: Los integrantes del Equipo de Investigación te agradecemos tu participación por el esfuerzo y compromiso que pones en juego al responder éste cuestionario, **el cual tiene como principal objetivo poder mejorar la calidad de enseñanza que recibís.** Los datos personales se solicitan para facilitar la identificación de tu rendimiento académico en la asignatura, el Equipo de Investigación **asume el compromiso que serán eliminados** una vez finalizada la investigación y que no van a ser utilizados en las comunicaciones científicas a realizarse. GRACIAS!!!

Nombre:Apellido :

1-Edad:

Colegio Secundario del cual egresaste:

Año:

Localidad del Colegio:

2-Sexo:   (M= Masculino-F= Femenino)

3-¿Cuántas horas trabajás en cada uno de los días de la semana?

Día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Horas							
Total							

4-¿Cuántas horas dormís cada uno de los días de la semana? (no incluye la siesta)

Día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Horas							
Total							

- Hace un círculo en la opción correcta

5 - ¿Fumas? Si No

6 - ¿Tomás bebidas alcohólicas? Si No

7 - ¿Ingerís psicofármacos? Si No

8 - ¿Consumís drogas? Si No

9 - ¿Cuántas horas le dedicás habitualmente al estudio independiente de los contenidos teóricos de las materias, para esta carrera, en cada uno de los días de la semana?

**ATENCIÓN: COMPRENDE LAS HORAS DE ESTUDIO INDEPENDIENTE, FUERA DEL HORARIO DE LA CURSADA**

Día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Horas							



Total							
-------	--	--	--	--	--	--	--

10- ¿Cuántas horas le dedicás habitualmente a practicar (o entrenar) los contenidos prácticos de las materias, para esta carrera, en cada uno de los días de la semana?

**ATENCIÓN: COMPRENDE LAS HORAS DE PRACTICA (O ENTRENAMIENTO) INDEPENDIENTE, FUERA DEL HORARIO DE LA CURSADA**

Día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Horas							
Total							

- *Mencioná todas las materias que estás cursando en este cuatrimestre*

---



---



---



---



---



---

- Marcá con una cruz  **sólo en caso de estar de acuerdo** con las siguientes afirmaciones. En **caso contrario dejá el cuadrado en blanco**:

- 11.- Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
- 12.- Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que esta bien y lo que esta mal.
- 13.- Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
- 14.- Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
- 15.- Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
- 16.- Me interesa saber cuales son los sistemas de valores de los demás y con que criterios actúan.
- 17.- Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan valido como actuar reflexivamente.
- 18.- Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
- 19.- Procuo estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- 20.- Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
- 21.- Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, y haciendo ejercicio regularmente.
- 22.- Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar como ponerla en práctica.

- 23- Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
- 24.- Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.
- 25.- Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
- 26.- Escucho con más frecuencia que lo que hablo.
- 27.- Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
- 28.- Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
- 29.- Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
- 30.- Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
- 31.- Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
- 32.- Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
- 33.- Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
- 34.- Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
- 35.- Me gusta ser creativo/a, romper estructuras.
- 36.- Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
- 37.- La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
- 38.- Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
- 39.- Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- 40.- Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- 41.- Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
- 42- Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
- 43.-Tiendo a ser perfeccionista.
- 44.-Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
- 45.-Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
- 46.-En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
- 47.-Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
- 48.-Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- 49.-Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- 50.-En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- 51.-Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- 52.-Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- 53-Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- 54.-Pienso que son más conscientes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
- 55.-Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- 56.-Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- 57.-A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
- 58.-En conjunto hablo más que escucho.

- 59.-Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- 60.-Estoy convencido/a que deber imponerse la lógica y el razonamiento.
- 61.-Me gusta buscar nuevas experiencias.
- 62.-Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
- 63.-Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- 64.-Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
- 65.-Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
- 66.-Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
- 67.-Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- 68.-Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- 69.-Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
- 70.-Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los más objetivo/a /s y desapasionado/a/s en las discusiones.
- 71.- Cuando algo va mal le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- 72.- Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
- 73.- Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
- 74.- Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
- 75.- En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
- 76.- Me molestan las personas que no actúan con lógica.
- 77.- Me resulta incomodo tener que planificar y prever las cosas.
- 78.- Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
- 79.- Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
- 80.- El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
- 81.- Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
- 82.- Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
- 83.- No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
- 84.- Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
- 85.- Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
- 86.- La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
- 87.- Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
- 88.- Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
- 89.- Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
- 90.- Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.